

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 50, XXV

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal



**Tecnologías y
segundas lenguas**

Technologies and Second Languages



© COMUNICAR, 50, XXV

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
n° 50, vol. XXV (2017-1), 1º trimestre, 1 de enero de 2017

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) (Thomson Reuters)®
- SCOPUS®, CiteScore, Journal Metrics
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX / SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- SJR (Scimago Journal & Country Rank)
- 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 / IBR
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE / COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- 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

- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)
- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- JSM (Journal Scholar Metrics) (EC3-UGR)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)

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

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 COMUNICACIÓN UAB
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE SCHOLAR (GSM)
- OAISTER,
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- SCIRUS

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

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

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

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

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

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita trimestralmente (cuatro veces al año).

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

COEDICIONES INTERNACIONALES

- ECUADOR: Universidad Técnica Particular de Loja
- REINO UNIDO: Universidad de Chester, MMU (Manchester)
- BRASIL: Universidad de Brasilia
- CHINA: Universidad del Sur California (USA), Universidad Baptista de Hong Kong (China)

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

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

PEDIDOS

www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 50, XXV (2017-1)

Tecnologías y segundas lenguas

Technologies and second languages



TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dr. Kris Buyse, Universidad de Lovaina (Bélgica)

Dr. M. Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva (España)

- | | |
|--|-------|
| 01. Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales | 09-21 |
| <i>Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media</i> | |
| <i>Lung-Hsiang Wong, Ching Sing Chai y Guat Poh Aw. Nanyang Technological University (Singapur)</i> | |
| 02. Subtítulos en lengua original: sus efectos en el espectador nativo y extranjero | 23-32 |
| <i>Original Language Subtitles: Their Effects on the Native and Foreign Viewer</i> | |
| <i>Jan-Louis Kruger, Stephen Doherty y María-T. Soto-Sanfiel. Sidney (Australia) y Barcelona (España)</i> | |
| 03. La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas | 33-41 |
| <i>Teachers' Use of ICTs in Public Language Education: Evidence from Second Language Secondary-school Classrooms</i> | |
| <i>Jesús Izquierdo, Verónica de-la-Cruz, Silvia-P. Aquino, M.C. Sandoval y Verónica García. Tabasco (México)</i> | |
| 04. Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales | 43-52 |
| <i>Mobile Instant Messaging: Whatsapp and its Potential to Develop Oral Skills</i> | |
| <i>Alberto Andújar-Vaca y María-Soledad Cruz-Martínez. Almería (España)</i> | |
| 05. La tablet para el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas: teclado, lápiz digital u opción múltiple | 53-63 |
| <i>The tablet for Second Language Vocabulary Learning: Keyboard, Stylus or Multiple Choice</i> | |
| <i>Stephanie Van Hove, Ellen Vanderhoven y Frederik Cornillie. Gante y Lovaina (Bélgica)</i> | |

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- | | |
|---|---------|
| 06. Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural | 67-76 |
| <i>Adolescents' TV Viewing Patterns in the Digital Era: a Cross-cultural Study</i> | |
| <i>Leire Ugalde, Juan-Ignacio Martínez-de-Morentin y María-Concepción Medrano. San Sebastián (España)</i> | |
| 07. Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias | 77-88 |
| <i>From Prosumer to Prodesigner: Participatory News Consumption</i> | |
| <i>María-José Hernández, Paula Renés y Gary Graham. Salamanca y Santander (España) y Manchester (Reino Unido)</i> | |
| 08. Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género | 89-97 |
| <i>Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences</i> | |
| <i>David Álvarez-García, Alejandra Barreiro-Collazo y José-Carlos Núñez. Oviedo (España)</i> | |
| 09. Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria | 99-108 |
| <i>Digital Leisure and Perceived Family Functioning in Youth of Upper Secondary Education</i> | |
| <i>M. Ángeles Valdemoros-San-Emeterio, Eva Sanz-Arazuri, y Ana Ponce-de-León-Elizondo. Logroño (España)</i> | |
| 10. El impacto emocional de los medios tradicionales y los nuevos medios en acontecimientos sociales | 109-118 |
| <i>The Emotional Impact of Traditional and New Media in Social Events</i> | |
| <i>Minodora Salcudean y Raluca Muresan. Sibiu (Rumanía)</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.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. La Redacción pasará a estimar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 150 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). Los autores recibirán un ejemplar impreso de la publicación.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english): www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXV, 50

EDITOR (Editor)

Dr. Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

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

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

- Dr. Kris Buyse, Universidad de Lovaina (Bélgica)
- Dra. M. Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva (España)

COEDITORES INTERNACIONALES

- Reino Unido: Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- Brasil: Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasilia
- China: Dr. Yuechuan Ke (EEUU) y Dra. Alice Lee (Hong Kong)
- Ecuador: Dr. Hernan A. Yaguana, Universidad Téc. Part. de Loja

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. Vitor 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 Altinay, Near East University, Turquía
- Dr. Jorge Mora, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA

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-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. Juan de-Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. 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. Ana Pérez-Escoda, UNIR, La Rioja
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Inmaculada Berlanga, UNIR, La Rioja
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL (Ecuador)
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dr. Luis Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. Jacqueline Sanchez-Carrero, UNIA
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007



© COMUNICAR

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Normas completas: www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- COMUNICAR cuenta con un Consejo de Revisores Internacionales de 478 investigadores de 40 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 2016-12-01). 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 24 años se han editado 50 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 números 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 50: 199. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 5,03%; Nivel de rechazo de manuscritos: 94,97%.
- Número de Revisores en COMUNICAR 50: 131 (43 internacionales y 88 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 313 (2016-12-01) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en COMUNICAR 50: 7 países (Australia, Bélgica, España, México, Reino Unido, Rumanía y Singapur).



Comunicar 50



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

Tecnologías y segundas lenguas

Technologies and second languages



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 en prensa
- Artículos más citados
- Búsquedas

ADQUISICIÓN

- Otras publicaciones
- Tienda
- Grupo editor

COLABORACIONES

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

INDICACIONES

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

Correo electrónico:
Contraseña:
Identificar

Registro gratuito
Recuperar contraseña





Q1 (2016) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2016) en Scopus en Estudios Culturales y Q2 Comunicación / Educación

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. 23 años de edición y 1691 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 313 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 481 investigadores de 40 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, ResearchGate.

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 (27 años) en educocomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2016, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.438). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, Q2 en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H 44; H5 27).

Síguenos en:

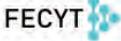




La educación en comunicación en el mundo: Currículum y ciudadanía
Media Education Around the World: Curriculum and Citizenship

 Factor de Impacto:
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...



Revista Comunicar



«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

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



Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales

Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media

-  Dr. Lung-Hsiang Wong es Investigador en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (lunghsiang.wong@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0002-0402-9199>)
-  Dr. Ching Sing Chai es Profesor Asociado en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (chingsing.chai@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0002-6298-4813>)
-  Dra. Guat Poh Aw es Profesora Asociada en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (guatpoh.aw@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0001-6034-089X>)

RESUMEN

Este artículo describe un modelo de aprendizaje de lenguas que se sirve de las redes sociales para promover un aprendizaje contextualizado y conectado en comunidades. El modelo propone la interconexión entre diferentes tipos de actividades de aprendizaje en contextos diversos con el objetivo de lograr un aprendizaje discontinuo. Promueve las interacciones sociales a través de los medios compartiendo aspectos de la vida cotidiana en la lengua meta. Este trabajo identifica en primer lugar aspectos clave del enfoque de aprendizaje tales como la autenticidad, la contextualización y la socialización, al tiempo que explica cómo se relacionan estos aspectos con el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas. A continuación se presenta una discusión acerca de cómo la noción de aprendizaje discontinuo puede orientar a los creadores de materiales, docentes y aprendientes en la sinergia de todas las características del aprendizaje de lenguas. Para concluir, se propone el modelo SMILLA (Redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas) para poner en práctica la noción de aprendizaje discontinuo con la ayuda de las redes sociales. Los resultados de su aplicación sugieren un potencial efecto sobre los aprendientes, generando usuarios más activos en contextos socialmente significativos, preparados para la autorreflexión sobre el uso que hacen de esa lengua, y con una menor necesidad de intervención del docente.

ABSTRACT

This conceptual paper describes a language learning model that applies social media to foster contextualized and connected language learning in communities. The model emphasizes weaving together different forms of language learning activities that take place in different learning contexts to achieve seamless language learning. It promotes social interactions with social media about the learners' day-to-day life using the targeted second or foreign language. The paper first identifies three key features of the language learning approach, namely, authenticity, contextualization and socialization. How these features are related to the communicative approach of language learning are subsequently explicated. This is followed by further explication on how the notion of seamless language learning could inform learning designers and learners in synergizing the desired characteristics of language learning together. Eventually, we propose the SMILLA (Social Media as Language Learning Artifacts) Framework to operationalize seamless language learning with the use of social media. A case of seamless language learning environment design known as MyCLOUD will be described to illustrate the practicality of the SMILLA Framework.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, enseñanza de segundas lenguas, aprendizaje en línea, perspectiva ecológica del aprendizaje de idiomas, enfoque comunicativo.

Social media, second language instruction, on-line learning, ecological perspective of language learning, communicative language teaching.



1. Introducción

Este artículo de reflexión pretende explicar un modelo de aplicación de redes sociales para promover comunidades de aprendizaje contextualizado y conectado de una segunda lengua (L2) o lenguas extranjeras, llamado «aprendizaje sin costuras» (SLL por sus siglas en inglés) (Kukulka-Hulme, 2015; Wong, Chai, & Aw, 2015), un concepto emergente que pone el acento en actividades de aprendizaje de una lengua que tienen lugar en diferentes espacios más allá del aula. Los espacios que conecta este tipo de aprendizaje abarcan entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales. El modelo pretende facilitar las interacciones sociales en las redes sociales como contextos de aprendizaje significativo para así promover la creación de significado y el intercambio de ideas en la lengua meta. El sistema puede ser de aplicación en la mayor parte de contextos de L2 o lenguas extranjeras, y también con aprendices que no se encuentran en contextos significativos que ofrezcan oportunidades adecuadas para aplicar la lengua meta con fines comunicativos (por ejemplo, principiantes de inglés en áreas remotas de China).

Las recurrentes críticas vertidas sobre las prácticas educativas actuales en la enseñanza de lenguas en escuelas de primaria y secundaria se han centrado especialmente en la preeminencia de un sistema conductista basado en la presentación, la práctica y la producción, con una dependencia excesiva de materiales descontextualizados y un enfoque poco equilibrado (por ejemplo, enseñanza directa de la lengua por encima de las destrezas comunicativas, actividades de input lingüístico por encima de actividades de producción, etc.) (Liu & Zhao, 2008; Tedick & Walker, 2009). De forma subyacente a estas prácticas educativas se encuentra el movimiento estructuralista que percibe la lengua como una estructura rigurosa construida a base de elementos gramaticales y de vocabulario (Canagarajah & Wurr, 2011). De ahí que el conocimiento de una lengua se compartimenta en materiales de enseñanza preestablecidos que no logran abarcar la naturaleza contextualizadora de la comunicación.

El desafío pedagógico consiste por tanto en transformar la lengua meta en una lengua «viva» para los aprendices. Para ello han de considerarse otras modalidades de comunicación y darle coherencia al impulso que proporcionan los contextos significativos para facilitar así la comunicación. En las páginas que siguen, se explican en primer lugar las características de las que consta el enfoque de aprendizaje que presentamos: autenticidad, contextualización y socialización, para después presentarse en relación con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Ilustraremos estas premisas basándonos en la literatura existente y en el estudio de las redes sociales como instrumento de mediación (aunque no sin limitaciones) en el aprendizaje de lenguas; y en cómo la noción de aprendizaje «sin costuras» podría orientar a profesores y alumnos a la hora de aunar las características deseadas del aprendizaje de lenguas.

Finalmente, propondremos el marco SMILLA (redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas) con el objetivo de elaborar una estrategia holística de apropiación de las redes sociales para mediar el proceso de aprendizaje.

2. Revisión de la literatura

2.1. Perspectiva ecológica y enfoque comunicativo

En las últimas décadas ha cobrado una mayor importancia la perspectiva ecológica en la lingüística y en el aprendizaje de lenguas. Esta nueva perspectiva contempla los entornos lingüísticos como sistemas socioculturales complejos y adaptables. De este modo, el campo trata «el estudio de las relaciones entre el uso de la lengua y el mundo en el que se utiliza esa lengua». Lafford (2009: 674-675) sintetizó una lista de características destacadas de la literatura sobre el enfoque ecológico del aprendizaje de lenguas. Las tres características más relevantes para este estudio son:

- El lenguaje como fenómeno ligado a un contexto. El aprendizaje de lenguas debería surgir a partir de una comunidad de aprendizaje donde los aprendices desarrollasen actividades de aprendizaje aprovechando el contexto.
- El papel de la lengua como mediación entre las relaciones y el mundo. Por ello, el objetivo del aprendizaje de lenguas es desarrollar la habilidad de relacionarse de forma más efectiva con otras personas. Este objetivo se vuelve más asequible al formar parte de una comunidad de aprendizaje de lenguas y a través de la interacción dialéctica.
- El uso de la lengua está sujeto a las necesidades comunicativas de los sujetos implicados en situaciones específicas y auténticas. De ahí que, en el aprendizaje de lenguas, lo que tendría que ser evaluado y analizado es la producción lingüística de los aprendices (por ejemplo, sus textos escritos, sus diálogos y otras tipologías lingüísticas).

La perspectiva ecológica podría servir retrospectivamente como base teórica del enfoque comunicativo, que señala la interacción como objetivo y como medio de aprendizaje de una lengua. Se trata pues de incentivar a los aprendices para que participen y reflexionen sobre las interacciones lingüísticas en contextos múltiples (Thompson, 1996). Las principales características del enfoque comunicativo incluyen la incorporación de materiales auténticos en el aprendizaje, las experiencias personales del aprendiz como recursos al servicio del aprendizaje, y la conexión entre las tareas lingüísticas dentro y fuera del aula. Además, las actividades basadas en la forma (por ejemplo, la corrección de errores lingüísticos) no deberían proponerse antes, sino durante o después de las tareas comunicativas centradas en el significado (por ejemplo, comunicar significado en la lengua meta sin preocuparse de la corrección lingüística) (Widdowson, 1998).

Esta perspectiva de aprendizaje que prioriza el significado por encima de la forma puede ser entendida como «informalización del aprendizaje formal» (Boström, 2002), y sugiere que los docentes faciliten las tareas de aprendizaje sin imponer estructuras rígidas y sin intervenir desde el principio en el aprendizaje. Según Barron (2006), los aprendices se muestran más dispuestos a probar y experimentar cuando el control externo (por ejemplo, el ejercido por los docentes) se relaja. A través de ese proceso de experimentación se construye el significado, y pueden entonces (auto)organizar el aprendizaje hacia una indagación más estructurada. Por ello, se aconseja transformar la práctica de forma que los estudiantes puedan implicarse en el marco social y adquirir de esta manera conocimiento tácito (Hung, Lee, & Lim, 2012).

El «aprendizaje sin costuras» (SLL por sus siglas en inglés) (Kukulska-Hulme, 2015; Wong, Chai, & Aw, 2015) es un concepto emergente que pone el acento en actividades de aprendizaje de una lengua que tienen lugar en diferentes espacios más allá del aula. Los espacios que conecta este tipo de aprendizaje abarcan entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales. El modelo pretende facilitar las interacciones sociales en las redes sociales como contextos de aprendizaje significativo para así promover la creación de significado y el intercambio de ideas en la lengua meta.

Sin embargo, existe una idea equivocada extendida entre los defensores del enfoque comunicativo y es la excesiva atención que se presta a la práctica comunicativa, creyendo que el dominio de la forma se producirá tras la repetición de estas prácticas (Thompson, 1996). Esta concepción de significado por encima de la forma no implica que la atención a la forma sea irrelevante. En lugar de eso, debería producirse un aprendizaje retrospectivo de la forma desencadenado a partir de la expresión comunicativa de los aprendices. El estudio de la forma debería hacerse explícito, pero deberían ser los aprendices quienes participaran más activamente en la discusión y en la colaboración entre pares, siempre con la supervisión del docente.

2.2. Redes sociales y aprendizaje (de lenguas)

Las redes sociales, comunidades diseñadas a partir de la tecnología Web 2.0 y 3.0, se han venido configurando como un nuevo entorno social en las últimas décadas. Estas comunidades se utilizan cada vez más como herramienta para apoyar los esfuerzos comunicativos y creativos de los estudiantes (Greenhow & Robelia, 2009). Apoyan el aprendizaje orientado al proceso promoviendo la interacción entre aprendices, o entre aprendices y docente. Tanto unos como otros pueden implicar a otros en su pensamiento a través de la publicación de «pequeños fragmentos de información» y pensamientos (Ebner, Lienhardt, Rohs, & Meyer, 2010).

Las redes sociales permiten situar el aprendizaje de lenguas en una comunidad auténtica o en contextos sociales que van más allá del aula, lo cual resulta esencial para el aprendizaje significativo, donde la lengua se aprende a tra-

vés de la socialización y el uso (Gee, 2004). Estas actividades de generación de contenido pueden ser entendidas como una práctica cultural, donde los aprendices se apropian de sus vivencias diarias y participan de interesantes experiencias de aprendizaje (Kukulka-Hulme, Traxler, & Pettit, 2007). A partir de esta idea, concebimos los espacios generados en las redes sociales más como posibles herramientas para diseñar un aprendizaje integrador que como una labor del docente en clase con el aprendizaje socializador y autónomo que se produce en la vida diaria del aprendiz.

Desde la óptica de la comunidad de aprendizaje, las redes sociales generadas por los aprendices pueden convertirse en instrumentos para el aprendizaje. Un mensaje o una publicación no marca el final del proceso de generación de estos instrumentos (Wong & Looi, 2010), sino que impulsa la función respuesta. De este modo las redes sociales se transforman en mediadores (sociales) en sucesivos ciclos de reflexión colectiva y (re) producción (Lewis, Pea, & Rosen, 2010) o construcción social de significado (Wong, Chin, Tan, & Liu, 2010). Por eso, los intercambios que se producen deberían estar abiertos al análisis, la crítica o la recontextualización, en tanto que se plantean nuevas perspectivas o experiencias personales y surgen ideas nuevas (Lewis & al., 2010).

De esta forma, para abordar la necesidad de un aprendizaje significativo, contextualizado y socializado, la participación en las redes sociales puede percibirse como una serie de tareas de aprendizaje iniciadas por el aprendiz gracias al uso de la lengua meta, con el objetivo de compartir experiencias y pensamientos con sus pares y donde se privilegia el significado. De ahí se derivan interacciones sociales, no solo para enriquecer el «significado» del instrumento, sino también para poner en práctica la revisión y la colaboración entre pares y llevar a cabo así la mejora y la corrección de la forma. En resumen, la era de las redes sociales ofrece oportunidades sin precedentes para los enseñantes de lengua en el sentido en que les permite crear entornos ubicuos de aprendizaje significativo, en contextos múltiples y socializados.

2.3. Aprendizaje «sin costuras» en el aprendizaje de lenguas

En paralelo a la creciente frustración patente en el entorno educativo como consecuencia de los programas educativos descontextualizados y con excesivo control sobre el aprendizaje, existen numerosas aportaciones de la literatura centradas en defender la transformación en la práctica del aprendizaje general, proponiendo una transición desde un aprendizaje más compartimentado hacia otro discontinuo (Hung & al., 2012). La defensa de este aprendizaje general está particularmente en consonancia con el ámbito de la enseñanza de lenguas (Levy & Kennedy, 2005).

Mientras la literatura previa tendía a polarizar la descontextualización y la contextualización caracterizando el aprendizaje como formal e informal respectivamente (Edwards & Miller, 2007; Lave & Wenger, 1991), la defensa del aprendizaje «sin costuras» ofrece una perspectiva alternativa de «recontextualización» de competencias, conocimiento o significado a través de procesos transversales a nivel de espacio y tiempo (Wong, Chai, Aw, & King, 2015). Por ejemplo, una habilidad aprendida o un significado que se ha gestado en clase puede convertirse en un instrumento social. Puede materializarse en escenarios auténticos, y más tarde ser diseccionados, enriquecidos, reutilizados y/o «remezclados» dentro de los espacios de aprendizaje. A través de una trayectoria intercontextual, tanto el conocimiento, las destrezas y los significados susceptibles de ser aprendidos como el proceso de aprendizaje en sí están en constante «recontextualización», desencadenando un aprendizaje más intenso.

A su vez, este tipo de aprendizaje puede conformar una remodelación del aprendizaje con la intención de resaltar la autenticidad y la contextualización, la experimentación y la socialización. Más específicamente, el proceso descrito por Little (2007) de aprendizaje-aplicación-reflexión y recontextualización más allá del tiempo y el contexto podría llevarse a cabo haciendo uso de las redes sociales. Por ejemplo, el «aprendizaje» de lenguas podría tener lugar en la clase, su «aplicación» podría llevarse a cabo en contextos de la vida real y la «reflexión» podría ser en línea. De esta forma, el proceso de aprendizaje sería global y abierto, conformado a partir de tareas o recorridos engarzados que podrían originarse a partir del aprendiz o del docente-facilitador.

2.4. Estudios relacionados (y limitaciones de los mismos)

Existen dos tendencias incipientes con respecto al uso de las redes sociales en el aprendizaje de lenguas. La primera de ellas se centra en el desarrollo de comunidades de L2 dentro de las redes sociales (Wei, 2012; Yunus, Salehi, & Chen, 2012). Estos espacios sociales suelen implicar una mínima intervención del docente, quien tampoco impone una estructura concreta, todo ello con el objetivo de promover la autonomía del aprendiz y lo socialmente significativo. El objetivo común es construir entornos donde los aprendices de L2 se sientan seguros para «expe-

rimentar» su expresión y comunicación en la lengua meta sin la supervisión excesiva del docente que a menudo genera ciertos niveles de desmotivación en el uso de la lengua (Freeman & Freeman, 2001). Sin embargo, estos enfoques pueden carecer de una falta de supervisión lingüística adecuada, así como de correcciones y revisiones de calidad por parte de los pares, lo que podría desembocar en una incapacidad del aprendiz a la hora de lograr una precisión lingüística (en la forma) más allá de la fluidez (significado).

No obstante, algunos estudios en relación con la segunda tendencia persiguen el impulso de las redes sociales como herramienta de mediación con cierta estructura, y con actividades orientadas a la realización de tareas. Estas actividades están más orientadas al aprendizaje formal a pesar de extender el proceso de aprendizaje más allá de la clase. Podemos observar algunos ejemplos en proyectos donde los aprendices colaboran en la gestión del conocimiento o crean y revisan contenidos en la lengua meta con varios editores a modo de wiki (Felea & Stanca, 2010; Zou, 2016), o bien en el uso de redes sociales en procesos de escritura guiada (Ansarimoghaddam, Tan, Yong, & Kasim, 2012; Wong, Chen, Chai, Chin, & Gao, 2011). Este tipo de enfoques hacia el desarrollo de la competencia escrita requieren de forma constante por parte del aprendiz una aproximación al tema, a la lengua, al objetivo que rodea al texto que van a producir, y especialmente tener a los lectores en mente (Boas, 2011).

A pesar de todo, las actividades de aprendizaje en la segunda dirección pueden causar en los aprendices la sensación de estar produciendo instrumentos lingüísticos «formales» a pesar de que exista un mayor énfasis en el proceso de escritura. Dichos enfoques de «informalización de la escritura formal (composiciones, informes completos)», podrían no ser favorable para aquellos aprendices que se encuentran en el «umbral lingüístico», es decir, que no han alcanzado el dominio necesario en L2 para transferir las competencias de escritura en su primera lengua a la L2 (Williams, 2005). Estos aprendices a menudo realizan grandes esfuerzos en el desarrollo de micro destrezas de escritura, relacionadas con la gramática y el vocabulario, y descuidan aquellas tareas más centradas en el significado, incluidas las de planificación y revisión (Silva, 1993). Este hecho podría repercutir negativamente sobre el auténtico poder de socialización de las actividades y reprimir la voluntad de los estudiantes para prestarse a la experimentación.

3. El modelo SMILLA: «Las redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas»

Con el objetivo de hacer frente a las limitaciones de la mayoría de las estrategias existentes de mediación en las redes sociales para la L2, en este artículo se propone un enfoque integrador que contemple a un tiempo el aprendizaje formal e informal, social e individual, el significado y la forma, actividades de input y de producción, etc., a la hora de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices. Apoyándonos en la noción previamente explicada de ese aprendizaje integrador y continuo, proponemos como marco el modelo SMILLA (Redes Sociales como Instrumentos de Aprendizaje de Lenguas) para servir como guía en la construcción de un espacio social de itinerarios múltiples para los aprendices de L2 (figura 1). Más específicamente, este modelo aprovecha los microblogs y la opción respuesta (a partir de actualizaciones de estado en Facebook, tweets en Twitter, etc.) para facilitar actividades donde el aprendizaje de lenguas y su aplicación están entrelazados o interconectados.

En este marco, pueden distinguirse tres tipos de instrumentos: «socialmente significativos», «destinados al aprendizaje» y «de intervención». El primer tipo engloba instrumentos creados por los aprendices mismos, como por ejemplo microblogs donde reflexionar sobre su vida diaria o sus pensamientos, sin instrucciones específicas por parte del docente. Este tipo de instrumentos son «socialmente significativos» en tanto que surgen a partir de un deseo «auténtico» de compartir la vida cotidiana y de socializarse dentro de una comunidad, y pueden generar por tanto «respuestas socialmente significativas», formulando así un proceso de creación de contenido individual-social (por ejemplo, el itinerario de aprendizaje a) en la figura 1. Al mismo tiempo, estos instrumentos pueden desencadenar feedback colaborativo acerca de la forma (como el que se podría producir por ejemplo ante «respuestas de aprendizaje intencionado»).

Por otra parte, los instrumentos destinados al aprendizaje pueden estar creados bien por los aprendices, bien a partir de las instrucciones del docente con objetivos de aprendizaje específicos (itinerario c) en la figura 1. Además, algunos instrumentos socialmente significativos podrían ser con posterioridad transformados por los docentes en instrumentos destinados al aprendizaje (itinerario b).

A modo de ejemplo, el docente podría seleccionar un conjunto de instrumentos socialmente significativos para conversaciones en clase o pequeñas discusiones en grupo para solicitar el feedback colaborativo sobre cada instrumento. Basándonos en el feedback, se puede incitar al autor de un instrumento a editarlo, revisarlo y ampliarlo, devolviéndolo con posterioridad al espacio social para el subsiguiente desarrollo del significado. Es importante des-

taclar que las actividades de revisión podrían desarrollarse en un ambiente distendido para evitar poner en peligro la atmósfera generada por el entorno de las redes sociales.

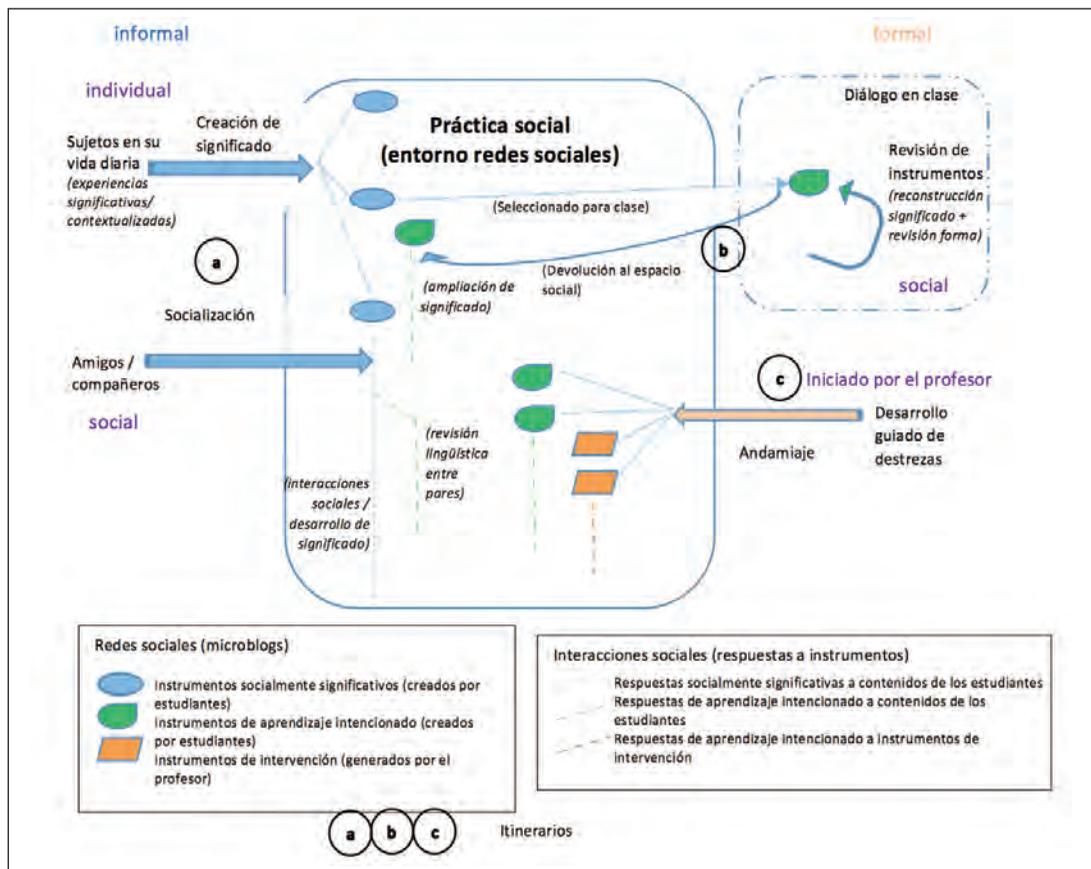


Figura 1. El marco SMILLA.

Por último, los instrumentos de intervención son microblogs creados por los docentes con el objetivo de iniciar actividades específicas de aprendizaje que requieren la participación social (itinerario c). Similares a los «destinados al aprendizaje», este tipo implica la representación de estrategias para asistir a los aprendices en el desarrollo de destrezas específicas. Las respuestas que estos producen a este tipo de instrumentos se categorizan como «respuestas de aprendizaje intencionado».

Desde la perspectiva del aprendizaje continuo, tanto la creación de instrumentos como las actividades socializadoras, tal y como se describen en el marco, no se presentan ni como totalmente formales ni tampoco como completamente informales. Constituyen un entrelazado de ambos tipos de aprendizaje con algunos instrumentos de apoyo en ambos sentidos. Concebimos el espacio SMILLA como un conjunto de los tres tipos de instrumentos. En lo sucesivo, el espacio de las redes se convierte en un mediador para conectar el aprendizaje formal e informal, al tiempo que las publicaciones en estas redes se convierten en mediadores para el aprendizaje individual y social (por ejemplo, la aplicación individual de la lengua meta a través de la creación en las redes sociales, y las posteriores interacciones en línea y revisiones lingüísticas). Una situación ideal es que la mayoría de las redes sociales constituyan instrumentos socialmente significativos, puesto que son en teoría productos de aprendizaje directo y tal vez un indicador del entusiasmo de los aprendices en las redes sociales con la lengua meta. Además, estos instrumentos pueden convertirse en recursos muy valiosos para el seguimiento de actividades de aprendizaje y como un medio de evaluación formativa.

4. Un caso para ilustrar el marco SMILLA: MyCLOUD

4.1. Planificación de la intervención

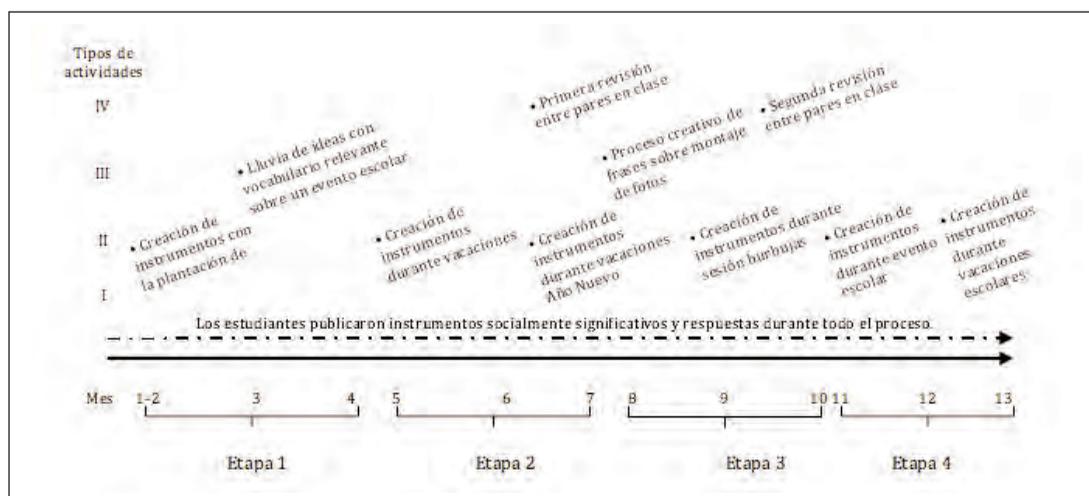
MyCLOUD es un entorno móvil de aprendizaje asistido destinado a estudiantes de primaria de chino L2 en Singapur. Para el proyecto, se diseñó una plataforma alojada en la nube con una interfaz web y una aplicación móvil. La plataforma conectaba el aprendizaje de clase con su posterior aplicación lingüística y con los procesos de reflexión. Estuvo organizada en torno a los siguientes módulos:

- Mi e-libro de texto: versión digitalizada del libro de texto de chino. En este libro electrónico, los estudiantes podían seleccionar y almacenar palabras nuevas que encontraban en el Mictionary (ver más abajo).
- Mictionary: diccionario móvil personalizado para almacenar palabras nuevas aprendidas en el libro o de forma espontánea en su vida diaria. Este instrumento permitía también consultar la pronunciación y el significado de las palabras, y requería que los estudiantes crearan contenido adicional en las redes sociales con las palabras aprendidas. Todo lo cargado en el Mictionary sería automáticamente reproducido también en MyCLOUDNet (ver más abajo), conectando así esfuerzos individuales y sociales, y uniendo espacios de aprendizaje formales e informales.
- MyCLOUDNet: espacio social en que los estudiantes podían crear y compartir autónomamente (por ejemplo, los instrumentos socialmente significativos) en chino, además de lo duplicado en Mictionary. De esta forma, podían tener lugar interacciones espontáneas de los participantes (respuestas socialmente significativas) y revisiones y correcciones lingüísticas (respuestas destinadas al aprendizaje): las primeras para enriquecer el significado y las últimas para asistir a los estudiantes en la corrección de los errores.

El estudio empírico, de trece meses de duración, se desarrolló en una escuela primaria e implicó a 37 estudiantes de tercer curso (nueve años de edad). Se proporcionó a cada estudiante una tablet, conexión 3G de banda ancha, y acceso a la plataforma MyCLOUD. Durante el período de intervención, los investigadores tuvieron encuentros cada quince días con la profesora de chino, Sharon (nombre ficticio), con el fin de revisar las lecciones y el progreso del aprendizaje, así como para diseñar colaborativamente las lecciones sucesivas. Los elementos centrales del marco SMILLA se fueron representando gradual y sistemáticamente en las clases de chino a lo largo de los trece meses en forma de cuatro actividades principales (figura 2).

• Tipo I: fomento de la creación de instrumentos socialmente significativos y creación de respuestas significativas (en sintonía con el itinerario A en la figura 1). A lo largo del período de intervención, Sharon animó a los estudiantes a publicar libremente en las redes contenidos sobre sus experiencias cotidianas, y a responder a las publicaciones de los compañeros de la misma forma que lo harían en una red social auténtica. La profesora no convirtió en ningún momento estas actividades de creación extraescolares en obligatorias, ni utilizó estos instrumentos para evaluaciones formales evitando así formalizar en exceso las tareas de aprendizaje más informales. Para desarrollar esta costumbre entre los estudiantes en una primera etapa, Sharon utilizó estrategias como las que se describen en el párrafo que sigue.

Figura 2. Cronograma del período de intervención.



- Tipo II: utilización eficaz de ocasiones auténticas o diseño de contextos para impulsar la creación de conte-

nidos destinados al aprendizaje (itinerario c). Sharon generó ocasiones específicas para animar a los estudiantes a crear en la red social. Por ejemplo, aprovechó un período de dos meses de vacaciones escolares en el quinto y el decimoprimer mes y las vacaciones de celebración del Nuevo Año chino en el séptimo mes. De forma previa, Sharon proporcionó algunas indicaciones de vocabulario contextualmente relevantes y los estudiantes estuvieron abiertos a compartir sus experiencias en las redes utilizando o no las palabras en cuestión. Además, la profesora diseñó una serie de contextos específicos. En el segundo mes se les animó a plantar brotes de soja en casa y compartir el progreso de sus plantas en las redes. En el noveno mes creó una sesión en clase para hacer burbujas y enseñó a los estudiantes a tomar fotos y escribir un texto utilizando frases complejas que habían aprendido previamente haciendo uso de los conectores. En el décimo mes planificó una sesión al aire libre en un lugar de valor histórico con contenido creado en el momento y después del evento.

- Tipo III: instrumentos destinados al aprendizaje como mediadores o estrategias para atender destrezas específicas (itinerario c). A modo de ejemplo, siendo conscientes de que la mayoría de estudiantes tendían a componer descripciones literales o simples de las fotos que tomaron, Sharon diseñó actividades para elevar su capacidad de generar significado creativo. En el tercer mes, publicó una foto que hizo durante el día de los deportes de la escuela e invitó a los estudiantes a hacer una lluvia de ideas y proponer palabras o expresiones relevantes para el contexto. En el octavo mes, publicó en MyCLOUDNet un montaje con dos fotos de contextos sin ninguna relación aparente e invitó a los estudiantes a componer frases (con la opción de respuesta) que conectaran ambos contextos (figura 3). Después de que un estudiante compusiera una frase sobre el fotomontaje, sus compañeros podrían reformular, ampliar o transformar la misma frase.

Figura 3. Instrumento destinado al aprendizaje creado por el profesor con el fin de facilitar la «composición de frases».



Estudiante A: 小明和小丽把报纸收拾好, 然后放进货车。(Melvin y Li están ordenando los periódicos y metiéndolos en la furgoneta)

Estudiante B: 妈妈和弟弟在帮忙收拾报纸。他们收拾好了, 就把报纸放在车子里。(La madre y el hermano pequeño están ordenando los periódicos. Después, colocan los periódicos en la furgoneta. (parafraseando la intervención del Estudiante A)

Estudiante C: 这个家庭因为被坏人给骗了, 没有钱, 所以每天去捡旧报纸, 放进货车里。(Esta familia fue estafada y ahora son pobres. Por eso, tienen que ordenar los periódicos cada día y meterlos en la furgoneta) (extensión del significado de las frases anteriores)

Estudiante D: 这辆货车不小心撞倒了草地上的一堆报纸。好心的妈妈和儿子在帮忙收拾报纸。(La furgoneta chocó accidentalmente con una pila de periódicos en la hierba. La madre y su hijo, de buen corazón, ayudaron a ordenar los periódicos) (recontextualización)

- Tipo IV: selección de instrumentos socialmente significativos para la revisión por pares en pequeños grupos (itinerario b). Estas actividades guiadas por el profesor se llevaron a cabo en dos ocasiones con el objetivo de reforzar las competencias de revisión a través de MyCLOUDNet fuera de la escuela. La primera actividad se desarrolló en el séptimo mes. Sharon seleccionó varios instrumentos socialmente significativos y enseñó a los aprendices a corregir errores en el uso del vocabulario y de la gramática en pequeños grupos. La segunda actividad tuvo lugar al mes siguiente, y consistió en un conjunto de instrumentos más largos asignados a grupos de estudiantes. Los estudiantes tenían que revisar estos instrumentos no solo a nivel de gramática y de vocabulario, sino también en términos de riqueza del contexto, y la conexión contextual entre el texto y la imagen. Además de desarrollar las competencias de corrección colaborativa, las actividades también fomentaron la toma de conciencia por parte de los alumnos de cara a futuras revisiones. En ambas actividades, los instrumentos socialmente significativos se transformaron en instrumentos destinados al aprendizaje. Después se animó a los autores de estos instrumentos a revisar los textos en función de los comentarios de los compañeros.

4.2. Análisis de datos y resultados

Debido a la concepción conceptual de este artículo y por limitaciones de extensión, no procederemos a detallar en profundidad el método de investigación y los resultados empíricos, sino que nos centraremos en las evidencias obtenidas que resultan esenciales para demostrar la efectividad del modelo. En esencia, la intervención total de trece meses se dividió en cuatro etapas (tres meses por etapa, a excepción de la primera etapa que duró cuatro). Se llevó a cabo el análisis de las redes sociales creadas durante las diferentes etapas para descubrir la tendencia de la actividad de los aprendices en MyCLOUD. Como resultado, se determinaron las siguientes medidas estadísticas como indicadores del efecto en el aprendizaje:

- Puntuación media del instrumento: todos los instrumentos creados por los estudiantes fueron medidos por dos investigadores en una escala de 1 a 5 con una rúbrica desarrollada por Sharon y los investigadores para evaluar a los estudiantes en la consecución de una tarea, en la expresión y en la adecuación lingüística (Liu, Wong, Toh, & Li, 2015). La puntuación media de todos los instrumentos se calculó etapa por etapa para evaluar sus cualidades generales como instrumentos.

- Longitud media de los enunciados (MLU): se calculó dividiendo el número de palabras por el número de enunciados (por ejemplo, el número acumulado de frases completas en los instrumentos diseñados por los estudiantes). Este indicador se consideró como adecuado para determinar la maduración lingüística (Bennett-Kastor, 1988). Al igual que la puntuación media, se consideró como indicador de la calidad de los instrumentos diseñados por los estudiantes (y también como un indicador de la longitud media de sus obras).

- Número de instrumentos socialmente significativos e instrumentos destinados al aprendizaje: clasificamos los instrumentos en dos categorías con el objetivo de poder trazar las variaciones en la cantidad de ambas categorías a lo largo de las cuatro etapas y los diferentes elementos que se fueron introduciendo en los distintos puntos del proceso. Por ello, las estadísticas pueden tratarse como indicadores del efecto de los elementos de intervención (detalles ampliados más adelante).

- Número de respuestas socialmente auténticas y respuestas destinadas al aprendizaje: de forma similar, clasificamos las respuestas de los estudiantes en dos categorías y analizamos las estadísticas de la misma forma que se detalla en el punto anterior.

La tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de las actividades SMILLA etapa por etapa. En efecto, se produjeron mejoras significativas en todos los aspectos recogidos en la tabla 1 en los dos últimos periodos en comparación con las dos primeras etapas. Se produjo una leve disminución en el número de instrumentos y respuestas en la etapa 4 en comparación con la etapa 3, principalmente debido a las vacaciones escolares del decimoprimer mes, que duraron un mes entero. Sin embargo, en la etapa 4 en comparación con la etapa 3, se produjo un palpable aumento de la calidad de los instrumentos (en términos de puntuación media), un incremento de la predisposición de los estudiantes a participar en las interacciones desencadenadas por los instrumentos (en términos de número y porcentaje

Tabla 1. Estadísticas de la actividad de los estudiantes en MyCloud a lo largo de las cuatro etapas

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Total
Número de instrumentos socialmente significativos (tipo I) (entre paréntesis, número de instrumentos seleccionados como de aprendizaje intencionado (tipo IV))	33 (0)	105 (6)	362 (16)	307 (0)	807 (24)
Número de instrumentos de aprendizaje intencionado creados por los estudiantes	44	46	81	65	236
Número total de instrumentos creados por los estudiantes	77	151	443	372	1043
Longitud media de los enunciados	7,1	13,0	13,2	17,8	14,7
Puntuación media de los instrumentos	3,11	3,01	3,20	3,60	3,28
Número de instrumentos con respuesta (entre paréntesis, porcentaje total de instrumentos)	4 (0,05%)	14 (0,09%)	215 (48,5%)	290 (78,0%)	523 (50,1%)
Número de respuestas socialmente significativas	7	30	956	645	1638
Número de respuestas de aprendizaje intencionado (la mayoría corrección entre pares en relación con el tipo IV)	0	3	79	128	210
Número total de respuestas	7	33	1035	773	1848

de instrumentos con respuestas) y de la corrección entre pares (en términos de número de respuestas de aprendizaje intencionado).

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
 <p>我在吃生日蛋糕，很好吃。 Comiéndome la tarta de cumpleaños. Está buenísima.</p>	 <p>我做功课地时候，我很累就不小心睡觉。 Estoy cansado y me quedo dormido mientras hago los deberes.</p>	 <p>这是我阿姨送给我的柠檬饼干。柠檬饼干很好吃，是我最喜欢吃饼干。我希望阿姨可以每天送我柠檬饼干。 Galletas de limón regalo de mi tía. Están buenísimas, son mis galletas preferidas. Ojalá mi tía me regalara galletas de estas todos los días.</p>	 <p>这是我今天去的哈利波特展览。我跟爸爸妈妈去哈利波特展览。这个照片工作人员帮我们拍的，因为在哈利波特展览不可以自己拍照。他们拍完后我们就从哈利波特展览买照片。哈利波特展览很好玩又很有趣，有很多东西在那边。可是如果我的姐姐来就会更好，因为她很累所以不想来。在那里可以买很多东西，我买哈利波特的眼镜。如果我以后有机会来多一次，我一定会来的。 Exposición de Harry Potter que he visitado hoy con mis padres. Esta foto nos la hicieron los de la Expo porque no permiten a los visitantes hacerlas ellos mismos. Después compramos la foto. La Expo es divertida e interesante, hay muchas cosas que ver. Eso sí, sería mejor si mi hermana hubiera podido venir con nosotros. No pudo porque estaba cansada. Pudimos comprar un montón de cosas. Yo me compré unas gafas de Harry Potter. Me gustaría volver a la Expo si puedo.</p>

Figura 4. Cuatro instrumentos socialmente auténticos creados por el mismo estudiante en las diferentes etapas con su correspondiente traducción. [En la versión original la traducción es chino-inglés].

Esta imagen ejemplifica un instrumento socialmente significativo creado por el mismo estudiante a lo largo de las cuatro etapas, y nos proporciona a la vez pistas importantes sobre el desarrollo en la dinámica del entorno de las redes sociales. En las primeras fases, los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de las redes y consideraban este tipo de actividades como un ejercicio de creación de frases. De ahí que tendieran a publicar contenidos compuestos por frases simples y con contextos menos interesantes (con una longitud media de enunciados de 7,1 en la etapa 1, como puede apreciarse en el ejemplo de la Etapa 1 en la figura 4). Además, en este momento los estudiantes no se implicaban tampoco en las respuestas a las publicaciones de sus compañeros, por ello el nivel de interacción social era aún muy bajo. A pesar de ello, Sharon no les forzó a producir contenido de mayor calidad, sino que se propuso promover una participación informal y distendida, y permitir a los estudiantes «experimentar» con el uso del chino sin «miedo» (por ejemplo, actividades centradas en el significado del Tipo II, o la plantación de semillas en casa, que produjo la mayoría de los 44 contenidos de aprendizaje intencionado de la etapa 1).

A lo largo de todo el proceso, cada vez más estudiantes se animaron a compartir sus vivencias reales de fuera de la escuela, lo que supuso un incremento en el número de instrumentos socialmente significativos (362 y 307 del total en las etapas 3 y 4 respectivamente). A medida que fue avanzando el proceso, los contenidos se fueron acumulando y Sharon comenzó a introducir actividades del tipo III y IV para trabajar la competencia lingüística de los estudiantes, así como la corrección entre pares y la ampliación de significado (focalizando simultáneamente en el significado y en la forma). Como consecuencia, se crearon contenidos de mejor calidad, mayor extensión y más ricos contextualmente (con una puntuación media de 3,6 y longitud media de enunciados de 17,8 en la etapa 4, como se aprecia en la figura 4). De la misma manera, se produjeron más interacciones socialmente auténticas y se registró un mayor índice de corrección entre pares en las dos últimas etapas (1.631 respuestas socialmente auténticas, y 181 correcciones de un total de 207 respuestas de aprendizaje intencionado). La figura 5 muestra un ejemplo de interacción desencadenada por una publicación que tuvo lugar en el noveno mes (etapa 3), con una interacción de respuestas socialmente significativas y respuestas de aprendizaje intencionado.



□是□茶。我□然没有喝□，可是□起来很香，如果我有机会□□，我就会很高□。

(Té negro. Aunque no lo he probado nunca, me huele bien. Si tengo la posibilidad de probarlo, me encantará)
[contenido socialmente significativo]

Student A: 写的很完整。

Estudiante A: (Lo que has escrito es bastante comprensible). [Respuesta de aprendizaje intencionado- revisión entre pares].

Student B: 如果你要□的□，我可以□你我的茶包。

Estudiante B: (Si quieres probarlo te doy mi bolsita de té). [Respuesta socialmente significativa].

Author: 不可以。我的□□我不可以喝茶。因□如果我喝，我不可以睡□。因□茶有 caffeine

Autor: Cafeína (No, mi madre dice que no puedo beber té, y que si lo hago no podré dormir porque tiene cafeína).
[Respuesta socialmente significativa].

Student C: Caffeine □文叫“咖啡因”。

Estudiante C: Cafeína (Caffeine) se dice [caracteres chinos] en chino. [Respuesta de aprendizaje intencionado-traducción].

Student D: 不是“固然”，是“□然”。

Estudiante D: (No se dice «aunque», es «aunque»). [Respuesta de aprendizaje intencionado-corrección de la palabra usada en una publicación socialmente significativa].

Student B: 茶没有咖啡因，咖啡才有咖啡因。

Estudiante B: (El té no contiene cafeína, solo el café) [Respuesta socialmente significativa].

Student E: 我也有□茶

Estudiante E: (Yo también tengo té negro) [respuesta socialmente significativa].

Student B: 当然啦！你是我的姐姐，怎么会没有呢？

Estudiante B: (¡Pues claro! [Es que] eres mi hermana). [Respuesta socialmente significativa; ambos estudiantes, B y E, son gemelos].

Figura 5: Ejemplo de interacción entre estudiantes en el octavo mes del estudio.

Las dos actividades de corrección entre pares que se llevaron a cabo en los meses séptimo y décimo (tipo IV), provocaron un mayor número de respuestas. Después de la primera actividad, los estudiantes comenzaron a realizar correcciones (como se aprecia en las etapas 2 y 3), aunque limitadas a pequeñas puntualizaciones de puntuación y vocabulario, y traducciones aisladas de inglés a chino. En la segunda actividad, que tuvo lugar en el último mes de la etapa 3, Sharon puso un mayor énfasis en trabajar la corrección gramatical entre pares, en las actividades de reformulación y de ampliación del contexto. Como consecuencia, comenzaron a producirse revisiones on-line de estos aspectos en la etapa 4 (34 de las 128 respuestas de aprendizaje intencionado en esta etapa pertenecen a estas categorías). Se defiende por ello que este tipo de actividades de corrección entre pares produjo una influencia positiva que afectará las futuras creaciones y publicaciones de los estudiantes, en tanto que ellos serán más conscientes, e intentarán evitar las posibles limitaciones a la hora de producir nuevos textos.

5. Conclusiones

En las tres últimas décadas hemos observado cambios de paradigma en los distintos enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando del conductismo y el dominio del contenido a la contextualización y la comunicación, así como una tendencia reciente hacia la integración de contenido, contexto y socialización, en la que el aprendizaje de lenguas y su aplicación están interconectados y entrelazados, especialmente en escenarios socialmente significativos. Estamos asistiendo al paradigma emergente del lenguaje continuo y «sin costuras», que puede constituir un principio de diseño global en el que sea posible entrelazar contenido, contexto y socialización, por un lado, y el aprendizaje, su aplicación y la reflexión por otro, todo unido desde un enfoque holístico, más allá del tiempo y del contexto, en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la L2. Las redes sociales, en especial el microblogging, constituyen una figura de mediación apropiada para aunar todas estas facetas. En este sentido, este artículo propone el marco SMILLA como un conjunto de estrategias interconectadas de diseño y aprendizaje para facilitar todos esos

múltiples caminos que llevan al aprendizaje de lenguas. La relación entre aprendizaje de lenguas y uso de la lengua no puede ser en ningún caso causal, sino que debe entenderse como un fenómeno cíclico y recíproco. Se presenta por ello el diseño de una aplicación, MyCLOUD, como modelo de aplicación del marco SMILLA. Los resultados sugieren la eficacia potencial del diseño, dotando gradualmente a los aprendices de L2 de las herramientas necesarias para convertirse en usuarios activos de esa lengua meta en contextos socialmente significativos, y convirtiéndolos en aprendices capacitados para la autorreflexión sobre la forma y el significado del uso de la lengua sin la necesidad del apoyo permanente del profesor.

No obstante, el estudio de MyCLOUD posee ciertas limitaciones, en tanto que ha sido aplicado únicamente en escuelas primarias de chino como segunda lengua en Singapur y a través de una plataforma propia. Otro posible inconveniente del proyecto es la responsabilidad que se le otorga al profesor a la hora de tener que comprender la noción de aprendizaje holístico y poseer la habilidad para diseñar y aplicar sistemáticamente todas las actividades de diverso registro en un período largo de tiempo. Por esto, para probar el carácter generalizable del marco SMILLA, deberían desarrollarse nuevos estudios con aprendices de otras lenguas y de distintos grupos de edad, en condiciones socioculturales diferentes, y tal vez con plataformas más accesibles, como Facebook o Twitter. Existe también la necesidad de desarrollar un programa de desarrollo profesional para profesores para asegurar la implementación eficaz del programa de aprendizaje SMILLA.

Referencias

- Ansarimoghaddam, S., Tan, B.H., Yong, M.F., & Kasim, Z.M. (2012). Recent Development of Wiki Applications in Collaborative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2035-2044. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2035-2044>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bennett-Kastor, T. (1988). *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*. New York: Basil Blackwell.
- Boas, I.V. (2011). Process Writing and the Internet: Blogs and Ning Networks in the Classroom. *English Teaching Forum*, 49, 26-33.
- Boström, A.K. (2002). Informal Learning in a Formal Context: Problematising the Concept of Social Capital in a Contemporary Swedish Context. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016730>
- Canagarajah, A.S., & Wurr, A.J. (2011). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*, 11(1), 1-15.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education - A Chance to Facilitate Informal and Process-oriented Learning. *Computers & Education*, 55, 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>
- Edwards, R., & Miller, K. (2007). Putting the Context into Learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 263-274. <https://doi.org/10.1080/14681360701601887>
- Felea, C., & Stanca, L. (2010). Wiki Tools and English for Academic Purposes-Fostering Collaborative and Autonomous Learning in Higher Education. *Revista de Informática Social*, 14, 55-65.
- Freeman, D.E., & Freeman, Y.S. (2001). *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge. https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.02802_1.x
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1130-1161. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>
- Hung, D., Lee, S.S., & Lim, K.Y.T. (2012). Authenticity in Learning for the Twenty-first Century: Bridging the Formal and the Informal. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1071-1091. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9272-3>
- Kukulska-Hulme, A. (2015). Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning through Mobile Devices. In L.H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 281-294). Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_14
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., & Pettit, J. (2007). Designed and User-generated Activity in the Mobile Age. *Learning Design*, 2(1), 52-65. <https://doi.org/10.5204/jld.v2i1.28>
- Lafford, B. A. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). *The Modern Language Journal*, 93, 673-696. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00966.x>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005). Learning Italian Via Mobile SMS. In A. Kukulska-Hulme, & J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers* (pp. 76-83). London: Taylor & Francis.
- Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. (2010). Beyond Participation to Co-creation of Meaning: Mobile Social Media in Generative Learning Communities. *Social Science Information*, 49(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0539018410370726>
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Liu, M., Wong, L.H., Toh, Y., & Li, Y. (2015). The Development of a Holistic Rubric for the Assessment of Students' Social Media Artifacts in a Self-directed Seamless Language Learning Environment (pp. 90-96). In *Proceedings of Global Chinese Conference on Computers in Education 2015*. Taipei, Taiwan.

- Liu, Y., & Zhao, S. (2008). *Coding the Transformation of Chinese Pedagogical Practices in Singapore Primary Schools: A Study of Experiment*. The American Educational Research Association (AERA) 2008 Annual Meeting, New York, USA.
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. <https://doi.org/10.2307/3587464>
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Tedick, D.J., & Walker, C. L. (2009). From Theory to Practice: How do We Prepare Teachers for Second Language Classrooms? *Foreign Language Annals*, 28(4), 499-517. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00823.x>
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>
- Wei, L. (2012). Construction of Seamless English Language Learning Cyberspace Via Interactive Text Messaging Tool. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1590-1596. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1590-1596>
- Widdowson, H.G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-715. <https://doi.org/10.2307/3588001>
- Williams, J. (2005). *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. New York: McGraw Hill.
- Wong, L.H., Chai, C.S., & Aw, G.P. (2015). What Seams do we Remove in Learning a Language: Towards a Seamless Language Learning Framework. In L.H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 295-318): Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_15
- Wong, L.H., Chai, C.S., Aw, G.P., & King, R.B. (2015). Enculturating Seamless Language Learning through Artifact Creation and Social Interaction Process. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 130-157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1016534>
- Wong, L.H., Chen, W., Chai, C.S., Chin, C.K., & Gao, P. (2011). A Blended Collaborative Writing Approach for Chinese L2 Primary School Students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1208-1226. <https://doi.org/10.14742/ajet.913>
- Wong, L.H., Chin, C.K., Tan, C.L., & Liu, M. (2010). Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 13(4), 15-26.
- Wong, L.H., & Looi, C.K. (2010). Vocabulary Learning by Mobile-assisted Authentic Content Creation and Social Meaning-making: Two Case Studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 421-433. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00357.x>
- Yunus, M.M., Salehi, H., & Chen, C. (2012). Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
- Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2016). Collaborative Tasks in Wiki-based Environment in EFL Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1000-1016. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>



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
-------------	---------------------	-------------------	-------------	--------------	-------------------	-------------------	---------	------------------	-------------	---------------

NUEVO: Lea ahora los números publicados de Aularia en diversos formatos [\[pulse aquí\]](#)

NÚMERO ABIERTO DE AULARIA: VOL. 3(2) JULIO - 2014,
QUE CUENTA DE MOMENTO CON: 13 ARTÍCULOS.

EDITORIALES

IDEAS - REFLEXIONES

TEMAS PARA DEBATE

ENTREVISTAS

EXPERIENCIAS

INTERCULTURALIDAD

Visitas desde
Nov. 2011: 68834

Portada

La Revista Aularia

Núm. Publicados

Organización

Publicar en Aularia

Enlaces de interés

Buscador

Próximos artículos

Lectores/as

Autores/as

WEBSSTATS

PATROCINADORES





EVENTOS

2º ENCONTRO SOBRE
JOGOS & MOBILE LEARNING
9 de mayo de 2014
COIMBRA
PORTUGAL

I CONGRESO INTERNACIONAL
BARCELONA INCLUSIVA 2014
"ORIENTACIÓN PARA UNA
SOCIEDAD INCLUSIVA"
30/31 MAYO Y 1 DE JUNIO

BARCELONA
INCLUSIVA 2014 INTERNATIONAL CONGRESS

El hoy y el mañana, junto a las TIC
Programa de actividades
diferenciadas para
docentes y familias

ANÁLISIS IMÁGENES

:: De «El pequeño salvaje», de Truffaut, al Doctor Itard. De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica., por Ilda PERALTA FERREYRA y Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ



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 ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EXPERIENCIAS

:: ¿Hay algo mejor que ver pelis para niñas y niños? Sí, ipensarlas y hacerlas!, por Jacqueline SÁNCHEZ CARRERO y Enrique A. MARTÍNEZ LÓPEZ



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 ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

TEMAS PARA DEBATE

:: Debate: Inclusión social y comunicación. La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional, por Redacción AULARIA y Elena APARICIO MAINAR, Federica TAVIAN FERRIGHI, Marta Isabel BOTERO ALVAREZ, Verónica D'AGOSTINO, Diana Rocío VARGAS PINEDA, Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ (Coordinador)



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 ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EXPERIENCIAS

:: Paraguay: Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados , por Redacción AULARIA y Ilda PERALTA FERREYRA



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

«Aularia», El país de las aulas
Revista digital de educomunicación
Publicación del Grupo Comunicar
www.aularia.org



Subtítulos en lengua original: sus efectos en el espectador nativo y extranjero

Original Language Subtitles: Their Effects on the Native and Foreign Viewer

-  Dr. Jan-Louis Kruger es Profesor Asociado en el Departamento de Lingüística de la Universidad Macquarie en Sidney (Australia) (JanLouis.Kruger@mq.edu.au) (<http://orcid.org/0000-0002-4817-5390>)
-  Dr. Stephen Doherty es Profesor y Coordinador de Programa en la Facultad de Humanidades y Lenguas de la Universidad de Nueva Gales del Sur en Sidney (Australia) (s.doherty@unsw.edu.au) (<http://orcid.org/0000-0003-0887-1049>)
-  Dra. María-T. Soto-Sanfiel es Profesora Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (MariaTeresa.Soto@uab.es) (<http://orcid.org/0000-0002-1364-8821>)

RESUMEN

En este trabajo se estudia el impacto de los subtítulos en el mismo idioma de la narrativa audiovisual según el idioma del receptor (nativo o extranjero). Estudiantes de dos universidades australianas y una española fueron asignados al azar a uno de los dos grupos experimentales en los que se veía un drama con la banda sonora original en inglés con subtítulos en esa misma lengua (n=81) o sin subtítulos (n=92). La muestra incluía un grupo control de hablantes nativos de inglés, además de grupos de hablantes nativos de chino mandarín, coreano y español con inglés como lengua extranjera. Como medidas post-hoc, los participantes reportaron, mediante escalas Likert, su percepción de presencia, transporte, realismo percibido, identificación con los personajes y disfrute. Los resultados muestran que los subtítulos no reducen las medidas de inmersión. Además, que los subtítulos producen mayores puntuaciones de transporte, identificación con los personajes y percepción de realismo, cuya varianza se explica, esencialmente, por la primera lengua de los receptores y sus hábitos de visionado. Asimismo, los resultados señalan que ni a la presencia ni al disfrute les afectan la condición experimental o el idioma del receptor. Finalmente, muestran que el transporte es la medida más reveladora de la inmersión porque produce las correlaciones más fuertes y consistentes, aparte de ser un predictor significativo del disfrute de los espectadores.

ABSTRACT

This study investigates the impact of same-language subtitles on the immersion into audiovisual narratives as a function of the viewer's language (native or foreigner). Students from two universities in Australia and one in Spain were assigned randomly to one of two experimental groups, in which they saw a drama with the original English soundtrack either with same-language English subtitles (n=81) or without subtitles (n=92). The sample included an English native control group, and Mandarin Chinese, Korean, and Spanish groups with English as a foreign language. Participants used post-hoc Likert scales to self-report their presence, transportation to the narrative world, perceived realism, identification with the characters, and enjoyment. The main results showed that subtitles did not significantly reduce these measures of immersion. However, subtitles produced higher transportation, identification with the characters, and perceived realism scores, where the first language of viewers and their viewing habits accounted for most of this variance. Moreover, presence and enjoyment were unaffected by either condition or language. Finally, the main results also revealed that transportation to the narrative world appears to be the most revealing measure of immersion in that it shows the strongest and most consistent correlations, and is a significant predictor of enjoyment.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Lengua extranjera, subtitulación, recepción, disfrute, inmersión, realismo percibido, transporte, identificación con personajes.
Foreign language, subtitling, reception, enjoyment, immersion, perceived realism, transportation, identification with characters.



1. Introducción y estado de la cuestión

Cuando vemos una película en cine, o en televisión —en particular, aunque no exclusivamente, una ficción—, nuestra atención es capturada de tal manera que nuestra consciencia acerca del ambiente que nos rodea disminuye o desaparece muchas veces. Vemos televisión o cine porque queremos, o no podemos evitar, estar inmersos en el mundo que se despliega ante nosotros en la pantalla. Por supuesto, este proceso de inmersión no está limitado a los textos audiovisuales (v.g. las películas), sino que también ocurre en el contexto de las narrativas de ficción escritas. Es sabido que las audiencias seleccionan los medios para satisfacer determinadas necesidades, como el deseo de escapar de la realidad, de ser transportadas a otras realidades, de relajarse o de ser entretenidas (McQuail, Blumler, & Brown, 1972). Y, para que las audiencias disfruten de la televisión o de las películas, necesitan estar inmersas o enganchadas en la realidad ficcional creada por la obra audiovisual (Bilandzic & Busselle, 2011; Vorderer, Klimmt, & Ritterfeld, 2014; Sasamoto & Doherty, 2015).

Ahora bien, frecuentemente, las audiencias creen que añadir subtítulos, un elemento adicional textual situado en la parte inferior de la pantalla, estropea la estética de la película o deslucen la imagen. No obstante, además de proveer acceso a los textos audiovisuales a audiencias excluidas, sea por el idioma del diálogo o por la imposibilidad de percibir la banda sonora, la subtitulación ha sido considerada como una importante herramienta para el aprendizaje, comprensión y adquisición de competencias idiomáticas (Danan, 2004; Diao & al., 2007; Garza, 1991; Vanderplank, 1988, 1990; Winke & al., 2013). De hecho, en el contexto de las películas de ficción, ha sido establecido que, a pesar de quejas anecdóticas acerca del daño que los subtítulos pueden ocasionar a la imagen, las audiencias procesan los subtítulos efectivamente (d'Ydewalle, Praet, Verfaillie, & Van Rensbergen, 1991; Perego, Del-Missier, Porta, & Mosconi, 2010; Perego, Del-Missier, & Bottiroli, 2014).

La inmersión, generalmente, se relaciona con el grado en el que un receptor está absorto en la realidad ficcional. En psicología de los medios, el término es usado frecuentemente en el mismo contexto que el transporte al mundo narrativo o la identificación con los personajes (Green & al., 2004; Tal-Or & Cohen, 2010), aunque también se relaciona con conceptos como presencia, flujo, disfrute (Wissmath, Weibel, & Groner, 2009) o realismo percibido (Cho & al., 2014). La inmersión, de la misma forma que el término relacionado de identificación, es concebida como el producto del transporte al mundo narrativo, la identificación con los personajes, la presencia y el realismo percibido (Bilandzic & Busselle, 2011; Soto-Sanfiel, 2015).

La inmersión en las películas es un estado cognitivo relativamente sensible. Puede, por ejemplo, ser influido por factores externos a la película, como el contexto físico del visionado —en casa, en el cine o mientras viajamos— y el contexto social —en soledad, con familia, con amigos o con extraños—. En esta investigación, estamos interesados, en primer lugar, en si el elemento textual de los subtítulos —que son técnicamente externos a la película, aunque representen el diálogo— tiene un impacto en la inmersión. En segundo lugar, estamos interesados en el impacto del idioma (del espectador, de la película y de los subtítulos) en la inmersión.

A un nivel intuitivo es razonable esperar que la inmersión de las audiencias en una película se vea afectada por la inclusión de subtítulos por la única razón de que la atención visual está dividida. En otras palabras, a diferencia del espectador que ve la película sin subtítular, quien la ve subtitulada debe dividir su atención visual entre la imagen y las palabras de la parte inferior de la pantalla. Cuando un espectador no tiene acceso al audio, o no entiende el idioma del diálogo, depende de los subtítulos para entender la película, por lo que parece existir un sacrificio del objeto de atención. Sin embargo, cuando el espectador tiene acceso al audio y comprende el idioma del diálogo, los subtítulos son una fuente redundante de información. En este caso, el espectador puede usar los subtítulos (en el mismo idioma) para leer conjuntamente con las palabras habladas, particularmente si las últimas no están en su idioma nativo. El espectador puede, por supuesto, ignorar los subtítulos, pero esto no es como suele suceder, según las pruebas empíricas existentes que aseguran que los televidentes leen automáticamente los subtítulos independientemente de si entienden el idioma del audio (d'Ydewalle & al., 1991).

La noción de que los televidentes atienden a los subtítulos automáticamente es respaldada por la investigación en el sentido de interrupciones inesperadas de la atención en la pantalla (Remington, Johnston, & Yantis, 1992). Cuando leen los subtítulos, las audiencias tienen que procesar fuentes adicionales de información verbal y visual que deberían, teóricamente, imponer una carga de procesamiento cognitivo adicional. En palabras de Lee y colaboradores (2013: 414), «las películas subtituladas gravan los sistemas de atención y memoria porque existe tanto información visual (la escena), como información verbal en forma de diálogo escrito además de sonoro». En este estudio estamos interesados en determinar si este procesamiento adicional resulta en un descenso en la inmersión en el mundo representado por la película.

En un trabajo previo (Kruger & al., en prensa), reportamos la primera fase de un experimento diseñado para determinar el impacto de los subtítulos en la inmersión. El material utilizado fue un episodio de un drama americano sobre médicos (House MD) con diálogos en inglés y subtítulos en ese mismo idioma. Participantes ingleses, coreanos y chinos vieron el drama con y sin subtítulos. Esta fase de la investigación fue conducida como un piloto para testar la validez y confiabilidad de diferentes escalas (presencia, transporte, identificación con los personajes y realismo percibido) aparte de para determinar el impacto de las dos condiciones (subtitulada y no subtitulada). Los resultados de este piloto mostraron que no existía un impacto negativo en la inmersión por la percepción de los subtítulos en el mismo idioma en los grupos de participantes mencionados. En este artículo, reportamos una segunda fase del experimento en la que expandimos el tamaño de la muestra y en la que, además, investigamos el impacto de la lengua en la inmersión. Usando un grupo control en inglés, en el presente estudio buscamos determinar si la primera lengua de la audiencia tiene un impacto en la inmersión o si existe una interacción entre el lenguaje y la condición en las distintas escalas de inmersión. También, queremos determinar si las dimensiones de presencia, transporte, identificación con los personajes y realismo percibido están relacionadas, como en los trabajos de Wissmath y otros (2009) y Soto-Sanfiel (2015), además de cómo estas dimensiones se relacionan con el disfrute.

1.1. Subtitulación e inmersión

Los subtítulos compiten por la atención visual y, por tanto, recurren a los finitos recursos cognitivos atencionales para procesar la información visual de los receptores. Sin embargo, los espectadores parecen ser capaces de procesar los subtítulos eficientemente (d'Ydewalle & al., 1991; Perego & al., 2010; Perego & al., 2014). Lee y colaboradores (2013) estudiaron el impacto de los subtítulos en la coherencia local y global. Los investigadores hallaron que se producía menor coherencia global, pero mayor coherencia local con la presencia de subtítulos. Esencialmente, esto significa que la coherencia posibilita la comprensión de la narrativa como una unidad y permite seguir los eventos y los personajes. Sin embargo, los participantes de su investigación que vieron la misma película en un idioma extranjero con subtítulos estándar en su idioma nativo, hacían menos inferencias globales, pero más locales, lo que les permitía tener un mejor sentido de la coherencia local de las escenas a expensas de la coherencia global. Los investigadores concluyeron que los telespectadores que deben cambiar entre leer el diálogo escrito en los subtítulos y la escena tienen una disminución de la habilidad para efectuar inferencias globales debido al hecho de que los recursos cognitivos (incluyendo atención y memorias de trabajo a corto y largo plazo) son grabadas más que en la condición no subtitulada. No obstante, esto podría sugerir también, que existiría un efecto colateral en la inmersión y que esta sería afectada negativamente también por la condición subtitulada. A partir de ello, el contexto de nuestro estudio es la subtitulación en el mismo idioma y en las ocasiones en las que la audiencia no depende de los subtítulos para acceder al diálogo, sino que los subtítulos únicamente confirman ese diálogo de forma escrita. En este sentido, la investigación de Lavour y Bairstow (2011) sobre el impacto de los subtítulos en la comprensión de la película según la fluidez de los espectadores es particularmente interesante para nuestro estudio. En su trabajo, los investigadores compararon el procesamiento visual y la comprensión del diálogo de espectadores franceses con distintos niveles de suficiencia en inglés (principiantes, intermedios y avanzados) mientras veían una película en inglés sin subtítulos y con subtítulos en inglés o francés. Encontraron que, en los principiantes, el procesamiento visual de la versión con subtítulos en inglés decrecía en comparación con la versión con subtítulos franceses (siendo menor a mayor dependencia de los subtítulos), mientras la comprensión de los diálogos seguía la tendencia opuesta. En otras palabras, para este grupo, la información visual era extremadamente importante para su comprensión. El

Los subtítulos en el mismo idioma inglés provocan un incremento de la inmersión, en particular en las dimensiones claves de identificación y transporte. Este resultado disipa las preocupaciones acerca de que los subtítulos distraen a las audiencias. De hecho, en este contexto, los subtítulos parecen focalizar la atención y permitir a las audiencias confirmar visualmente los diálogos complicados.

grupo avanzado tuvo mayor procesamiento visual y comprensión del diálogo en la versión sin subtitulación porque los subtítulos no distraían, lo que indicaba que los subtítulos eran innecesarios para la comprensión. De hecho, el procesamiento de este grupo, y la comprensión de los diálogos, fueron obstaculizados por los subtítulos. El estudio, sin embargo, no observaba ni la inmersión ni el disfrute. La interacción entre la comprensión y la inmersión, o el disfrute, es una pregunta teórica interesante que revisaremos después.

Por su parte, Wissmath y otros (2009) establecieron que la versión subtitulada de una película no resulta en menos inmersión que su versión doblada cuando se mide, mediante auto-reportes, la presencia espacial, el transporte, el flujo o el disfrute. En su estudio, encontraron que los subtítulos en un idioma extranjero (p.ej. el audio doblado en el idioma de la audiencia con subtítulos en el idioma extranjero) redujeron la inmersión, presumiblemente como resultado de la distracción causada por los incomprensibles subtítulos. Igualmente, Perego y otros (2014) establecieron que la versión doblada de una película no ofrece ventajas cognitivas o evaluativas sobre una versión subtitulada de la película en jóvenes o adultos mayores.

Ahora bien, estas contribuciones de Wissmath y colaboradores (2009) y Perego y otros (2014) solo se centran en las diferencias entre las versiones subtituladas y dobladas de las películas. En este estudio, nosotros investigamos el impacto de la presencia o ausencia de subtítulos en el mismo idioma (banda sonora original en inglés con subtítulos en

inglés) en la inmersión psicológica y el disfrute. Asimismo, además de las dos condiciones de la película (subtitulada y no subtitulada), investigamos la influencia del idioma en la inmersión mediante el testeo de grupos de participantes hablantes nativos de inglés, chino, coreano y español-catalán con inglés como lengua extranjera. A diferencia de los estu-

El hecho de que los subtítulos cumplan un efecto de focalización, más que distanciar la audiencia de la realidad ficcional y de los personajes, muestra que sirven para ganar una mayor conexión con la historia.

dios precedentes, en los que las audiencias no entendían el idioma de los subtítulos o del audio, este trabajo se centra en el impacto de la interferencia visual de subtítulos en la inmersión psicológica y el disfrute, más que en el impacto de las variables vinculadas a la traducción, como la equivalencia lingüística o los cambios en la traducción.

1.2. Midiendo la inmersión

La inmersión mediática o inmersión en los ambientes mediados, como el cine, la televisión o la realidad virtual, es típicamente medida a través de escalas subjetivas auto-reportadas en dimensiones que incluyen presencia, transporte, identificación con los personajes y realismo percibido. En este estudio, usamos las dimensiones de esas variables y, por ello, nos distanciamos del complejo proceso psicolingüístico y sociocultural inter-lingual.

Originalmente denominada tele-presencia, y definida como el sentimiento de los usuarios de dispositivos técnicos de estar localizados en lugares remotos, la presencia es usada especialmente para describir el sentido experimentado por los usuarios de los medios de estar localizados espacialmente en un ambiente mediado (Wissmath & al., 2009). Esa percepción implica el sentido de «estar allí», de haberse marchado o desvanecido del ambiente próximo y de haber llegado, o auto-localizarse, en el ambiente mediático. La percepción de presencia en un ambiente mediado puede referirse a la presencia espacial, a estar localizado en la realidad ficcional o a estar localizado en presencia de personajes ficcionales (presencia social).

Respecto al transporte, y siguiendo a Wissmath y otros (2009), cabe considerar que los aspectos tecnológicos han sido sobre enfatizados en la investigación actual, lo que ha provocado un cambio de énfasis en algunas teorías, como la del transporte, destinado a incluir las características del usuario. El transporte denota que el lector se zambulle en el mundo ficcional mediante la supresión de los hechos del mundo real (Green & Brock, 2000). También, se define como «la experiencia de implicación cognitiva, afectiva e imaginativa en una narrativa de un espectador que ha olvidado su ambiente inmediato». Nótese que el interés de Green y Brock (2000) era, inicialmente, comprender el transporte en la lectura de ficciones, aunque posteriormente lo extendieron al visionado de películas. Según Wissmath y otros (2009), el transporte se solapa conceptualmente con la llamada «voluntaria suspensión del descreimiento» (p.ej., el telespectador, o lector, se permite a sí mismo suspender la conciencia de que lo que ve, o

lee, no es real). De todo esto se extrae que, tanto la presencia, como el transporte se relacionan con el grado en el que la audiencia se torna menos consciente de su ambiente circundante.

Tal-Or y Cohen (2010) adaptaron los ítems usados por Green y Brock para medir el transporte auto-reportado de los espectadores de películas. Además, añadieron ítems para medir la identificación con los personajes. Nosotros usamos sus escalas en este estudio como medidas de transporte e identificación con los personajes. Este último fenómeno, la identificación, es muy importante. Permite que los espectadores adopten el lugar de los personajes en la realidad ficcional y asuman su perspectiva. La identificación es un aspecto esencial en la comprensión del entretenimiento mediático y sus efectos, particularmente debido a su influencia en el disfrute narrativo (Cohen, 2001; Igartua, 2010; Soto-Sanfiel & al., 2010). La identificación se relaciona con la afinidad hacia los personajes que experimentan los espectadores (Cohen, 2001), lo que permite que se pongan en los zapatos del personaje. El fenómeno es medido por diversas escalas, como la desarrollada por Igartua y Páez (1998) y refinada por trabajos sucesivos (Igartua, 2010; Soto-Sanfiel & al., 2010). También, existe otra escala propuesta por Cohen (2001). Generalmente, estos trabajos caracterizan a la identificación como un concepto multidimensional formado por la empatía cognitiva, la empatía emocional y la habilidad de fantasear.

Otra dimensión relevante para la inmersión mediática es el grado en el que la audiencia cree que el ambiente mediático de una película es realista. Este concepto ha sido denominado realismo percibido (Cho & al., 2014) y establece el impacto de una narrativa en relación con la persuasión mirando a dimensiones de implicación de la audiencia. Cho y otros (2014) identificaron cinco subdimensiones del realismo percibido:

- 1) Plausibilidad (¿pueden el comportamiento y los hechos representados ocurrir en el mundo real?).
- 2) Tipicalidad (¿están las representaciones narrativas dentro de los parámetros de las experiencias pasadas y presentes de las audiencias?).
- 3) Factualidad (¿parece la narrativa representar a un individuo o hecho propio del mundo real?).
- 4) Consistencia narrativa (¿son la historia y sus elementos congruentes y coherentes sin contradicciones?).
- 5) Cualidad perceptiva (¿ofrecen los elementos sonoros y visuales presentes en la narrativa una representación convincente y absorbente de la realidad?).

Al usar las dimensiones de presencia, transporte, identificación con el personaje y las dimensiones del realismo percibido como dimensiones relacionadas, pero diferentes, de la inmersión psicológica, creemos que podemos llegar a una descripción afinada del impacto de los subtítulos en la inmersión de las audiencias en el mundo ficcional.

1.3. Hipótesis

A partir de la revisión de la literatura, y de las preguntas generales de investigación, proponemos las siguientes hipótesis:

- H1. Existirán correlaciones positivas significativas entre todas las escalas de inmersión: transporte, identificación con los personajes, presencia y realismo percibido.
- H2. La condición subtitulada no obtendrá puntuaciones significativamente menores en ninguna de las escalas de inmersión respecto a la no subtitulada.
- H3. El grupo inglés no atribuirá puntuaciones significativamente superiores a ninguna de las escalas de inmersión que los grupos de otros idiomas (chino, coreano y español).
- H4. No existirá interacción significativa entre la condición y el idioma en ninguna de las escalas de inmersión, y
- H5. Se podrá identificar un predictor significativo de disfrute de las escalas de inmersión.

2. Método

2.1. Participantes

Se diseñó y seleccionó una muestra de conveniencia para recoger datos de hablantes nativos de inglés y hablantes de inglés como lengua extranjera, todos estudiantes universitarios. El método fue reproducido exactamente en cada institución participante para incluir variedad de idiomas. Participaron estudiantes de dos universidades en Sídney, Australia (Macquarie University y The University of New South Wales) y una de Barcelona, España (Universitat Autònoma de Barcelona). No pusimos ninguna restricción inicial en los idiomas y obtuvimos suficiente números para incluir a todos los que se presentaron a la prueba. La muestra total contenía 173 respuestas válidas de individuos con edades comprendidas entre 18 y 49 ($M=25,79$, $DT=5,84$), de los cuales 101 eran mujeres y 74 hombres. Los participantes fueron asignados al azar a una de las dos condiciones de película (subtitulada o no

subtitulada). La subtitulada ($n=81$) estuvo formada por: 23 ingleses, 19 chinos, 13 coreanos y 26 españoles; la no subtitulada ($n=92$) contuvo 24 ingleses, 22 chinos, 13 coreanos y 33 españoles. En la condición subtitulada los participantes vieron el episodio en inglés con los subtítulos en el mismo idioma, mientras en la no subtitulada vieron el episodio sin subtítulos. Se tomó en cuenta las normas éticas de la investigación con humanos en cada institución participante y se obtuvo consentimiento escrito de ellos. Todos los participantes fueron reclutados mediante correos anónimos y carteles en las instituciones de los autores. La participación fue voluntaria y gratuita. Los datos se recolectaron entre enero y marzo de 2015.

2.2. Materiales

Como estímulo usamos un vídeo de la última temporada de la serie dramática estadounidense de investigación médica *House, MD* (2011). Para preservar la cohesión y autenticidad, utilizamos el cuarto episodio completo (*Negocios arriesgados*, 44 minutos). El programa tiene un ritmo de montaje rápido, un alto volumen de diálogos y contiene terminología especializada, además de una fuerte estructura narrativa, lo que lo hace ideal para testar subtítulos e inmersión. Los participantes vieron el episodio en grupos, en un aula de clase, con pantallas amplias y excelente calidad audiovisual (alta definición). Las luces de la sala se apagaron y se solicitó a los participantes que evitasen usar móviles e interactuar con otros participantes durante el experimento, que tomó aproximadamente 90 minutos.

Después de ver la película, los participantes completaron tres juegos de cuestionarios sobre su biografía, idiomas e inmersión. Los datos personales fueron obtenidos mediante un cuestionario biográfico estándar. Los datos de idiomas se obtuvieron con el LEAP-Q, propuesto por Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya (2007). Un cuestionario (44 ítems) midió la inmersión usando escalas de Likert de siete puntos (véase Apéndices). El transporte se midió con 10 ítems y la identificación con cuatro, ambos escalados desde «nada» a «mucho» y adaptados de Tal-Or y Cohen (2010), quienes, a su vez, habían adaptado la escala de transporte de Green y Brock (2000). La presencia fue medida con 8 ítems (Kim & Biocca, 1997), que iban desde «nunca» a «siempre». El realismo percibido (Cho & al., 2014) fue medido con 21 ítems escalados desde «nada en absoluto» a «mucho», incluyendo sus sub-escalas: plausibilidad (5), tipicidad (3), factualidad (3), consistencia narrativa (5) y cualidad perceptiva (5). Algunos ítems se codificaron en reverso. El disfrute, finalmente, fue medido con un único ítem siguiendo estudios que relacionan la presencia y el transporte con él (Green & Brock, 2000; Tal-Or & Cohen, 2010; Wissmath & al., 2009).

2.3. Procedimiento

Un diseño factorial 2×4 entre condiciones (subtitulada, no subtitulada) e idioma (inglés, chino, coreano y español) fue desarrollado sobre las escalas individuales de inmersión (transportación, identificación con los personajes, presencia, realismo percibido, disfrute) usando el procedimiento ANCOVA. En todos los casos se incluyó como covariantes a: los meses pasados en un país de habla inglesa en los últimos diez años, el promedio de consumo televisivo por día y el uso de subtítulos en inglés y otras lenguas.

Todas las variables continuas fueron observadas con el test de Shapiro-Wilk y verificado visualmente su distribución normal. Los meses pasados en un país de habla inglesa, el promedio de consumo televisivo diario y ambas variables de uso de subtítulos no mostraron distribución normal ($p > .05$), por lo que fueron logarítmicamente transformadas para que alcanzaran este criterio. La fiabilidad de las escalas alcanzó un rango comprendido entre aceptable y bueno: transporte ($\alpha = .69$), identificación con los personajes ($\alpha = .77$), presencia ($\alpha = .71$) y realismo percibido ($\alpha = .89$).

3. Resultados

3.1. Análisis correlacional

Se hallaron correlaciones positivas significativas entre todas las escalas y con insuficiente evidencia de multicolinealidad. Debido a que las escalas de inmersión muestran una correlación positiva significativa con todas las otras, se afirma la hipótesis 1. Algunas de estas correlaciones son débiles, sin embargo, especialmente entre presencia y el resto de las escalas (tabla 1).

3.2. Transporte

La escala muestra un rango total posible de 10-70. El ANCOVA de dos factores no encontró interacción significativa entre condición e idioma en este factor [$F(3, 160) = .654, p = .582, \eta^2 = .012$]. No obstante, se halló

efectos principales significativos en condición [$F(1, 160)=8.550, p=.004, \eta^2=.051$]. La condición subtitulada fue mayor, aunque no para lenguaje [$F(3, 160)=2.431, p=.065, \eta^2=.044$], como muestra la tabla 2.

3.3. Identificación con los personajes

La escala muestra un rango posible total de 4-28. El ANCOVA de dos factores no encontró interacción significativa entre la condición y el idioma

en la identificación [$F(3, 160)=.299, p=.826, \eta^2=.006$]. Ahora bien, fueron hallados efectos principales significativos para condición [$F(1, 160)=11.896, p=.001, \eta^2=.069$] e idioma [$F(3, 160)=4.065, p=.008, \eta^2=.071$]. La condición subtitulada fue mayor (tabla 2). Para idioma, un test de Tukey post-hoc con ajustes Bonferroni y comparaciones múltiples mostró que la identificación del grupo inglés era significativamente mayor que la del coreano ($p=.008$) y la de español ($p=.013$).

3.4. Presencia

La escala muestra un rango posible de 8-56 en total. El ANCOVA de dos factores no encontró interacción entre condición e idioma [$F(3, 160)=1.532, p=.208, \eta^2=.028$] (tabla 3). Este también fue el caso de los efectos principales para condición [$F(1, 160)=1.330, p=.250, \eta^2=.008$] e idioma [$F(3, 160)=2.699, p=.051, \eta^2=.048$].

3.5. Realismo percibido

La escala muestra un rango posible de 21-147 en total. El ANCOVA de dos factores encontró interacción significativa entre condición e idioma [$F(3, 160)=3.782, p=.012, \eta^2=.066$]. La condición subtitulada fue mayor (tabla 4). Se encontraron también efectos principales significativos en el promedio de consumo de televisión por día [$F(1, 160)=4.003, p=.047, \eta^2=.024$] y en el uso de subtítulos en otros idiomas [$F(1, 160)=6.361, p=.013, \eta^2=.038$]. Para idioma, un test post-hoc de Tukey con ajustes Bonferroni para comparaciones múltiples mostró significación en: inglés mayor que chino ($p=.009$), coreano ($p<.001$) y español ($p<.001$). También, chino fue mayor que coreano ($p=.007$) y español ($p=.02$).

3.6. Disfrute

La escala muestra un rango posible de 1-7 porque consta de un solo ítem. El ANCOVA de dos factores no encontró interacción entre condición e idioma en el disfrute [$F(3, 160)=.654, p=.582, \eta^2=.012$] (tabla 3). Los

efectos principales por condición [$F(1, 160)=2.086, p=.151, \eta^2=.013$] e idioma no fueron significativos [$F(3, 160)=2.214, p=.458, \eta^2=.016$].

En suma,

encontramos suficiente evidencia a favor de que la versión subtitulada resultó tener menores niveles de inmersión, lo que confirma la hipótesis 2. Contrariamente a lo esperado, la versión subtitulada resultó en mayores niveles de transporte e identificación con los personajes. También, hallamos diferencias en la inmersión entre los grupos de idiomas, lo que rechaza parcialmente la hipótesis 3 porque el grupo de inglés reportó mayores niveles de identificación y realismo percibido que los de otros idiomas. Nótese, no obstante, que transporte, presencia y disfrute eran similares para todos los grupos de idiomas. Finalmente, rechazamos la hipótesis 4 porque los grupos de inglés y

Tabla 1. Coeficientes de correlación para las escalas de inmersión (r)

	Transporte	Identificación con el personaje	Presencia	Realismo percibido	Disfrute
Transporte	-	.518**	.454**	.421**	.339**
Identificación con el personaje	.518**	-	.209**	.457**	.157*
Presencia	.454**	.209**	-	.260**	.286**
Realismo percibido	.421**	.457**	.260**	-	.177**
Disfrute	.339**	.157**	.286**	.177**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 2. Identificación y transporte por condición e idioma

Idioma	Identificación con los personajes						Transporte					
	Subtitulada		No subtitulada		Total		Subtitulada		No subtitulada		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Inglés	19,52	2,54	17,42	3,11	18,45	3,01	42,65	4,03	41,50	5,19	42,06	4,65
Chino	16,79	4,06	14,32	2,66	15,46	3,56	40,63	5,62	35,73	5,09	38,00	5,83
Coreano	14,46	2,37	14,50	2,02	14,48	2,16	36,69	5,04	33,75	5,29	35,28	5,27
Español	14,96	4,33	12,69	4,02	13,69	4,28	37,88	5,14	35,39	9,52	36,49	7,94
Total	16,60	4,03	14,57	3,72	15,53	3,99	39,69	5,37	36,87	7,53	38,19	6,74

chino reportaron niveles significativamente más altos de realismo percibido mientras que en las otras escalas sus puntuaciones eran similares.

3.7. Predicción de disfrute

Un análisis de regresión múltiple con el método Enter fue conducido para identificar los predictores significativos de disfrute tomando en consideración las covariaciones identificadas: meses en un país de habla inglesa, consumo promedio de televisión por día y uso de subtítulos en inglés y otros idiomas. Se halló independencia de residuales, como mostró el valor de Durbin-Watson (1,623) y se cumplieron los supuestos de linealidad, homocedasticidad y normalidad. No se halló evidencias de multicolinealidad, influencia o potencia.

El modelo $[F(8, 163)=4.772, p<.000, \text{adj. } R^2=.15]$ mostró que el transporte era el único predictor significativo de disfrute (tabla 4) y que este factor explicaba mayor cantidad de la varianza de disfrute que ninguna de las otras escalas de inmersión. Porque el análisis de regresión múltiple identificó solo el transporte como un predictor significativo de disfrute, obtenemos suficiente evidencia para confirmar la hipótesis 5, aunque el hecho despierta preguntas acerca de la relación entre disfrute y otras medidas de inmersión.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio contribuye a la comprensión del papel que los subtítulos tienen en los procesos relacionados con la inmersión psicológica en las narrativas fílmicas. En particular, este estudio añade información sobre la relación entre el idioma de los subtítulos y el receptor en la predicción de inmersión y disfrute, lo que no había sido observado antes.

Tabla 4. Resumen del análisis de regresión múltiple

Variable de inmersión	B	SE _B	β
Intercept	-.870	1.086	
Transporte	.065	.022	.278*
Identificación	.015	.037	.037
Presencia	.037	.020	.147
Realismo percibido	.016	.010	.155

Nota. * $p<.05$, B=coeficiente no estandarizado de regresión; SE_B=error estándar del coeficiente; coeficiente; β=coeficiente estandarizado.

Nuestros resultados muestran que la versión subtitulada no resultó en la inmersión significativamente inferior en ninguna de las escalas, ni por el grupo de percepción como un todo, ni por los grupos de idiomas específicos. Esto demuestra que los subtítulos no actuaron como distracción para las audiencias, aunque sea en el mismo idioma de la representación. Así pues, añadir subtítulos no dificulta a las audiencias la inmersión en la realidad ficcional. Más que como un elemento extradiegético, los receptores procesan los subtítulos como parte del mundo de la historia en una forma similar al procesamiento del diálogo sonoro.

En el examen de las escalas de inmersión, es interesante destacar que los subtítulos resultaron en mayor transporte, identificación con los personajes y realismo percibido. Esto provee evidencia a favor de que los subtítulos facilitan la habilidad de las audiencias para sentirse envueltas en el mundo de la historia y situarse, ellas mismas, en la posición de los personajes.

En este trabajo también estábamos interesados en el papel del idioma de la audiencia en el impacto de los subtítulos en la inmersión. Sobre ello, no encontramos interacción entre la condición y el idioma en las escalas de transporte, identificación o presencia, aunque en el caso de la identificación con los personajes, el grupo inglés reportó un grado significativamente mayor de identificación que los grupos de inglés y español. Esta diferencia tendrá que ser investigada en profundidad con la ayuda de datos históricos sobre la relación con el idioma. Por otra parte, se halló una interacción significativa entre el idioma y la condición en la escala de realismo percibido.

Asimismo, en este trabajo buscábamos comprender la relación entre las diferentes escalas en la medición de inmersión. El transporte tuvo la mayor correlación con las otras escalas, lo que parece sugerir que este factor es de especial valor en la medida de inmersión en el contexto de la traducción audiovisual. Considérese también que la correlación más fuerte se halló entre transporte e identificación con los personajes. Además, que, aunque no se halló interacción entre idioma y condición en términos de disfrute, el transporte resultó el único predictor de disfrute.

Todos estos hallazgos parecen sugerir que la combinación de transporte con identificación con los personajes provee la medida más clarificadora de la inmersión en el contexto de traducción audiovisual. Tal-Or y Cohen (2010) definieron, la identificación y el transporte como dos de los mayores conceptos usados para describir la impli-

Tabla 3. Disfrute por condición e idioma

Idioma	Subtitulado		No subtitulado		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Inglés	6,43	0,58	5,90	0,99	6,27	0,76
Chino	5,52	1,12	5,11	1,38	5,25	1,38
Coreano	4,53	1,61	4,07	1,11	4,30	1,37
Español	4,80	1,81	4,84	1,76	4,83	1,77
Total	5,39	1,53	4,95	1,52	5,16	1,53

cación de las audiencias en el entretenimiento y que son procesos distintos. Por ello, el hecho de que los subtítulos cumplan un efecto de focalización, más que distanciar la audiencia de la realidad ficcional y de los personajes, muestra que sirven para ganar una mayor conexión con la historia.

Por otra parte, esperábamos que los covariantes identificadas tuvieran un papel más marcado en el proceso de inmersión. Sin embargo, únicamente en el realismo percibido, el consumo promedio de TV y el uso de subtítulos impactaron significativamente.

En conclusión, en el contexto de este particular drama, organizado en torno a diálogos y caracterizado por un lenguaje rápido, terminología médica y una potente narrativa, los subtítulos en el mismo idioma inglés provocan un incremento de la inmersión, en particular en las dimensiones claves de identificación y transporte. Este resultado disipa las preocupaciones acerca de que los subtítulos distraen a las audiencias. De hecho, en este contexto, los subtítulos parecen focalizar la atención y permitir a las audiencias confirmar visualmente los diálogos complicados.

4.1. Limitaciones

Se encuentran en el número de idiomas cubiertos y en la forma superficial con que se midió la suficiencia del idioma. El testar la inmersión con idiomas adicionales y obtener información más profunda sobre la competencia lingüística de los receptores ofrecerá más claridad sobre el problema. Además, se requiere observar la inmersión en distintos géneros audiovisuales para que nuestros resultados sean más generalizables. Podría suceder, por ejemplo, que los fuertes efectos encontrados en el caso del transporte y la identificación sean menos marcados en géneros que descansan más en los efectos visuales y la acción. Así, podría existir división de atención entre el diálogo y los movimientos visuales rápidos, lo que afectaría la inmersión.

Finalmente, creemos necesario tomar en consideración la propia interacción de los individuos con la inmersión, para lo que el uso del cuestionario de tendencias inmersivas sería recomendable. En este estudio, sin embargo, se añadieron 13 ítems y se priorizó la focalización en las variadas escalas de inmersión. Basados en nuestros resultados, y dependiendo, por supuesto, de las preguntas de investigación y su contexto, futuros estudios podrían usar dicho cuestionario en combinación con las escalas de transporte y disfrute.

Referencias

- Bilandzic, H., & Busselle, R.W. (2011). Disfrute of Films as a Function of Narrative Experience, Perceived Realism and Transportability. *Communications*, 36(1), 29-50. (<http://goo.gl/zSFKs7>) (2016-05-31).
- Cho, H., Shen, L., & Wilson, K. (2014). Perceived Realism: Dimensions and Roles in Narrative Persuasion. *Communication Research*, 41(6), 828-851. <https://doi.org/10.1177/0093650212450585>
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- D'Ydevalle, G., Praet, C., Verfaillie, K., & Van Rensbergen, J. (1991). Watching Subtitled Television: Automatic Reading Behavior. *Communication Research*, 18, 650-66. <https://doi.org/10.1177/0267323102017003694>
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Idioma Learning Strategies. *Meta*, 49, 67-77. <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Diao, Y., Chandler, P., & Sweller, J. (2007). The Effect of Written Text on Comprehension of Spoken Inglés as a Foreign Idioma. *The American Journal of Psychology*, 120(2), 237-261. (<http://goo.gl/v3QhbZ>) (2016-05-31).
- Garza, T.J. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Idioma Learning. *Foreign Idioma Annuals*, 24(3), 239-258. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x>
- Green, M. C., & Brock, T.C. (2013). *Transport Narrative Questionnaire. Measurement Instrument Database for the Social Science*. (<http://goo.gl/2REoeG>) (2016-05-31).
- Green, M.C., Brock, T.C., & Kaufman, G.F. (2004). Understanding Media Disfrute: the Role of Transportation into Narrative Worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311-327. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x>
- Igartua, J.J. (2010). Identification with Characters and Narrative Persuasion through Fictional Feature Films. *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373. <https://doi.org/10.1515/comm.2010.019>
- Igartua, J.J., & Páez, D. (1998). Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436. (<http://goo.gl/VV3vssl>) (2016-05-31).
- Kim, T., & Biocca, F. (1997). Telepresence via Television: Two Dimensions of Telepresence may have different Connections to Memory and Persuasion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00073.x>
- Kruger, J.-L., Soto-Sanfiel, M.T., Doherty, S., & Ibrahim, R. (forthcoming). Towards a Cognitive Audiovisual Translatology: Subtitles and Embodied Cognition. In R. Muñoz-Martin (Ed.), *Reembedding Translation Process Research* (pp. 171-194). Amsterdam: John Benjamins.
- Lavaur, J.M., & Bairstow, D. (2011). Idiomas on the Screen: Is Film Comprehension related to Viewers' Fluency Level and to the Idioma in the Subtitles? *International Journal of Psychology*, 46(6), 455-462. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.565343>
- Lee, M., Roskos, B., & Evoldsen, D.R. (2013). The Impact of Subtitles on Comprehension of Narrative Film. *Media Psychology*, 16(4), 412-440. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.826119>
- McQuail, D., Blumler, J.G., & Brown, J.R. (1972). The Television Audience: A Revised Perspective. In D. McQuail (Ed.), *Sociology of*

- Mass Communication* (pp. 135-165). Middlesex, UK: Penguin.
- Perego, E., Del-Missier, F., Porta, M., & Mosconi, M. (2010). The Cognitive Effectiveness of Subtitle Processing. *Media Psychology*, 13(3), 243-272. <https://doi.org/10.1080/15213269.2010.502873>
- Perego, E., Del-Missier, F., & Bottiroli, S. (2014). Dubbing versus Subtitling in Young and Older adults: Cognitive and Evaluative Aspects. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.912343>
- Remington, R.W., Johnston, J.C., & Yantis, S. (1992). Involuntary Attentional Capture by Abrupt Onsets. *Perception and Psychophysics*, 51(3), 279-290. (<http://goo.gl/5KRgy0>) (2016-05-31).
- Sasamoto, R., & Doherty, S. (2015). Towards the Optimal Use of Impact Captions on TV Programmes. In M. O'Hagan, & Q. Zhang (Eds.), *Conflict and Communication: A Changing Asia in a Globalising World* (pp. 210-247) Bremen, Germany: EHV Academic Press.
- Soto-Sanfiel, M.T. (2015). Engagement and Mobile Listening. *International Journal of Mobile Communication*, 13(1), 29-50. <https://doi.org/10.1504/ijmc.2015.065889>.
- Soto-Sanfiel, M.T., Aymerich-Franch, L., & Ribes, F.X. (2010). Impacto de la interactividad en la identificación con los personajes. *Psicothema*, 22(4), 822-827. (<http://goo.gl/kvrJze>) (2016-08-11).
- Tal-Or, N., & Cohen, J. (2010). Understanding Audience Involvement: Conceptualizing and Manipulating Identification and Transportation. *Poetics*, 38: 402-418. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.004>
- Vanderplank, R. (1988). The Value of Teletext Sub-titles in Idioma Learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vanderplank, R. (1990). Paying Attention to the Words: Practical and Theoretical Problems in Watching Television Programmes with Unilingual (CEEFAX) Sub-titles. *System*, 18(2), 221-234.
- Vorderer, P., Klimmt, C., & Ritterfeld, U. (2004). Disfrute: At the Heart of Media Entertainment. *Communication Theory*, 14(2), 388-408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00321.x>
- Winke, P., Gass, S., & Syderenko, T. (2013). Factors Influencing the Use of Captions by Foreign Idioma Learners: An Eye Tracking Study. *The Modern Idioma Journal*, 97(1), 254-275. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01432.x>
- Wissmath, B., Weibel, D., & Groner, R. (2009). Dubbing or Subtitling? Effects on Presence, Transportation, Flow, and Disfrute. *Journal of Media Psychology*, 21(3), 114-125. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.3.114>



La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas

Teachers' Use of ICTs in Public Language Education: Evidence from Second Language Secondary-school Classrooms

-  Dr. Jesús Izquierdo es Profesor Titular de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) (jesus.izquierdo@mail.mcgill.ca) (<http://orcid.org/0000-0002-1647-2833>)
-  Dra. Verónica de-la-Cruz-Villegas es Profesora Asociada de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) (veronika.delacruz@hotmail.com) (<http://orcid.org/0000-0003-3570-2021>)
-  Dra. Silvia-Patricia Aquino-Zúñiga es Profesora Titular de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) (saquinozuniga@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-7223-8582>)
-  Dra. María-del-Carmen Sandoval-Caraveo es Profesora Titular de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) (sandovalcaraveo29@hotmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-5482-3032>)
-  Dra. Verónica García-Martínez es Profesora Titular de la Universidad Juárez Autónoma en Villahermosa-Tabasco (México) (vero1066@hotmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-5299-3540>)

RESUMEN

La educación pública está experimentando en diversos países una serie de reformas que favorecen la integración de la tecnología en la educación pública y el aprendizaje del inglés a una temprana edad. El presente estudio mixto examinó el empleo de la tecnología en las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores de inglés en la educación secundaria pública y los recursos tecnológicos de los que disponen normalmente en sus escuelas. Para la fase cuantitativa se empleó un diseño descriptivo-exploratorio, a través de un cuestionario tipo Likert aplicado a 28 profesores y 2.944 alumnos en 17 municipios del sureste mexicano. Para la cualitativa, se empleó un estudio de múltiples casos con un sub-grupo de seis profesores del cual se recolectó información a través de observaciones de clases, entrevistas con docentes y directivos, y visitas a las instalaciones de las escuelas. El empleo de análisis no-paramétrico con los datos cuantitativos y de agregación categórica con los datos cualitativos permitió identificar algunos recursos multimedia y de comunicación móvil que los profesores tienden a emplear de manera cotidiana en el aula. No obstante, diversos factores relacionados con aspectos propios de la educación pública y el contexto escolar influyeron para que los profesores prefirieran sus propios medios tecnológicos tales como ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes y materiales multimedia a los disponibles en su institución.

ABSTRACT

Worldwide, curricular changes and financial investments are currently underway to promote the integration of technology in public education and English language learning at a young age. This study examines the ICTs that have become part of the daily instructional practices and educational settings of teachers of English who work with young learners in public schools. To this end, this mixed-methods study draws on a quantitative descriptive-exploratory design and a qualitative multiple-case study. The quantitative data were collected through a Likert questionnaire administered to 28 secondary school teachers of English across 17 municipalities in five regions of Southeast Mexico and 2,944 learners. The qualitative data were gathered from a subsample of six teachers through longitudinal classroom observations, teacher and administrator interviews, and school visits. The non-parametric analyses of the quantitative data and the categorical aggregation analyses of the qualitative data reveal that the use of some multimedia and mobile-assisted communication resources is emerging in the L2 public classrooms. In line with findings from other international contexts, variables that seem particular to public education for young learners and their school setting, however, led teachers to prefer using their own technological devices that included laptops, multimedia material, and cellphones, rather than those in the schools.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación pública, tecnología, aprendizaje de lenguas, enseñanza del inglés, educación secundaria, recursos multimedia, comunicación móvil.

Public education, technology, language learning, English teaching, secondary school education, multimedia resources, mobile assisted communication.



1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han favorecido el desarrollo de un sinnúmero de oportunidades de enseñanza-aprendizaje (Felix, 2008; Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2015). Para el aprendizaje de segundas lenguas (L2), las TIC pueden emplearse para exponer a los estudiantes a la lengua meta a través de una amplia gama de actividades de comprensión y producción (Izquierdo, 2014; Plass & Jones, 2005), crear condiciones de aprendizaje más allá de lo convencional (Chapelle, 2002; Hulstijn, 2000), y favorecer el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Izquierdo, Simard, & Garza, 2015; Lan, Sung, Cheng, & Chang, 2015). Estos argumentos han sentado las bases epistemológicas para que la educación superior explore la integración de materiales tecnológicos en la modalidad de enseñanza-aprendizaje híbrida (Leakey & Ranchoux, 2006; Sagarra & Zapata, 2008), a distancia (Compton, 2009; Harker & Koutsantoni, 2005) y auto-aprendizaje de L2s (Figura & Jarvis, 2007; Raby, 2007). En la educación básica, organismos regionales e internacionales están realizando constantes cambios curriculares e inversiones considerables para promover el empleo de las TIC en los distintos niveles educativos y el aprendizaje del inglés a una temprana edad (Johnson & al., 2015; Macaro, Handley, & Walters, 2011; World Bank, 2007).

Las TIC evolucionan tan rápidamente, que en la actualidad existe un vasto número de opciones y recursos didáctico-tecnológicos para el aprendizaje de L2s. Estas herramientas son cada vez más sofisticadas, y se encuentran fácilmente disponibles para investigadores, docentes y estudiantes (Cerezo, Baralt, Suh, & Leow, 2014). Recientemente, un meta-análisis realizado por Golonka, Bowles, Frank, Richardson y Freynik (2014) identificó 18 macrocategorías de TIC para el aprendizaje de una L2, excluyendo tecnologías convencionales como ordenadores portátiles, CD, DVD, etc. Debido al acelerado crecimiento de las TIC, pueden encontrarse también meta-análisis que exploran el potencial de tecnologías tan especializadas como la comunicación móvil (Lin, 2015), glosarios (Yun, 2011), sistemas de gestión de la información (Cerezo & al., 2014), aprendizaje móvil (Burston, 2015) y realidad virtual (Schwienhorst, 2002).

A pesar del gran número de recursos tecnológicos y estudios científicos que analizan su potencial educativo, Felix (2005: 146) señala que «las TIC y su impacto en el aprendizaje de L2s han sido principalmente analizadas en la educación superior». Al respecto, Macaro y colaboradores (2011) manifiestan que, debido a las inversiones y cambios curriculares en la educación básica, se requiere de investigaciones que analicen el empleo de las TIC en las escuelas públicas donde un creciente número de niños y adolescentes aprenden una L2. A la fecha, la revisión de la literatura revela que en estos contextos educativos, los estudios relacionados con las TIC y el aprendizaje de L2s han tomado dos vertientes. Un grupo de estudios investiga las prácticas pedagógicas que pueden fortalecerse a través del uso de tecnologías existentes pero que los profesores no emplean comúnmente (Guénette & Lyster, 2013; Lan & al., 2015). Otros estudios exploran tecnologías experimentales para favorecer los procesos que regulan el desarrollo de una L2 (Allen, Crossley, Snow, & McNamara, 2014; Edwards, Pemberton, Knight, & Monaghan, 2002). Con respecto a los tipos de tecnologías en estas investigaciones, una revisión de 117 estudios publicados entre 1991 y 2010 señala básicamente tres recursos tecnológicos: multimedia, la comunicación móvil, e Internet (Macaro & al., 2011). Según Macaro y sus colegas (2011), estos estudios ilustran cómo el empleo de las TIC puede favorecer procesos cognitivos, psicológicos y socio-afectivos inherentes al aprendizaje de una L2 en niños y adolescentes. Por su parte, Felix (2004) identificó que otros estudios se centran en las actitudes de los docentes y estudiantes hacia el empleo de la tecnología y el aprendizaje de lenguas. En estos estudios, los estudiantes perciben la tecnología como un recurso valioso para expandir los conocimientos adquiridos en el aula. De los docentes, se reportan actitudes positivas para con el uso de las TIC al considerar que éstas favorecen el interés de los alumnos en el aprendizaje de lenguas (Durán-Fernández & Barrio-Barrio, 2007).

Si bien los trabajos hacen evidente el potencial de las TIC para el aprendizaje de L2s en la educación pública de niños y estudiantes, aún se cuenta con pocas evidencias científicas que permitan identificar las TIC que se han integrado en las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores de inglés en la educación pública (Felix, 2004; Macaro & al., 2011). En España, Durán-Fernández y Barrio-Barrio (2007) demuestran que el interés de más de 100 profesores de educación básica en las TIC no conlleva necesariamente a la integración de éstas en el aula. Bax (2003) y Chambers y Bax (2006) argumentan que el empleo cotidiano de las TIC en la práctica pedagógica enfrenta una serie de desafíos tales como lineamientos curriculares, logística y la formación tecno-educativa. En el caso del aprendizaje de L2s en niños y adolescentes, los retos emergen de las particularidades del contexto escolar de la educación pública (He, Puakpong, & Lian, 2015). En consecuencia aún se necesitan estudios que permitan comprender los recursos tecnológicos que los profesores en las escuelas públicas integran en su diario quehacer docente

(Egbert & Yang, 2004; Macaro & al. 2011; Jeon-Ellis, Debski, & Wigglesworth, 2005; Taylor & Gitsaki 2003). Ante esta necesidad, el estudio que se presenta analiza las TIC que se encuentran disponibles para los profesores de inglés en la educación básica, y describe cómo éstos las emplean día a día para promover el aprendizaje del inglés en la educación secundaria. El estudio se realizó en el contexto de la educación básica mexicana, donde diversas reformas curriculares se han puesto en marcha para favorecer la integración de las TIC en las escuelas públicas y el aprendizaje del inglés a una temprana edad (Izquierdo, Aquino, García, Garza, Minami, & Adame, 2014; Izquierdo, García, Garza, & Aquino, 2016). En este contexto, se analizan los recursos tecnológicos que los profesores emplean cotidianamente para favorecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las secundarias públicas.

2. Materiales y método

El estudio consistió en una investigación mixta de triangulación. Este enfoque «emplea el método cuantitativo y cualitativo de forma complementaria para compensar las debilidades inherentes en cada uno de ellos» (Cresswell, 2009: 213). En la fase cuantitativa, se empleó un diseño descriptivo-exploratorio para la recolección de datos a través de una encuesta Likert (Mackey & Gass, 2005). Con la finalidad de identificar las TIC utilizadas cotidianamente en las clases, la encuesta se administró a los docentes que impartían la asignatura de inglés en el tercer

En otros contextos educativos, los docentes han desarrollado prácticas pedagógicas efectivas que les permiten maximizar el empleo de los pocos artefactos tecnológicos disponibles. Sin embargo, para lograr estas prácticas pedagógicas, los docentes requieren de una formación tecno-pedagógica apropiada y programas de investigación educativa, que les permitan maximizar los recursos existentes desde sus realidades educativas.

grado de secundaria así como a sus alumnos. La fase cualitativa contempló un estudio de casos múltiples (Cresswell, 2013), con una submuestra de los profesores de la fase cuantitativa. Debido a que su realización conlleva la recopilación de información en el contexto mismo de los participantes a través de diferentes instrumentos (Cresswell, 2013; Thouin, 2014), para cada profesor, se efectuaron observaciones longitudinales en el aula, visitas a sus centros educativos, y entrevistas con los docentes y los directivos de las escuelas.

2.1. Contexto y participantes

Inicialmente, se contactaron aproximadamente 100 profesores en las secundarias estatales, generales y técnicas en el sureste mexicano. En estas escuelas, los profesores de inglés cubren el mismo contenido curricular, horas de enseñanza y objetivos de aprendizaje. El estudio se realizó específicamente en el tercer grado, ya que en este nivel los estudiantes completaron el máximo número de horas de inglés en el currículo nacional; en consecuencia, los profesores deben haber consolidado las competencias comunicativas en inglés de esos alumnos con diversos recursos educativos, incluyendo las TIC (Izquierdo & al., 2014).

La tabla 1 presenta los datos demográficos de los 28 profesores de inglés que participaron voluntariamente en la fase cuantitativa y sus estudiantes. Todos los docentes eran hablantes nativos del español mexicano y realizaron sus estudios de inglés como lengua extranjera en México, así como estudios de pre-grado en la enseñanza del inglés. Además, contaban con un mínimo de dos años de experiencia docente en la enseñanza del inglés en el tercer grado de secundaria, conocían el currículo nacional y estaban informados de las políticas educativas que favorecen la integración de las TIC en la educación básica. Sus escuelas se encontraban en 17 municipios en cinco zonas geo-políticas del sureste mexicano con diferentes perfiles socio-económicos. Por su parte, los estudiantes eran hispanohablantes que habían completado todos sus estudios de educación básica en el sistema público mexicano.

En la fase cualitativa, solo seis profesores decidieron participar en todas las fases del estudio de caso. Sus datos demográficos se presentan en la tabla 1. Además de los perfiles educativos y laborales presentados en el párrafo

anterior, durante las entrevistas, estos profesores demostraron actitudes positivas en relación a las TIC para la enseñanza del inglés.

Al respecto, sus directivos comentaron que estos profesores se caracterizaban por un alto grado de compromiso con su desarrollo profesional y el desarrollo de prácticas docentes innovadoras.

Tabla 1. Datos demográficos de los participantes

Población	n	Edad (media)	Hombres	Mujeres	Región					Tipo de Secundaria		
					1	2	3	4	5	Gen.	Est.	Tec.
Profesores (Fase cuantitativa)	28	42,6	13	15	12	5	2	4	5	17	6	5
Profesores (Fase cualitativa)	6	38	3	3	2		2	1	1	4	1	1
Alumnos	2.944	14	1.354	1.590	548	1.362	344	324	366	1.053	1.152	739

2.2. Cuestionario

Para indagar cuantitativamente en el empleo de las TIC en las prácticas docentes de los profesores, se desarrolló un cuestionario con una escala Likert de cuatro valores: nunca, raramente, algunas veces, frecuentemente. Los principios epistemológicos y fases de conceptualización emanaron de una revisión de la literatura donde se identificaron los componentes metodológicos que guiaron el diseño de cuestionarios Likert en estudios anteriores (Fabila, Minami, & Izquierdo, 2012). Primero, se desarrolló una serie de ítems considerando los recursos tecnológicos que Macaro y sus colegas (2011) identificaron en la revisión de los estudios existentes: multimedia (ítems 2, 4, 12), comunicación móvil (ítems 7, 13, 16), e Internet (ítems 3, 9, 10, 11), además del empleo de recursos tecnológicos como computadoras, tablets, etc. (ítems 1, 5, 6, 8, 14, 15). Los ítems se distribuyeron aleatoriamente en dos secciones: Sección A (ítems 1-8) y B (9-16). Para validar las respuestas de los participantes al interior del instrumento, se elaboraron dos versiones. Ambas contenían los mismos ítems, pero presentados en orden inverso. Para triangular los datos en torno al fenómeno en cuestión, se empleó la triangulación de fuentes (Thouin, 2015). Por lo tanto, se presentaron los mismos ítems en la encuesta de los profesores y estudiantes, y se realizaron ajustes semánticos. Por ejemplo, el ítem 1 del cuestionario docente enunciaba «Ayudo a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos». En la encuesta del estudiante, el ítem 1 enunciaba «El profesor ayuda a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos».

2.3. Observaciones

Para documentar cualitativamente el empleo de las TIC en las prácticas cotidianas de los docentes, se realizaron observaciones longitudinales en las aulas. Las «observaciones constituyen un instrumento que permite analizar detalladamente las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases» (Mackey & Gass, 2005: 186). Desde esta perspectiva, se videograbaron cinco clases de cada profesor en el mismo grupo durante dos meses. Durante estos meses, todos los profesores estaban cubriendo el mismo contenido curricular: comidas y hábitos alimenticios. Este criterio nos permitió observar de manera comparativa cómo los profesores integran las TIC al desarrollar el mismo contenido curricular. En total, se grabaron 30 clases de aproximadamente 50 minutos cada una. Estas clases fueron analizadas por cinco integrantes del equipo de investigación empleando rúbricas de observación que se desarrollaron con los ítems de las encuestas docentes. Posteriormente, las percepciones de los observadores se discutieron en grupos focales, donde se llegó a una conclusión en torno a cada dimensión del cuestionario para cada docente.

2.4. Entrevistas

Los seis profesores y un administrativo de cada escuela participaron en una entrevista semidirigida. Según Mackey y Gass (2005: 173), «este instrumento favorece la indagación de un fenómeno que no es directamente observable». Su diseño contempla un grupo de preguntas iniciales, pero el entrevistador tiene la libertad de profundizar aspectos que emergen durante la interacción con el entrevistado. Esta característica «permite la recolección de información más allá de las ideas preconcebidas por los investigadores» (Mackey & Gass, 2005: 173). Sobre la base de estos criterios, las entrevistas se desarrollaron alrededor de cinco dimensiones: primero, las reformas curriculares de la educación básica; segundo, la importancia del aprendizaje del inglés a una temprana edad; tercero, el potencial de las TIC para favorecer tal aprendizaje; cuarto, la infraestructura tecnológica de las escuelas; y finalmente, el desarrollo profesional de los profesores de inglés en la educación pública. Por solicitud de los entrevistados, no se grabaron las entrevistas. Dos integrantes del equipo de investigación entrevistaron a los docentes y directivos en sesiones separadas. Al final de la entrevista, se registraron los comentarios más relevantes de los entrevistados.

2.5. Visitas in situ

Para conocer la infraestructura tecnológica, los investigadores visitaron las instalaciones de las escuelas de los seis profesores. Cada visita duró una hora aproximadamente. Dos integrantes del equipo de investigación y el profesor de inglés recorrieron las bibliotecas, salas informáticas o aulas equipadas con TV, proyectores o algún artefacto tecnológico. Durante las visitas, se recolectó información acerca de los lineamientos de acceso a las instalaciones, capacitación tecno-pedagógica, acceso a Internet, recursos y materiales didácticos disponibles para el aprendizaje del inglés, así como equipo complementario disponible como impresoras y escáners. Al final de la visita, se registraron los comentarios más relevantes de los entrevistados y los aspectos tecnológicos más sobresalientes de la infraestructura tecnológica de la escuela.

3. Resultados cuantitativos

A continuación se describe, primero, el proceso de validación estadística del instrumento. Posteriormente, se presentan las respuestas de los participantes según las categorías de análisis. Las tablas 2 y 3 muestran la distribución porcentual de los 28 profesores y sus 2.944 estudiantes en las escalas de valor de cada ítem del cuestionario. En la descripción de resultados, se consideran conjuntamente los porcentajes de las categorías «frecuentemente/algunas veces» ya que reflejan un empleo sostenido de la tecnología. De igual forma, los porcentajes de las categorías «nunca/raramente» se reportan de manera adicional al reflejar un empleo infrecuente de la tecnología.

Por la naturaleza ordinal de las escalas de valor del cuestionario, las respuestas de los participantes en las versiones de la encuesta se validaron empleando análisis Mann-Whitney (Fields, 2005). Estos revelaron consistencia en las respuestas de los ítems presentados en las tablas 2 y 3 independientemente de la versión del cuestionario, con una probabilidad mayor a .05. En consecuencia, los datos fueron analizados conjuntamente. Por su parte, el Alfa de Cronbach confirmó un alto grado de consistencia interna en el cuestionario de los docentes, y un grado de consistencia moderado en las respuestas de los estudiantes.

El uso de recursos multimedia se exploró con los ítems 2, 4 y 12. Específicamente, el ítem dos se centró en el empleo de estos recursos en combinación con el libro de texto. En la encuesta docente este ítem alcanzó el mayor número de profesores (46,4%), rebasando al número de participantes que afirmó conocer programas multimedia (32,2%) o emplear estos recursos para facilitar el aprendizaje de algún área específica de la L2 (10,7%). Por otro lado, en el cuestionario de los estudiantes solo el ítem 2 obtuvo un alto grado de confiabilidad en las respuestas, con 18,4% de los estudiantes. En consecuencia, los resultados revelan que los profesores solo emplean los recursos multimedia en combinación con materiales tradicionales, sin explorar otro aspecto para su uso educativo.

El empleo de la comunicación móvil o comunicación mediada por la computadora (CMC) se analizó con los ítems 7, 13 y 16,

al considerar que los profesores podrían establecer comunicación con los estudiantes empleando mensajes de texto, correos electrónicos o redes sociales. En el ítem 7, aproximadamente 46% de los docentes indicaron comunicarse con los estudiantes por mensajes de texto. En el cuestionario de los alumnos, 14,4% confirmaron este empleo

Sección A ($\alpha = .875$)	No respondió	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Ayudo a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos.		42,9%	35,7%	14,3%	7,1%
2. Combino el libro de texto con materiales multimedia.		21,4%	32,1%	35,7%	10,7%
3. Recomiendo el uso de Internet para practicar el inglés.		32,1%	32,1%	25,0%	10,7%
4. Conozco programas para favorecer el aprendizaje del inglés.		35,7%	32,1%	17,9%	14,3%
5. Empleo la computadora en clase.		35,7%	17,9%	17,9%	28,6%
6. Llevo el control de calificaciones y tareas en mi computador.	3,6%	28,6%	42,9%	10,7%	14,3%
7. Uso de mensaje de textos con mis alumnos.		35,7%	17,9%	25,0%	21,4%
8. Promuevo el uso de la computadora en clase.	7,1%	35,7%	28,6%	17,9%	10,7%
Sección B ($\alpha = .858$)					
9. Empleo materiales que bajo de Internet.		35,7%	35,7%	21,4%	7,1%
10. Recomiendo páginas web para practicar el inglés.		14,3%	28,6%	35,7%	21,4%
11. Promuevo el uso de Internet para practicar el inglés.		17,9%	25,0%	35,7%	21,4%
12. Uso imágenes o videos en mi computadora cuando presento nuevo vocabulario.		46,4%	42,9%	7,1%	3,6%
13. Recomiendo el uso de las redes sociales para practicar el inglés.		28,6%	42,9%	21,4%	7,1%
14. Pido a mis alumnos que usen artefactos tecnológicos durante mis clases.	3,6%		46,4%	28,6%	21,4%
15. Pido a mis alumnos que realicen sus trabajos escolares en su computadora.		28,6%	35,7%	21,4%	14,3%
16. Me comunico con mis alumnos empleando recursos disponibles en Internet (correo, foro y chats).		64,3%	10,7%	21,4%	3,6%

de los mensajes de texto. En relación a las redes sociales, 28,5% de los profesores indicaron sugerir su uso para practicar el inglés y 25% específicamente indicaron sugerir a sus alumnos comunicarse en inglés con sus compañeros a través de este medio.

En la encuesta, los ítems 3, 9, 10 y 11 se enfocaron en el uso y promoción que los docentes hacen de Internet. Desde el inicio del estudio, los docentes expresaron no contar con este servicio en los centros educativos; en consecuencia, el ítem 9 indagó si el docente usaba Internet fuera del aula para crear materiales de aprendizaje que pudiera integrar posteriormente en su práctica docente (Egbert & Yang, 2004). En comparación a los otros ítems de esta dimensión, el 9 obtuvo el porcentaje más bajo de respuestas en el cuestionario docente (28,5%) y del estudiante (11,4%). Los ítems 10 y 11 de esta categoría obtuvieron los porcentajes de participantes más altos entre los docentes y estudiantes (57,1% y 23,3%). Estos resultados indican que, si bien el docente no genera materiales didácticos usando recursos disponibles en Internet, sí recomienda a los estudiantes explorar Internet para buscar alternativas que les permitan practicar su inglés fuera del aula.

En la encuesta, se indagó acerca del uso de recursos tecnológicos genéricos como computadoras, portátiles y tablets (ítems 1, 5, 6, 8, 14 y 15), al considerar que los docentes y estudiantes podrían estar más familiarizados con estos recursos, ya que muchos estudiantes en el sureste mexicano recibieron estos equipos a través de diferentes programas nacionales. En esta dimensión, los resultados indicaron porcentajes similares de respuestas en el cuestionario docente (19,1%) y del estudiante (21,4%) en relación a la asistencia técnica que el docente brinda a sus alumnos cuando los equipos informáticos presentan fallos durante la clase. En cuanto al uso docente de equipos informáticos durante las clases, 46,5%

de los docentes y 14,4% de los alumnos confirmaron tal hecho en el ítem 5. Específicamente, 25% de los docentes y 18,2% de los estudiantes indicaron que los profesores emplean sus equipos para llevar el control de calificaciones o

tareas. La mitad de los profesores apuntaron que constantemente solicitan a sus alumnos usar sus equipos informáticos durante las clases, pero menos profesores (35,7%) afirmaron solicitar a sus estudiantes usar sus equipos fuera de clase.

4. Resultados cualitativos

Para responder a la pregunta de investigación, los datos cualitativos se presentan holísticamente empleando análisis de agregación categórica (Cresswell, 2013). Este análisis es particularmente eficaz para el procesamiento de datos en estudios de casos múltiples, ya que facilita, primero, la identificación de aspectos generales del fenómeno en estudio considerando las particularidades de todos los casos específicos analizados y, segundo, la integración de datos recabados a través de diferentes instrumentos (Cresswell, 2013). En consecuencia, este tipo de análisis permitió combinar los datos de las entrevistas, las visitas a los centros escolares, y las observaciones en dos categorías generales. La primera se enfoca en las TIC disponibles en los centros educativos. La segunda se centra en las TIC que los profesores emplean cotidianamente en el aula. En las secciones siguientes, las comillas se emplean para citar comentarios realizados por los participantes.

Con respecto al empleo de las TIC disponibles en la educación básica, los entrevistados expresaron conocer las políticas curriculares que favorecen su uso en la educación pública. Al respecto, consideraron que «usar las TIC en la clase de inglés puede motivar a los estudiantes a aprender el idioma». No obstante, expresaron también que la infraestructura tecnológica de sus centros educativos es insuficiente para lograr la integración de las TIC en los pro-

Tabla 3. Encuesta del estudiante

Sección A ($\alpha = .724$)	No respondió	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. El profesor ayuda a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos.	7,5%	61,8%	11,6%	9,8%	9,3%
2. El profesor combina el libro de texto con materiales multimedia.	5,1%	63,2%	13,3%	9,2%	9,2%
5. El profesor emplea la computadora en clase.	6,7%	68,5%	10,5%	7,9%	6,5%
6. El profesor lleva el control de calificaciones y tareas en su computador.	5,7%	65,3%	10,8%	6,8%	11,4%
7. El profesor se comunica con los alumnos usando mensajes de texto.	4,6%	72%	9%	63%	8,1%
8. El profesor promueve el uso de medios tecnológicos durante la clase.	5,6%	78,8%	7%	4,4%	4,2%
Sección B ($\alpha = .544$)					
9. El profesor emplea materiales que descarga de Internet.	2,4%	74,6%	11,7%	7,2%	4,2%
11. El profesor promueve el uso de Internet para practicar el inglés fuera del salón de clases.	1,3%	59,3%	18,2%	12,6%	8,7%
15. El profesor solicita trabajos realizados en computadoras.	1,6%	54,6%	19%	17,7%	7,1%

cesos de enseñanza-aprendizaje como se espera en el currículo. En cuanto a la infraestructura, se observó que algunas escuelas realizaron adecuaciones en salones o espacios de las bibliotecas para instalar pantallas, cañones multimedia o algunas computadoras. Algunas escuelas contaban también con material multimedia en inglés o equipo multimedia bajo resguardo de la dirección escolar el cual podía ser solicitado por los maestros de inglés al momento de impartir sus clases. Sin embargo, tales solicitudes deben realizarse con antelación y bajo diversas condiciones establecidas en un reglamento de préstamo. Algunas escuelas contaban con salas informáticas que sólo estaban disponibles «para las asignaturas donde los estudiantes deben desarrollar competencias digitales, lo cual no es el objetivo central de la clase de inglés». Los profesores indicaron que su falta de conocimiento técnico para manejar equipos «tan costosos» constituye una barrera para su uso en las clases. Otros profesores indicaron que el uso de la tecnología representa una «pérdida de tiempo que puede emplearse para actividades de más provecho». Al respecto, manifestaron también que usar los espacios equipados con tecnología requiere que los estudiantes «pierdan tiempo desplazándose e iniciando el equipo de cómputo», y «los estudiantes se distraen fácilmente al usar la tecnología».

En relación al empleo cotidiano de las TIC en la clase de inglés, los resultados cualitativos son congruentes con los cuantitativos. Además, revelaron una brecha generacional interesante en relación al uso de las TIC. Los profesores más jóvenes tendían a emplear sus portátiles, altavoces portátiles y los recursos multimedia de sus computadoras durante las clases de comprensión oral o para favorecer la repetición de conversaciones del libro de texto. Por su parte, los profesores de mayor edad empleaban tecnologías convencionales como lectores de CD o grabadoras en el mismo tipo de actividades. Durante las observaciones de clases, se documentó a uno de los profesores más jóvenes empleando una actividad de inglés que había descargado de Internet. Este profesor frecuentemente recomendaba a sus alumnos buscar en la Red ejercicios para practicar los temas trabajados en clase.

En las aulas, se observó que la comunicación móvil es un recurso tecnológico frecuente. En sus clases, los profesores hacían referencia a mensajes de texto que habían enviado a los estudiantes para asignar trabajos extracurriculares, y mantener comunicación con los padres. Durante las entrevistas, una de las profesoras más jóvenes reportó haber implementado una clase con una actividad comunicativa usando una aplicación que permite a los alumnos crear grupos de comunicación móvil en sus teléfonos. Al respecto, consideró que este tipo de comunicación «es algo tan común entre los estudiantes, que puede aprovecharse para que practiquen el inglés». Otro profesor, de igual edad, indicó que emplea las redes sociales para comunicarse con sus alumnos, y lograr así que le escriban textos en «Spanglish para que se den cuenta de que el inglés sirve para comunicarse en la vida real».

5. Discusión y conclusión

Este estudio exploró las TIC que se han integrado en las prácticas pedagógicas cotidianas y los contextos educativos de los profesores de inglés en las secundarias públicas. Los porcentajes de profesores que reportan integrar comúnmente las TIC en la enseñanza del inglés en las escuelas públicas es congruente con reportes presentados en otros contextos internacionales (Durán-Fernández & Barrio-Barrio, 2007). En otro tenor, los datos cualitativos concuerdan con reportes internacionales que hacen evidente el interés de los profesores de lenguas en fortalecer sus prácticas pedagógicas empleando las TIC (Durán-Fernández & Barrio-Barrio, 2007; Felix, 2004). Si bien los resultados indican que los docentes buscan estrategias para contrarrestar la falta de infraestructura tecnológica e integrar diversos recursos tecnológicos en el aula (Egbert & Yang, 2004; Taylor & Gitsaki, 2003), en nuestro estudio, los datos cuantitativos y cualitativos dejan en claro que el empleo sistemático de las TIC para la enseñanza del inglés en la educación secundaria pública aún se encuentra en una etapa temprana.

En la educación básica, el uso de los recursos multimedia y la comunicación móvil en las aulas comienza a cobrar fuerza (Johnson & al., 2015; Macaro & al., 2011). En el contexto observado, los recursos multimedia se emplean generalmente en combinación con el libro de texto, para sustituir tecnologías como CD o audiograbaciones. Este empleo del multimedia constituye un paso inicial, pero se encuentra muy alejado aún del potencial que tales recursos tienen para favorecer la adquisición de una L2 (Plass & Jones, 2005), sobretodo entre los jóvenes (Edwards & al., 2002). En cuanto a la comunicación móvil, los mensajes de texto constituyen un recurso tecnológico en vías de sistematización entre los participantes. Sin embargo, este recurso no favorece los procesos de adquisición del inglés a través de la decodificación o producción de mensajes en la L2 (Lin, 2015), porque los docentes se comunican con los estudiantes en la lengua materna. El uso de la L2 en tales mensajes está limitado a un par de palabras cuya finalidad es «mostrar a los alumnos que el inglés puede emplearse en la vida real».

Si bien aspectos metodológicos propios del diseño mixto del estudio podrían impactar la validez y confiabilidad de los resultados (Cresswell, 2009; 2013), el empleo observado de las TIC en la educación pública fue congruente

en los diversos contextos estudiados, la cantidad de profesores y alumnos participantes, y la gama de instrumentos de recolección empleados. Al respecto, los datos revelan que diversos factores, propios de la educación pública, contrarrestan la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés de las secundarias públicas (He, Puakponk, & Lian, 2015; Johnson & al., 2015). En este tenor, un resultado sobresaliente es la falta de empleo de los pocos recursos tecnológicos disponibles en las escuelas participantes. Los docentes prefieren emplear sus recursos tecnológicos personales, y evitar con ello: la normatividad que regula el uso de las TIC institucionales, el temor de «provocar desperfectos en la tecnología de la escuela», y evidenciar su desconocimiento del funcionamiento de las TIC del contexto educativo. Estos y los resultados en otros contextos educativos (Chambers & Bax, 2006; He, Puakponk, & Lian, 2015) ponen de manifiesto la necesidad de reconsiderar los aspectos normativos, de infraestructura y capacitación relacionados con las TIC disponibles en las escuelas públicas. Aún más, nos permiten reflexionar sobre la necesidad de reconceptualizar las políticas educativas y lineamientos curriculares existentes para favorecer la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas de la educación pública (Johnson & al., 2015; World Bank, 2007). Es evidente que, a pesar de su interés en las TIC, «los docentes no cuentan con los apoyos necesarios para poner en práctica sus ideas en el aula» (Johnson & al., 2015: 1). En otros contextos educativos con recursos tecnológicos limitados, los docentes han desarrollado prácticas pedagógicas efectivas que les permiten maximizar el empleo de los pocos artefactos tecnológicos disponibles (Egbert & Yang, 2004; Jeon-Ellis & al., 2005). Sin embargo, para lograr estas prácticas pedagógicas, los docentes requieren de una formación tecno-pedagógica apropiada (Compton, 2009; Johnson & al., 2015) y programas de investigación educativa (Taylor & Gitsaki, 2003; Guénette & Lyster, 2013) que les permitan maximizar los recursos existentes desde sus realidades educativas.

Agradecimientos

Este estudio se realizó gracias al financiamiento obtenido a través de la convocatoria de Fondos Mixtos Tabasco (TAB-2010-C19-144479) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Agradecemos los comentarios de Stephen Davis, Angélica Fabila, y la generosidad de los profesores, alumnos y asistentes de investigación que participaron en el proyecto.

Referencias

- Allen, L.K., Crossley, S.A., Snow, E.L., & McNamara, D.S. (2014). L2 Writing Practice: Game Enjoyment as a Key to Engagement. *Language Learning & Technology*, 18(2), 124-150. (<http://goo.gl/j6BGnN>) (2016-04-30).
- Bax, S. (2003). Call: Past, Present and Future. *System*, 31, 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Burston, J. (2015). Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-analysis of Learning Outcomes. *ReCALL*, 27, 4-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Cerezo, L., Baralt, M., Suh, B., & Leow, P. (2014). Does the Medium Really Matter in L2 Development? The Validity of CALL Research Designs. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 294-310. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839569>
- Chambers, A., & Bax, S. (2006). Making CALL Work: Towards Normalisation. *System*, 34(4), 465-497. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.08.001>
- Chappelle, C. (2002). Computer-assisted Language Learning. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 498-505). New York: Oxford University Press.
- Compton, L. (2009). Preparing Language Teachers to Teach Language Online: A Look at Skills, Roles, and Responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22, 73-99. <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Cresswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed-methods Approaches*. Thousand, Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. Thousand, Oaks, CA: Sage.
- Durán-Fernández, A., & Barrio-Barrio, J.F. (2007). Disposición y uso de recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés: Una descripción a partir de una muestra en cien centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. *Porta Linguarum*, 8, 193-223. (<http://goo.gl/eHTyRD>) (2016-04-30).
- Edwards, V., Pemberton, L., Knight, J., & Monaghan, F. (2002). Fabula: A Bilingual Multimedia Authoring Environment for Children Exploring Minority Languages. *Language Learning & Technology*, 6(2), 59-69. (<http://goo.gl/ZvBx9f>) (2016-04-30).
- Egbert, J., & Yang, Y.F. (2004). Mediating the Digital Divide in CALL Classrooms: Promoting Effective Language Tasks in Limited Technology Contexts. *ReCALL*, 16, 280-291. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000321>
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, J. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente. Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-40. (<http://goo.gl/BztbXh>) (2016-04-30).
- Felix, U. (2005). Analysing Recent CALL Effectiveness Research - Towards a Common Agenda. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 1-32. <https://doi.org/10.1080/09588220500132274>
- Felix, U. (2004). A Multivariate Analysis of Secondary Students' Experience of Web-based Language Learning. *ReCALL*, 16, 129-141. <https://doi.org/10.1017/S0958344004001715>
- Fields, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS*. London, UK: Sage.
- Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based Materials: A Study of Learner Autonomy and Strategies. *System*, 35, 448-468. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.07.001>

- Golonka, E., Bowles, A., Frank, V., Richardson, D., & Freynik, S. (2014). Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27, 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written Corrective Feedback and its Challenges for Pre-service ESL Teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 69(2), 129-153. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1346>
- Harker, M., & Koutsantoni, D. (2005). Can it be as Effective? Distance versus Blended Learning in a Web-based EAP Programme. *ReCALL*, 17, 197-216. <https://doi.org/10.1017/S095834400500042X>
- He, B., Puakpong, N., & Lian, A. (2015). Factors Affecting the Normalization of CALL in Chinese Senior High Schools. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 189-201. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.803981>
- Hulstijn, J.H. (2000). The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Some ongoing Studies. *Language Learning & Technology*, 3, 32-43. (<http://goo.gl/OOIYJM>) (2016-04-30).
- Izquierdo, J. García, V., Garza, G., & Aquino, S. (2016). First and Target Language Use in Public Language Education for Young Learners: Longitudinal Evidence from Mexican Secondary-school Classrooms. *System*, 61, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.006>
- Izquierdo, J. Simard, D., & Garza, G. (2015). Multimedia Instruction & Language learning Attitudes: A Study with University-students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 101-115. (<http://goo.gl/0UNNTf>) (2016-04-30).
- Izquierdo, J. (2014). Multimedia Instruction in Foreign Language Classrooms: Effects on the Acquisition of the French Perfective and Imperfective Distinction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(2), 188-219. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1697>
- Izquierdo, J., Aquino, S., & al. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: Diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco [Instructional Practices and Teaching Competencies of EFL Teachers: Evidence from Public Secondary Schools in Tabasco]. *Sinécica*, 42, 1-25. (<https://goo.gl/NrYmy6>) (2016-04-30).
- Jeon-Ellis, G., Debski, R., & Wigglesworth, G. (2005). Oral Interaction around Computers, in the Project-oriented CALL Classroom. *Language Learning & Technology*, 9, 121-145. (<http://goo.gl/G1q6Hc>) (2016-04-30).
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium (<http://goo.gl/S8lo6x>). (2016-04-30).
- Lan, Y.J., Sung, Y.T., Cheng, C.C., & Chang, K.E. (2015). Computer-supported Cooperative Prewriting for enhancing Young EFL learners' writing performance. *Language Learning & Technology*, 19(2), 134-155. (<http://goo.gl/efq31H>) (2016-04-30).
- Leakey, J., & Ranchoux, A. (2006). BLINGUA. A Blended Language Learning Approach for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 357-372. <https://doi.org/10.1080/09588220601043016>
- Lin, H. (2015). A Meta-synthesis of Empirical Research on the Effectiveness of Computer-mediated Communication (CMC) in SLA. *Language Learning & Technology*, 19(2), 85-117. (<http://goo.gl/ezQcCx>) (2016-04-30).
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2011). A Systematic Review of CALL in English as a Second Language: Focus on Primary and Secondary Education. (State-of-the-Art Article). *Language Teaching*, 45(1), 1-43. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000395>
- Plass, J., & Jones, L. (2005). Multimedia Learning in Second Language Acquisition. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia* (pp. 467-488). New York, NY: Cambridge University Press.
- Raby, F. (2007). A Triangular Approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCALL*, 19, 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000626>
- Sagarra, N., & Zapata, G. (2008). Blending Classroom Instruction with Online Homework: A Study of Student Perceptions of Computer-assisted L2 Learning. *ReCALL*, 20, 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000621>
- Schwienhorst, K. (2002). The State of VR: A Meta-Analysis of Virtual Reality Tools in Second Language Acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 15(3), 221-239. <https://doi.org/10.1076/call.15.3.221.8186>
- Yun, J. (2011). The Effects of Hypertext Glosses on L2 Vocabulary Acquisition: A Meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1) 39-58. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.523285>
- Taylor, R.P., & Gitsaki C. (2003). Teaching WELL in a Computerless Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 275-294. <https://doi.org/10.1076/call.16.4.275.23412>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montreal: Multimondes.
- World Bank (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Banco Mundial y Mayol Ediciones.



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

- último actual
- últimos anteriores
- últimos números
- artículos en prensa
- artículos más citados
- últimas

ADQUISICIÓN

- otras publicaciones
- ienda
- grupo editor

COLABORACIONES

- ormativas
- nvíar manuscritos
- avisoras
- riterios de calidad
- ocuela de Autores
- hesaurus
- ódigo ético
- ntiplagio
- olítica social abierta

INDICACIONES

- actor de impacto
- ndicaciones
- evistas JCR
- anking Revistas ES
- ébricas
- ed de revistas
- etadatos
- ocumentos

Correo electrónico:
Contraseña:
Identificar

Registro gratuito
Recuperar contraseña





Q1 (2016) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2016) en Scopus en Estudios Culturales y Q2 Comunicación / Educación

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.

23 años de edición y 1681 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 312 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 445 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, Researchgate.

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 (27 años) en educocomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2016, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.438). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, Q2 en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H5 27 - MH5 44).

Síguenos en:





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

THOMSON REUTERS | refine your research | SCOPUS | DOAJ | DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS | ERIH PLUS | reDalyC | FECYT



«Comunicar» en tu pantalla
www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés
Full English version on-line: www.comunicarjournal.com



Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales

Mobile Instant Messaging: Whatsapp and its Potential to Develop Oral Skills

-  Alberto Andújar-Vaca es Ayudante de Investigación y Doctorando en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Almería (España) (aav447@ual.es) (<http://orcid.org/0000-0002-8865-9509>)
-  Dr. Maria-Soledad Cruz-Martínez es Profesora Titular en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Almería (España) (mcruz@ual.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2422-8694>)

RESUMEN

La presente investigación analiza los beneficios de la comunicación mediante teléfonos móviles para desarrollar las destrezas orales de los estudiantes en la segunda lengua. Un total de 80 estudiantes españoles que realizaban un curso de inglés nivel B1 en la Universidad de Almería participaron en el estudio. De acuerdo con el tipo de tratamiento, los sujetos fueron divididos en dos grupos, experimental y control. Mediante la creación de un grupo de «Whatsapp», 40 de dichos sujetos participaron en una interacción oral diaria durante 6 meses. Las muestras recogidas en la aplicación, así como un examen oral, fueron utilizados para analizar el grado en que los estudiantes desarrollan la destreza oral y los tipos y desencadenantes que dan lugar a episodios relacionados con el lenguaje en los chats orales. Este estudio se centra en la interacción utilizando un análisis mixto y un eje temporal con el fin de medir las diferencias entre los grupos analizados. Los resultados demuestran mejoras significativas en cuanto a la competencia oral en los alumnos del grupo en el que se implementó la actividad, siendo las negociaciones de significado el episodio relacionado con el lenguaje más común durante la interacción. Cabe destacar la accesibilidad que la mensajería móvil confiere a los alumnos, pues son capaces de negociar el significado, reflexionar y evaluar sus propias actuaciones mediante interacción real y feed-back.

ABSTRACT

This study investigates the benefits of Mobile Mediated Communication (MMC) to develop oral skills in second-language learners. A total of 80 Spanish students taking a B1 English course at the University of Almería were studied in this research. According to treatment type, subjects were divided in two groups, experimental and control. A “Whatsapp” group was created where 40 of these students participated in a daily interaction during six months. The samples collected in the application as well as a speaking were used to measure the students’ degree of oral development and the type and triggers of the language related episodes (LRE) given rise to mobile chat-based oral interaction. This study focuses on such interaction and seeks to measure the students’ degree of oral development through a mixed analysis approach. A temporal axis is used to measure the differences between the groups studied. Significant improvements in term of oral proficiency were observed in the experimental group and negotiations were the LRE most common throughout the activity. It is worth mention that Mobile learning offers an environment where learners can ubiquitously negotiate meaning, reflect and evaluate on their own performance through authentic interaction and feedback, constituting a powerful tool for developing second language proficiency.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación móvil, BYOD, chat, interacción, tecnología educativa, Whatsapp, aprendizaje móvil, entornos virtuales, aprendizaje virtual.

Mobile-mediated communication, BYOD, mobile chat, interaction, educational technology, Whatsapp, mobile learning, virtual environments, virtual learning.



1. Introducción y estado de la cuestión

Los teléfonos móviles y, consecuentemente, los dispositivos inalámbricos han cambiado el panorama en lo relativo al aprendizaje electrónico de diferentes formas a causa del acceso generalizado a estos sofisticados y asequibles dispositivos (Miangah & Nezarat, 2012). Kukulska-Hulme y Shield (2008), y Trifonova y Ronchetti (2004) han resaltado características de estos dispositivos como su tamaño, autonomía y discreción, cualidades que confieren a los alumnos un acceso fácil a todos los recursos. Los avances en la tecnología móvil dan la oportunidad a los propietarios de estos dispositivos de acceder no solo a recursos educacionales, sino también a que se involucren en distintas formas de interacción social y participación a través del teléfono móvil (Comas-Quinn, De-los-Arcos, & Mardomingo, 2012). Esta interacción y participación social móvil se convierte en una potente herramienta en el desarrollo de la segunda lengua (L2) y constituye un recurso educacional que todavía continúa sin ser explotado por los profesores de L2. Muchos investigadores apoyan la efectividad de materiales para el aprendizaje de lenguas basados en la interacción de la vida real, de modo que es fundamental tener en consideración no solo los materiales, sino la interacción real en sí misma. Además, los teléfonos móviles suponen una oportunidad para escapar de las restricciones de tiempo y espacio que determina el currículum existente y permite que diferentes destrezas sean practicadas en movimiento, ofreciendo la posibilidad de orientar el currículum de lenguas extranjeras hacia una mayor comunicación oral (Demouy & Kukulska-Hulme, 2010; Kukulska-Hulme, 2012).

Circunscribiéndonos al ámbito de este estudio, nos centramos en el uso de aplicaciones de mensajería instantánea para mejorar las destrezas orales de la segunda lengua. En lo referido a este campo, se define como mensajería instantánea móvil (mobile instant messaging), una herramienta de comunicación asincrónica, y en algunos casos sincrónica, que opera a través de conexiones inalámbricas y dispositivos mediante Internet, permitiendo a los estudiantes mantener una conversación en tiempo real (Douorando, Parker, & De-la-Harpe, 2007; Rambe & Bere, 2013). Gracias al creciente número de aplicaciones que confieren voz a través de Internet, existe un rápido incremento de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. Algunas de estas aplicaciones para el aprendizaje de lenguas incluyen búsqueda por voz, mensajes de voz y grabación de audio, capacidades de audio que, como ya han sido formuladas por otros investigadores en este campo (Godwin-Jones, 2011), jugarán un papel crucial en el uso de la segunda lengua y su aprendizaje. Entre las ventajas de estas aplicaciones están: promover el contacto entre estudiantes y profesores; fomentar la interacción entre estudiantes y promover la cooperación académica; motivar el aprendizaje activo; proporcionar un feed-back instantáneo; y desarrollar altas expectativas (Desai & Graves, 2006; Farmer, 2003; Rambe & Bere, 2013).

Recientemente, distintas aplicaciones que proporcionan conversación en tiempo real han surgido y se han extendido en todo el mundo en solo unos pocos años como es el caso de «Whatsapp» y sus competidores «Line», «Kik Messenger», «Telegram», «Wechat», «Tango» y «Text free», todos ellos ofreciendo de forma gratuita mensajería de texto, voz e imágenes a través de Internet. Este tremendo crecimiento necesita ser tenido en consideración por los profesores de lenguas extranjeras que ahora tienen acceso a un nuevo campo en el que el aprendizaje de la segunda lengua podría tener lugar.

Diferentes estudios (Andujar, 2016; Bouhnik & Dshen, 2014; Vázquez-Cano & al., 2015; Parejo, 2016) se han centrado en las posibilidades que estos dispositivos móviles ofrecen, particularmente «Whatsapp», para mejorar el vocabulario y las destrezas escritas de los alumnos. Sin embargo, es necesario superar esta tendencia para explorar otros aspectos del aprendizaje de lenguas como la interacción oral (Kukulska-Hulme, 2009), que en muchos casos supone un área problemática para los estudiantes de la segunda lengua. Varias excepciones a este patrón de aprendizaje mediante texto se pueden encontrar en estudios, como el caso de los audioblogs (Hsu, Wang, & Comac, 2008), en el que las respuestas se grabaron gracias a teléfono móviles usados para gestionar y almacenar tareas orales. Otro ejemplo es Tai (2012) donde las capacidades multimedia de los teléfonos inteligentes son explotadas de diferentes maneras, usando llamadas, SMS o MSN. En este enfoque de aprendizaje basado en tareas, los participantes necesitan leer diferentes tareas y cooperar para formular respuestas de manera oral o escrita.

Además, el desarrollo en software de sistemas de reconocimiento de voz ha llevado a estudios como el sistema de Stewart y Files (2007), llamado «Let's Chat», donde los estudiantes pueden chatear con un compañero humano que se compone de frases pre-almacenadas o «Candle Talk» (Chiu, Liuo, & Yeh, 2007) donde se proporciona un ambiente coloquial y las interacciones orales mejoran gracias al uso del reconocimiento de voz. Como afirma Levy (2009), este desarrollo está llevando al uso de «chatterbots», aunque estudios psicológicos como los de Atkinson, Mayer y Merrill (2005), y Mayer y otros (2003), en lo referido al uso de un agente social en el aprendizaje multimedia, muestran que los estudiantes que participaban en grupos de voz con sujetos humanos de manera significativa

tuvieron una mejor puntuación en test de aprendizaje que aquellos en los que se utilizó el «chatbot». Por tanto, interacción y aprendizaje son promovidos por señales de tipo visual y social.

También merecen consideración las notables observaciones realizadas por varios investigadores en el aprendizaje de lenguas mediante teléfonos móviles (Mobile-assisted language learning) en lo que concierne al aspecto oral del aprendizaje móvil. Jolliet (2007) señalaba el hecho de que estos dispositivos permitían a los estudiantes grabar y escuchar sus propias producciones de lenguaje, lo que les ayudaba a comparar y reparar pronunciaciones erróneas y fallos en sus discursos. En cuanto a la evaluación, las pronunciaciones podían ser fácilmente valoradas ya que el lenguaje se encontraba grabado en el dispositivo, por tanto los profesores podían centrarse en aspectos específicos del discurso (Miangah & Nezarat, 2012). De manera similar, Kukulska-Hulme y Shield (2008) han resaltado la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje que incluyesen debates por voz para aprovechar esta tecnología móvil en el aprendizaje de segundas lenguas.

2. Método

2.1. Estudio

Para alcanzar sus objetivos, este estudio usó cuatro grupos, estando formados cada uno de ellos por 20 participantes. De acuerdo con el tipo de experimento, los estudiantes fueron divididos en dos grupos principales con 40 participantes cada uno. El estudio involucró a estudiantes españoles de la Universidad de Almería (UAL) que realizaron un curso de inglés B1 en el centro de lenguas

La comunicación mediante teléfonos móviles supone un recurso disponible donde las interacciones entre alumnos, tarea y entorno virtual, junto con las características ubicuas, espontáneas y personalizadas de estos dispositivos, constituyen un marco sólido para la adquisición de la segunda lengua.

de la UAL. Los materiales y contenidos proporcionados en el curso cumplían los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) para nivel B1. El nivel de entrada esperado fue delimitado por una prueba de nivel A2+ que se entregó a los estudiantes al principio del curso para garantizar que podían cursar el mismo. La duración del curso fue de seis meses desde noviembre a abril, donde los estudiantes asistían un total de 3 horas a la semana. El investigador participó de manera activa en el proceso, ya que era el profesor de los grupos estudiados, siguiendo pautas de investigadores en este campo en lo referido a la necesidad de un guía al usar estos dispositivos móviles (Kukulska-Hulme, 2009). Sin embargo, el investigador no tomó parte en la evaluación de los sujetos a estudiar con el fin de evitar comprometer los resultados. Los estudiantes del grupo experimental se unieron a un grupo de «Whatsapp» que estaba formado por 40 estudiantes donde las interacciones tenían lugar.

Nuestro estudio se centró en determinar el potencial de los servicios de mensajería instantánea móvil como «Whatsapp» para desarrollar el habla en la segunda lengua. La aplicación «WhatsApp» se propone como una herramienta para promover la participación e interacción durante el curso, permitiendo la creación de grupos en los que diferentes usuarios pueden interactuar mediante texto, voz, imágenes y compartición de vídeo. Los intercambios entre los usuarios, que son recibidos como alertas en los teléfonos, se pueden producir de manera sincrónica o asincrónica, gracias al sistema de grabación de voz proporcionado por la aplicación. Esta no sustituyó las explicaciones pero se usó como herramienta para mejorar el habla y mantener una comunicación activa fuera de clase de manera diaria, constituyendo un apoyo constante para el uso del lenguaje. Todos los estudiantes participaron en la actividad ya que todos poseían un teléfono móvil así como la aplicación «WhatsApp» previamente descargada. Tras la creación del grupo de «WhatsApp», la actividad se llevó a cabo teniendo en cuenta una serie de premisas establecidas por el profesor: escribir en el grupo estaba prohibido con el fin de forzar a los alumnos a hablar; el uso del inglés era obligatorio; una pregunta diaria debía ser formulada por un estudiante diferente en los 7 días de la semana; la elección del tema de la pregunta era abierta; cada estudiante debía proporcionar al menos una respuesta por pregunta; se podían compartir imágenes; el profesor también participó respondiendo a las preguntas como otro estudiante más. Los errores no fueron corregidos de forma explícita durante la interacción y las respuestas de los estu-

diantes en los casos en que fuese necesario fueron reformuladas, siguiendo recomendaciones de Hanaoka e Izumi's (2012) para estudiantes con una competencia baja, donde las partes reformuladas se resaltaron para ayudar a los participantes a percibir el error.

Se establecieron dos grupos, uno de control y otro experimental. El grupo control no recibió ningún tratamiento aparte de la instrucción tradicional y fue utilizado para estudiar las diferencias entre ambos grupos después de la implementación. De este modo, fuimos capaces de percibir el efecto de la acción sobre los sujetos del grupo experimental. En lo referido a la instrucción, los estudiantes de ambos grupos asistieron al mismo número de clases donde se utilizaron los mismos materiales. Tras la implementación del programa en el grupo experimental, comprobamos el efecto del tratamiento a través del análisis de los resultados obtenidos. Las identidades de los participantes han sido cambiadas en esta investigación de acuerdo con las directrices éticas establecidas por la American Psychological Association (2002).

En cuanto a los participantes en la actividad, las diferencias iniciales fueron determinadas por las pruebas proporcionadas al principio del curso a ambos grupos. Las amenazas a la validez interna (Campbell & Stanley, 1963: 55) y efectos como el de Hawthorne (acuñado en mayo, 1933), el efecto halo (Thorndike, 1911) y las expectativas de los participantes, fueron minimizadas ya que los estudiantes no eran conscientes de que estaban siendo observados y el profesor no participó en la corrección de las pruebas suministradas. Otras amenazas a la validez de tipo económico, así como los metadatos educacionales, se afrontaron al comienzo de la actividad para garantizar la participación de los estudiantes, sin importar su procedencia u origen. Además, el horario de ambos grupos era diferente, teniendo lugar el experimental por la mañana y el control por la tarde, de modo que los estudiantes no podían hablar de las actividades desarrolladas en ambos grupos ya que no se conocían.

2.2. Método de investigación

El objetivo de este estudio era investigar el desarrollo del habla en los estudiantes de inglés como segunda lengua, a través del análisis de las interacciones en un chat de voz guiado por un profesor para tratar de responder las siguientes cuestiones: 1) ¿Comporta la implementación de la mensajería instantánea móvil importantes cambios en la destreza oral en los sujetos?; 2) ¿Cuáles son los principales desencadenantes y tipos de episodios relacionados con el lenguaje (ERL)?; 3) ¿Es el uso de los servicios de mensajería instantánea beneficioso para este desarrollo? En lo referido a esta última cuestión, el estudio trata de contestar preguntas relacionadas con el valor potencial de estas aplicaciones en la destreza oral del inglés como segunda lengua, así como las oportunidades que la mensajería instantánea móvil proporciona para la interacción y, por tanto, el desarrollo de la segunda lengua.

- El nivel alfa fue establecido en .05 bajo una hipótesis no direccional (dos colas). En cuanto al diseño del estudio, se ha seguido el método mixto de Creswell (2003), ya que el uso de métodos cualitativos y cuantitativos fue predeterminado y previsto al comienzo del proceso de investigación, contrastando, por tanto, con el paradigma experimental. Las hipótesis nula y alterna se establecieron y testaron para revelar diferencias significativas entre los grupos preexistentes (experimental y control).

- Hipótesis alterna: Al finalizar el estudio la competencia en la destreza oral de los estudiantes en el grupo de chat mediante voz será mayor que la de aquellos en el grupo control.

- Hipótesis nula: No se encontrarán diferencias significativas entre la competencia oral de ambos grupos.

Se observan los resultados ex post facto (Hatch & Lazaraton, 1991; Shavelson, 1981) ya que el estudio tiene en cuenta medidas descriptivas (tendencia central y variabilidad). En lo referido a la recogida de datos, que se encuentra categorizada en la tradición de análisis del discurso, se usó una investigación naturalista (Nunan, 1992). En términos de diseño, utilizamos un enfoque secuencial cuantitativo-cualitativo, primero llevando a cabo la fase cuantitativa y luego la subsecuente fase cualitativa. Más específicamente, se hizo un análisis cualitativo tras la interacción, donde se estudió la varianza y la valoración cualitativa de la información perteneciente a los intervinientes (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

2.3. Instrumentos para la recolección de datos

2.3.1. Test de habla

Un test de habla en inglés se entregó al principio y al final del curso en clase. Ambas pruebas fueron realizadas usando dos estudiantes al mismo tiempo, y la interacción se grabó para una posterior evaluación. La duración de cada test fue de entre 15 y 20 minutos por cada pareja. En lo referido al diseño del test, se concibió para proporcionar a los estudiantes suficientes oportunidades para hablar, siguiendo el estudio de Hughes (2003) en lo referente

a la creación de test. Consistía en: 1) Una serie de preguntas relacionadas con información personal del estudiante como nombre, origen, familia, trabajo y estudios. Esta primera parte duraba cinco minutos, de modo que era utilizada para que los estudiantes se adaptasen a la voz y al acento del examinador con el fin de reducir la ansiedad; 2) Se proporcionaban dos fotos a cada estudiante, los cuales tenían que describir y comparar los elementos que aparecían en ambas durante dos minutos como máximo; 3) Una pregunta rodeada de diferentes imágenes se entregó a cada pareja. Los estudiantes tenían que interactuar y hablar de los diferentes elementos en las imágenes mientras respondían a la pregunta, pidiendo opinión y expresando acuerdo y desacuerdo. Esta actividad duraba cinco minutos y al final de la misma los estudiantes eran preguntados por su conclusión al respecto; y 4) A los estudiantes se les daban dos cartas, una por persona, cada carta indicaba al alumno el rol que debía asumir, desarrollando así cada uno diferentes roles en la conversación. El tiempo de la actividad era de cinco minutos y los estudiantes se involucraban en un debate al seguir los diferentes roles en las tarjetas.

Consideraciones de tipo práctico incluían la reserva de un aula específica para el test con el fin de garantizar la claridad de las grabaciones, así como grabar las producciones orales de todos los estudiantes para posteriormente comprobar su actuación y permitirles elegir a un compañero con el fin de reducir la ansiedad (Norton, 2005; Satar & Özdenler, 2008).

La evaluación se llevó a cabo usando la escala para medir la competencia en el habla desarrollada por Hughes (2003) que consistía en comprensión, gramática, vocabulario, fluidez y pronunciación. Una guía de calificación del 1 al 6 también se presentó en esta escala. Los estudiantes de ambos grupos, experimental y control, realizaron este test.

2.3.2. Muestras en la aplicación

Las muestras de lenguaje obtenidas en el chat de voz se usaron para medir la cantidad y el tipo de ERL que los participantes produjeron durante la interacción. Siguiendo la división de Bueno-Alastuey (2013), estos episodios fueron divididos en negociación y feed-back. En cuanto al primero, se obtuvo en muestras donde los participantes mostraban confusión de modo que usaban preguntas o repetían una pregunta previa con entonación ascendente (Bueno-Alastuey, 2011; Lai & Zhao, 2006; Williams, 1999). Respecto al feed-back negativo, tenía lugar cuando el interlocutor indicaba de forma explícita o implícita una producción que no era correcta en la segunda lengua (Iwashita, 2003). Este último episodio relacionado con el lenguaje fue subdividido en: 1) Reestructuración: restablecimiento de una producción que no se asemejaba al lenguaje objetivo en otra con una semejanza mayor (Long, 1996); 2) Estimulación: una respuesta a un ejemplo previo tratando de alcanzar una forma de mayor semejanza al lenguaje objetivo sin proporcionar ningún tipo de información metalingüística. La corrección explícita no ha sido tenida en cuenta en este estudio ya que el objetivo de la actividad era construir un entorno sintético donde la interacción jugara un papel fundamental. Además, se analizaron los desencadenantes de tipo léxico, morfosintáctico, o fonético que daban lugar a estos ERL (Nakahama & al., 2001).

3. Análisis y resultados

3.1. Procedimiento cuantitativo

El test ANOVA de medidas repetidas para muestras relacionadas se empleó para confirmar que la diferencias entre ambos grupos eran estadísticamente significativas, y el ajuste de Bonferroni se usó para contrarrestar las comparaciones múltiples. Los resultados del pre-test de habla no cosecharon grandes diferencias entre el grupo experimental y control en cuanto a vocabulario ($X=2.1$; $p<.05$), la media de los puntos para pronunciación ($X=.12$; $p>.05$), gramática ($X =0.7$; $p>.05$), fluidez ($X=.17$; $p>.05$) y comprensión ($X=.25$; $p>.05$) no mostró ninguna diferencia significativa como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Medidas del pre-test de habla en el grupo experimental y control

	Pronunciación			Gramática			Vocabulario			Fluidez			Comprensión		
	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD
GC	40	1,23	,86	40	14,25	5,02	40	7,70	3,05	40	4,70	1,53	40	10,65	2,77
GE	40	1,10	1,77	40	21	4,5	40	9,85	3,66	40	4,88	1,58	40	13,9	2,24

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el post-test, como se presenta en la tabla 2. Los ratios en los sujetos en cuanto a pronunciación ($F(1,78)=16.70$; $p=.00$), gramática ($F(1,78)=4.21$; $p=.04$), vocabulario ($F(1,78)=24.35$; $p=.00$), fluidez ($F(1,78)=221.4$; $p=.00$) y comprensión ($F(1,78)=37.46$;

$p=.00$) mostraban una mejora sustancial en los estudiantes del grupo experimental, confirmando, por tanto, la hipótesis de que a través del uso del chat de voz en teléfonos móviles la competencia oral de los estudiantes en el grupo experimental era mayor que la de aquellos en el grupo control.

Utilizamos test post hoc para medir estas diferencias entre el pre-test y el post-test en ambos grupos, y el ajuste de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas en la destreza oral del grupo experimental, con una mejora sustancial en los puntos de media de pronunciación ($X=.45$; $p<.05$), gramática ($X=2.4$; $p<.05$), vocabulario ($X=4.4$; $p<.05$), fluidez ($X=3.2$; $p<.05$) y comprensión ($X=2.57$; $p<.05$).

Tabla 2. Medidas del post-test de habla en el grupo experimental y control

	Pronunciación			Gramática			Vocabulario			Fluidez			Comprensión		
	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD	Total	X	SD
GC	40	1,80	,51	40	15	4,7	40	12,4	2,9	40	5,45	1,35	40	10,4	2,69
GE	40	2,25	,43	40	23,40	4,25	40	16,8	2,74	40	8,65	1,31	40	16,47	2,5

Estos resultados confirman una correlación fuerte entre el uso de chat de voz en teléfonos móviles y el desarrollo de la competencia oral, sugiriendo algunas habilidades en el habla que han experimentado una mejora superior a otras, como es el caso de la fluidez, pronunciación y vocabulario. A pesar de que la gramática y el vocabulario también experimentaron mejoras estadísticamente significativas, constatamos efectos considerablemente superiores en las destrezas anteriormente mencionadas.

En lo referido al tipo de ERL en el chat de voz, como muestra la tabla 3, el número de negociaciones realizadas por los participantes fue considerablemente mayor que el número de reestructuraciones y estimulaciones. De manera similar, estudios como el de Bueno-Alastuey (2013) y Jepson (2005) en comunicación oral sincrónica mediante ordenador también encontraron un mayor número de negociaciones y explicaron que los estudiantes podrían simplemente sentirse incómodos proporcionando feed-back negativo o podrían no ver la necesidad de ser precisos. Sin embargo, el número de reestructuraciones también fue significativo, lo que podría explicarse debido a las condiciones que el profesor estableció al comienzo de la actividad y el enfoque interactivo usado durante el proceso. Además, como se muestra en la figura 1, los datos recogidos indican una disminución en el número de negociaciones, reestructuraciones y estimulaciones a lo largo del tiempo, lo que podría significar que la competencia de los estudiantes era significativamente mayor al final del curso y, por tanto, el número de ERL fue reducido. Ese aumento

Tabla 3. Número medio y tipo de ERL en el grupo experimental por mes

Mes	Negociación	Feed-back negativo	
		Reestructuración	Estimulación
1	362 (60%)	154 (25,5%)	87 (14%)
2	331 (62,2%)	130 (24,7%)	69 (13%)
3	278 (58,5%)	145 (30,5%)	52 (10,9%)
4	260 (57,5%)	115 (25,4%)	77 (17%)
5	273 (67,2%)	96 (23,6%)	37 (9,1%)
6	224 (67,4%)	78(23,4%)	30 (9%)

en la competencia fue posteriormente corroborado por el pre y post-test.

Las negociaciones fueron los ERL más abundantes, con porcentajes oscilando desde el 58% al 67% del total ERL por mes, lo que enfatiza el uso de la aplicación como un entorno rico para las negociaciones. En cuanto al feed-back negativo, las reestructuraciones fueron más frecuentes que las estimulaciones con porcentajes desde el 23% al 30%, lo que indica

que los estudiantes colaboraron construyendo aprendizaje y ayudando a sus compañeros en la producción oral.

En cuanto al tipo de ERL dependiendo del desencadenante, como se muestra en la tabla 4, los desencadenantes fonéticos fueron los más abundantes, lo que podría estar causado por el hecho de que los alumnos tuvieron algunas dificultades para entender a sus compañeros debido a errores en la pronunciación de ciertas palabras. En línea con estudios anteriores como los de Bueno-Alastuey (2013) o Williams (1999), el número de negociaciones debidas a desencadenantes fonéticos fue notable. Sin embargo, al contrario que los estudios previamente mencionados, la cantidad de feed-back negativo fue de una relevancia considerable.

Los desencadenantes léxicos se encontraron en una proporción alta, como se puede observar en ambos ERL: negociación (30% a 37% del total de negociaciones) y feed-back negativo (35% a 40% del total de feed-back negativo). Posibles explicaciones a estas cifras podrían ser el mayor nivel de competencia del profesor que, debido a una variedad léxica más amplia, empujó a los estudiantes hacia vocabulario desconocido. Además, la variedad de riqueza léxica de los participantes también causó un alto número de ERL. Los desencadenantes globales (13% a 21% de las negociaciones y 9% a 17% del feed-back) y desencadenantes morfosintácticos (12% a 23% de las negociaciones y 14% a 24% del feed-back negativo) se encontraron en una proporción menor, aunque estos últimos mostraron un

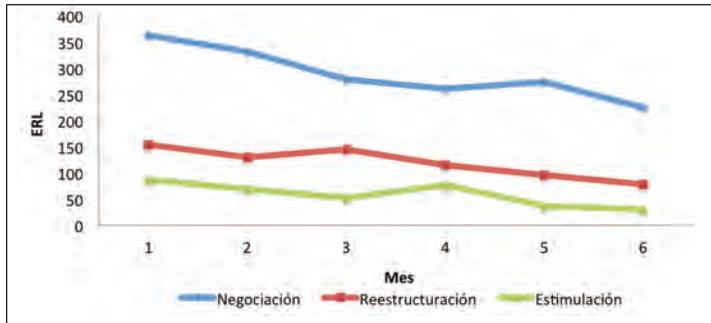


Figura 1. Tendencia de los ERL por mes.

incremento en ambos ERL durante el último mes, lo que podría deberse a la proximidad del examen de final de curso donde se incluía una parte de gramática.

3.2. Procedimiento cualitativo

Las muestras de negociaciones y feed-back negativo que tuvieron lugar en la aplicación también pueden ser observadas desde una perspectiva cualitativa. Por tanto, algunos

ejemplos se puede examinar para ejemplificar los diferentes ERL y cómo estos procesos llevan a output modificado.

Tabla 4. Tipo de ERL dependiendo del desencadenante por mes

Mes	Global		Léxico		Morfosintáctico		Fonético	
	Ne.	NF	Ne.	NF	Ne.	NF	Ne.	NF
1	74 (20,4%)	42 (17,4%)	89 (24,5%)	70 (29%)	64 (17,6%)	33 (13,7%)	135 (37,2%)	96 (39,8%)
2	46 (13,8%)	31 (15,5%)	103 (31,1%)	59 (29,6%)	77 (23,2%)	29 (14,5%)	105 (31,7%)	80 (40,2%)
3	58 (21%)	24 (12,1%)	71 (25,8%)	63 (32%)	53 (19,2%)	38 (19,2%)	93 (33,8%)	72 (36,5%)
4	51 (19,6%)	17 (8,8%)	89 (34,2%)	71 (37%)	42 (16,1%)	28 (14,5%)	78 (30%)	76 (39,5%)
5	58 (21,2%)	20 (15%)	94 (34,4%)	41 (30,8%)	32 (11,7%)	19 (14,2%)	89 (32,6%)	53 (39,8%)
6	42 (18,7%)	12 (11,1%)	79 (35,2%)	32 (29,6%)	36 (16%)	26 (24%)	67 (29,9%)	38 (35,1%)

3.2.1. Negociaciones

- Ejemplo 1: Estudiante A: «I went to the /dinin/ room»; Estudiante B: «To the /dinin/ room?»; Estudiante A: «mm... to the /'daɪnɪ/ room»; Estudiante B: «Oh! Did you eat something special?».
- Ejemplo 2: Estudiante A: «Yesterday the football match was /grit/»; Estudiante B: «I don't understand you, can you repeat it again please?»; Estudiante A: «The match was /grett/»; Estudiante B: «Ok, I thought you mean it was bad».

Los ejemplos 1 y 2 muestran cómo los estudiantes negocian el significado de ciertas palabras. En estos casos, debido a errores en la pronunciación de ciertas palabras que hacían difícil a los oyentes entender la conversación, se requería de negociaciones. En ambos casos, sin corrección explícita o reconstrucción, los estudiantes reparaban la comunicación, lo cual podía deberse al hecho de que: el «Estudiante A» pusiese la grabación una segunda vez y se diese cuenta del error; el «Estudiante B» forzara al «Estudiante A» a revisar su producción oral, lo que llevaba a reparar la conversación. En ambos casos, los estudiantes produjeron output modificado ya que fueron capaces de determinar la fuente del error así como la solución al mismo para llegar a entenderse. Este ERL producido por un desencadenante fonético se observó al final de la actividad para comprobar si el estudiante seguía cometiendo ese error en la pronunciación de la palabra. Se encontraron resultados positivos en la mayoría de palabras monitorizadas, lo cual tiene correlación con la disminución en el número de ERL durante los últimos meses de actividad, como indicaba la figura 1. Por consiguiente, y en línea con estudios anteriores referidos a la comunicación de voz sincrónica mediante ordenador (Bueno-Alastuey, 2013; Satar & Özdener, 2008; Jepson, 2005; Volle, 2005) este medio proporciona a los alumnos un mayor número de ocasiones para percibir aspectos que no pertenecen a la segunda lengua. Por tanto, los estudiantes incrementaron la consciencia de las dificultades y espacios vacíos en su interlengua. Dicho esto, es necesario tener en cuenta que las posibilidades de percibir estas dificultades es considerablemente mayor en los chats asincrónicos mediante teléfono móvil que en los sincrónicos debido a las características inherentes a estos dispositivos, aunque son necesarios más estudios en lo referido a las diferencias entre ambos entornos.

3.2.2. Feed-back negativo

- Reestructuración:

— Ejemplo 3: Estudiante A: «There are many place in Spain where you can go to the beach?»; Estudiante B: «Many places in Spain to go to the beach?»; Estudiante A: «Yes, places sorry».

— Ejemplo 4: Estudiante A: «I like drinking /dʒu:is/ in the morning»; Estudiante B: «Drinking /dʒu:is/ is the best!»; Estudiante A: «I love /dʒu:is/ with toasts and tomato».

- Estimulación:

— Ejemplo 5: Estudiante A: «I meet with my friends twice a week»; Estudiante B: «Meet with your friends?».

En los ejemplos 3 y 4 los estudiantes reestructuraron los errores cometidos por sus compañeros al ser percibidos. En algunos casos para no generalizar una pronunciación incorrecta cuando los participantes desconocían la forma apropiada o simplemente no querían corregir dicha pronunciación ya que se entendía el mensaje, el profesor tomaba parte en la conversación como otro participante, actuando como fuente de input del lenguaje objetivo. Proporcionar correcciones en la conversación no era únicamente responsabilidad del profesor sino de todos los participantes que eran alentados a ayudar a sus compañeros. El ejemplo 5 muestra una estimulación que tenía lugar cuando elementos que no eran del lenguaje objetivo aparecían donde el «Estudiante B» simplemente repitiendo el ejemplo anterior con entonación ascendente hacía al «Estudiante A» consciente de su error. En este tipo de feedback negativo, los «vacíos» no eran tan prominentes como en las reestructuraciones y los estudiantes necesitaron como mínimo una corrección extra aparte de la estimulación para adquirir la forma apropiada. Esto se debía al hecho de que los estudiantes en este último caso enfatizaban las partes reformuladas. Diferentes ejemplos de reestructuración fueron observados y monitorizados durante la conversación para ver el desarrollo de los estudiantes en la segunda lengua al final de la actividad. En este caso, aquellos ejemplos que eran más prominentes mostraron resultados positivos en las muestras observadas posteriormente en la interacción. A pesar de que la adquisición en los ERL fue mayor que en el feedback negativo, como muestran las cifras estadísticas, el trabajo realizado por el resto de participantes fue excepcional, constituyendo una fuente de input en la segunda lengua incluso cuando el profesor no participaba en la conversación.

4. Discusión y conclusiones

El aprendizaje móvil ofrece un entorno donde los estudiantes pueden negociar el significado de manera ubicua, reflexionando y evaluando sus propias actuaciones a través de interacción real y feedback. La comunicación oral mediante teléfonos móviles constituye una herramienta poderosa para el desarrollo de la competencia oral en la segunda lengua como demuestra esta investigación, donde el grupo en el que se implementó el tratamiento superó al grupo control en cada uno de los aspectos de la escala de competencia oral. Además, como se concluyó en el MALL Research Project Report (2009), los profesores tienen la posibilidad de escuchar las grabaciones varias veces para identificar las dificultades de los estudiantes así como crear una plataforma multimedia para la posterior evaluación de los participantes. Mediante el uso de la aplicación, los estudiantes pueden hacer uso de su tiempo libre para la práctica de la segunda lengua mientras los profesores son capaces de evitar las restricciones de tiempo que caracterizan a los entornos de clase tradicionales.

Aparte de los hallazgos en términos de competencia lingüística, se pueden observar ya resultados muy positivos de las conversaciones entre hablantes no nativos, que constituyeron una fuente de ERL, siendo los fonéticos los más comunes durante la interacción, en línea con lo señalado por Bueno-Alastuey (2013) y Jepson (2005) sobre la comunicación sincrónica mediante ordenador. De forma similar, las negociaciones de significado fueron el ERL más numeroso en esta investigación. Sin embargo, encontramos resultados notables en lo que a reestructuración se refiere, lo que contrasta con el patrón tradicional de la comunicación mediante ordenador. Como se explicó previamente en esta investigación, esto podría ser debido a las consideraciones previas establecidas por el profesor; no obstante, es necesario realizar más estudios sobre las diferencias entre la comunicación mediante ordenador y la comunicación mediante teléfonos móviles.

Factores fundamentales en el proceso de aprendizaje se han observado gracias al uso de la comunicación mediante teléfonos móviles y es ampliamente aceptado que la autonomía y autenticidad juegan un papel relevante en la adquisición de la segunda lengua, por tanto, esta comunicación necesita ser tenida en consideración (Farmer & Nucamendi, 2012). Por otro lado, en estudios como el de Al-Jarf (2012), referidos a la tecnología móvil y la autonomía de los estudiantes en la destreza oral, los alumnos encontraron dificultad en reconocer el valor de los audios MP3 como un paso hacia la comunicación real. A lo largo de esta investigación, los estudiantes estuvieron involucrados en una interacción real y, por tanto, pudieron apreciar las ventajas del chat desde el principio. Además, los teléfonos móviles parecen tener una influencia positiva en atributos de los estudiantes como la motivación (Al-Jarf, 2012; Kessler, 2010; Satar & Özdenler, 2008) y la confianza (Shih, Chu, Hwang, & Kinshuk, 2011).

Limitaciones previas en cuanto al aprendizaje móvil como el tamaño de la pantalla o la calidad audiovisual

(Chinnery, 2006; Jones, 2012) están siendo minimizadas ya que la tecnología evoluciona rápidamente, como es evidente en la carrera de las grandes compañías de telefonía compitiendo por lanzar los dispositivos tecnológicos más avanzados. La comunicación mediante teléfonos móviles supone un recurso disponible donde las interacciones entre alumno, tarea y entorno virtual, junto con las características ubicuas, espontáneas y personalizadas de estos dispositivos, constituyen un marco sólido para la adquisición de la segunda lengua.

Referencias

- Al-Jarf, R. (2012). Mobile Technology and Student Autonomy in Oral Skill Acquisition. In *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile-Assisted Language Learning* (pp.105-130). Bingley: Emerald Group.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. (<http://goo.gl/lqjPR0>) (2016-01-22).
- Andujar, A. (2016). Benefits of Mobile Instant Messaging to Develop ESL Writing (in Press). *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>
- Atkinson, R.K., Mayer, R.E., & Merrill, M.M. (2005). Fostering Social Agency in Multimedia Learning: Examining the Impact of an Animated Agent's Voice. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 117-139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.001>
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231. (<http://goo.gl/ORzAmi>) (2016-08-06).
- Bueno-Alastuey, M.C. (2011). Perceived Benefits and Drawbacks of Synchronous Voice-based Computer-mediated Communication in the Foreign Language Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.574639>
- Bueno-Alastuey, M.C. (2013). Interactional Feedback in Synchronous Voice-based Computer Mediated Communication: Effect of Dyad. *System*, 41(3), 543-559. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.005>
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research . In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand-McNally.
- Chinnery, G.M. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. (<https://goo.gl/y1d89A>) (2016-02-03).
- Chiu, T., Liou, H., & Yeh, Y. (2007). A Study of Web-based Oral Activities Enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL College Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 209-233. <https://doi.org/10.1080/09588220701489374>
- Comas-Quinn, A., De-los-Arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual Learning Environments (VLEs) for Distance Language Learning: Shifting Tutor Roles in a Contested Space for Interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Demouy, V., & Kukulska-Hulme, A. (2010). On the Spot: Using Mobile Devices for Listening and Speaking Practice on a French Language Programme. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 217-232. (<http://goo.gl/2vkjo4>) (2016-02-03).
- Desai, C.M., & Graves, S.J. (2006). Instruction Via Instant Messaging Reference: What's Happening? *The Electronic Library*, 24(2), 174-189. <https://doi.org/10.1108/02640470610660369>
- Dourando, D., Parker, M., & De-la-Harpe, R. (2007). Investigation into the Usage of Mobile Instant Messaging in Tertiary Education. *Proceedings of Annual Conference of World Wide Web Application*. <https://doi.org/10.4018/jictnda.2012070102>
- Farmer, F., & Nucamendi, M.E.L. (2012). Towards a Rationale for Mobile Learning. *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile-Assisted Language Learning*. In J.E. Diaz-Vera (Ed.), *Left to my own*. (pp. 21-44). Bingley: Emerald Group.
- Farmer, R. (2003). Instant Messaging - Collaborative Tool or Educator's Nightmare. *The North American Web-Based Learning Conference (NAWeb 2003)*. (<https://goo.gl/jkaga5>) (2015-09-02).
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies: Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. (<http://goo.gl/VRBkLq>) (2016-04-08).
- Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and Uptake: Addressing Pre-articulated Covert Problems in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 332-347. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.008>
- Hatch, E.M., & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House Publishers.
- Hsu, H., Wang, S., & Comac, L. (2008). Using Audioblogs to Assist English-language Learning: An Investigation into Student Perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 181-198. <https://doi.org/10.1080/09588220801943775>
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>
- Iwashita, N. (2003). Negative Feedback and Positive Evidence in Task-based Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(01), 1-36. <https://doi.org/10.1017/S0272263103000019>
- Jepson, K. (2005). Conversations –and Negotiated Interaction– in Text and Voice Chat Rooms. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79-98. (<http://goo.gl/GPh5GG>) (2015-09-24).
- Jolliet, Y. (2007). M-learning: A Pedagogical and Technological Model for Language Learning on Mobile Phones. *Proceedings Workshop on Blended Learning, 2007* (pp. 327-339). (<https://goo.gl/or9aqZ>) (2016-02-03).
- Jones, C. (2012). Networked Learning, Stepping Beyond the Net Generation and Digital Natives. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson & D. McConnell (Eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (pp. 27-41). New York: Springer.
- Kessler, G. (2010). Fluency and Anxiety in Self-access Speaking Tasks: The Influence of Environment. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 361-375. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.512551>
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will Mobile Learning Change Language Learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>

- Kukulska-Hulme, A. (2012). How Should the Higher Education Workforce Adapt to Advancements in Technology for Teaching and Learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4), 247-254. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.002>
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lai, C., & Zhao, Y. (2006). Noticing and Text-based Chat. *Language Learning & Technology*, 10(3), 102-120. (<http://goo.gl/sxKZDZ>) (2016-03-21).
- Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93(1), 769-782. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>
- Long, M.H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie, & T. Bathia (Eds.), *Handbook of Research on Second Language Acquisition* (pp. 413-469). New York: Academic Press.
- MALL (Research Project Report) (2009). *Mobile Application for Language Learning*. Curriculum Corporation: The Learning Federation. (<http://goo.gl/2eIR23>) (2015-12-09).
- Mayer, R.E., Sobko, K., & Mautone, P.D. (2003). Social Cues in Multimedia Learning: Role of Speaker's Voice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 419-425. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.419>
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of and Industrial Civilization*. New York: Macmillan.
- Miangah, T.M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted Language Learning. *LJDPS*, 3(1), 309-319. (<http://goo.gl/Mw9PO9>) (2016-03-06).
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of Meaning in Conversational and Information Gap Activities: A Comparative Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-404. <https://doi.org/10.2307/3588028>
- Norton, J. (2005). The Paired Format in the Cambridge Speaking Tests. *ELT Journal*, 59, 287-297. <https://doi.org/10.1093/elt/cci057>
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A.J., & Teddlie, C. (2003). A Framework for Analyzing Data in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 351-383). Thousand Oaks: Sage.
- Parejo, R.M. (2016). Development of Writing Skills Using Mobile Devices for the Teaching of Foreign Languages. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 779. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317
- Rambe, P., & Bere, A. (2013). Using Mobile Instant Messaging to Leverage Learner Participation and Transform Pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44, 544-549. <https://doi.org/10.1111/bjet.12057>
- Satar, H., & Özdener, N. (2008). The Effects of Synchronous CMC on Speaking Proficiency and Anxiety: Text versus Voice Chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00789.x>
- Shavelson, R.J. (1981). *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shih, J., Chu, H., & Hwang, G. (2011). An Investigation of Attitudes of Students and Teachers about Participating in a Context-aware Ubiquitous Learning Activity. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 373-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01020.x>
- Stewart, I.A., & File, P. (2007). Let's Chat: A Conversational Dialogue System for Second Language Practice. *Computer Assisted Language Learning*, 20(2), 97-116. (<http://goo.gl/MVYtz8>) (2016-02-08).
- Tai, Y. (2012). Contextualizing a MALL: Practice Design and Evaluation. *Educational Technology & Society*, 15(2), 220-230. (<http://goo.gl/bRQnho>) (2016-01-07).
- Thorndike, E.L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: Macmillan.
- Trifonova, A., & Ronchetti, M. (2004). A General Architecture to Support Mobility in Learning. Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings. *IEEE International Conference*, 26-30. (<https://goo.gl/8N1nES>) (2016-02-01).
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & Roig-Vila, R. (2015). Lexicometric Analysis of the Specificity of Teenagers' Digital Writing in WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- Volle, L.M. (2005). Analyzing Oral Skills in Voice E-mail and Online Interviews. *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163. (<http://goo.gl/i3Uaoi>) (2016-02-03).
- Williams, J. (1999). Learner Generated Attention to Form. *Language Learning*, 49(4), 583-625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00020.x>



La tablet para el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas: teclado, lápiz digital u opción múltiple

The tablet for Second Language Vocabulary Learning: Keyboard, Stylus or Multiple Choice

-  Stephanie Van Hove es Investigadora del Grupo de Investigación iMinds del Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Gante (Bélgica) (Stephanie.VanHove@UGent.be) (<http://orcid.org/0000-0001-8652-9236>)
-  Dra. Ellen Vanderhoven es Directora de Investigación del Grupo iMinds del Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Gante (Bélgica) (Ellen.Vanderhoven@UGent.be) (<http://orcid.org/0000-0002-85>)
-  Dr. Frederik Cornillie es Director de Investigación en Lingüística Aplicada del Grupo de Investigación IETC-iMinds y KU en Lovaina (Bélgica) (frederik.cornillie@kuleuven.be) (<http://orcid.org/0000-0002-4820-7970>)

RESUMEN

Las tecnologías móviles están aumentando su presencia en las aulas. Mientras estas tecnologías ofrecen oportunidades para facilitar el aprendizaje, entre ellas la adquisición de una segunda lengua (L2), su potencial sigue sin aprovecharse plenamente. Aunque las aplicaciones de las tablets permiten la escritura y tareas similares a las que pueden hacerse en papel, siguen ofreciendo mayoritariamente ejercicios de selección múltiple o de relleno de huecos. Este cambio en medio y modalidad de práctica podría significar un impacto en el aprendizaje de una segunda lengua. Basada en la perspectiva de la cognición incorporada, nuestra hipótesis predice que el hecho de escribir se traduce en un mejor proceso de memorización y una mejor ortografía frente a la mecanografía o al uso de ejercicios de opción múltiple. Esta hipótesis ha sido comprobada en un estudio cuasi-experimental basado en el aula: alumnos (N=282) que practicaron vocabulario de francés a través de tres modalidades de práctica: ejercicios de opción múltiple, escritura con un teclado y escritura a mano alzada. Aunque se haya encontrado que las tres modalidades de práctica apoyaron al proceso de aprendizaje, los resultados demostraron que los alumnos que practicaron el vocabulario escribiendo con lápiz o con la tablet obtuvieron puntuaciones más altas en ortografía y dominio de signos diacríticos comparados con los alumnos que realizaron ejercicios de selección múltiple. Pasar más tiempo aprendiendo vocabulario a un nivel más alto de procesamiento conduce a una mayor adquisición de vocabulario.

ABSTRACT

Mobile technologies are increasingly finding their way into classroom practice. While these technologies can create opportunities that may facilitate learning, including the learning of a second or foreign language (L2), the full potential of these new media often remains underexploited. A case in point concerns tablet applications for language practice: while tablets allow writing, as in pen-and-paper exercises, current applications typically offer multiple-choice exercises or fill-in-the-blank exercises that require typing and tapping. This change in medium and practice modality might have an impact on the actual second language learning. Based on the embodied cognition perspective, this study hypothesizes that, for the learning of French L2 vocabulary, writing leads to better memorization, spelling, and use of diacritics in comparison with typing and completing multiple choice exercises. This hypothesis is tested in a quasi-experimental classroom-based study in which learners (N=282) practiced French vocabulary on a tablet in one of three modalities: multiple choice, typing, and writing by means of a stylus. Whereas all three practice modalities aided learning, results show that pupils who had practiced vocabulary by writing or typing obtained higher scores on spelling and use of diacritics than the pupils who had practiced by means of multiple choice. Spending more time on learning vocabulary at a higher processing level leads thus to greater vocabulary gains.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Tablet, aprendizaje de segunda lengua, escritura, mecanografía, opción múltiple, vocabulario, memorización, ortografía.
Tablet, second language learning, handwriting, typing, multiple choice, vocabulary, memorization, spelling.



1. Introducción

1.1. Aprendizaje asistido mediante móviles

Desde un punto de vista pedagógico, las tablets pueden suponer un apoyo en distintos aspectos del proceso de aprendizaje, desde la activación del conocimiento previo y la mejora de la enseñanza, hasta posibilitar el procesamiento del conocimiento didáctico mediante tareas complejas de aprendizaje, además de permitir la práctica de tareas parciales a fin de evaluar el conocimiento y capacidades del estudiante (Simon, Anderson, Hoyer, & Su, 2004). Por ello, diversas escuelas han integrado las tablets en las prácticas docentes para lograr una educación más activa y personalizada y reforzar las competencias individuales de sus alumnos. El estudio anual en materia de tablets y conectividad elaborado en mayo de 2014 por la asociación British Educational Suppliers Association reveló que el 76% de las escuelas de secundaria había adoptado en sus clases el uso de tablets (Paddick, 2015). Por otra parte, un estudio realizado en 2016 en Flandes entre directores y coordinadores de TIC de 110 escuelas demostró que cuatro de cada diez institutos de secundaria contaban con un mínimo de diez tablets (Vanderhoven, Van Hove, & Anrijs, 2016). De hecho, algunas escuelas flamencas optaron por proporcionar una tablet por alumno en las aulas.

1.2. Modalidad de prácticas en el aprendizaje de una segunda lengua: tocar la pantalla, mecanografiar y escribir a mano

El papel de la tecnología está sometido a intensos estudios en el campo del aprendizaje de lenguas asistidas por ordenador (CALL, por sus siglas en inglés); sin embargo, la mayoría de las investigaciones en este campo se basan en teorías de adquisición de una segunda lengua que no tienen en cuenta el papel que la tecnología puede jugar en el proceso de aprendizaje (Stockwell, 2016). No obstante, la normalización de la tecnología es cada vez mayor en contextos de aprendizaje, lo que se traduce en una progresiva integración al entorno de aprendizaje, al igual que el papel y lápiz (Bax, 2003). Por ello, la presencia de la tecnología y su relación con el contexto de aprendizaje resulta tan importante como el resultado del mismo.

Utilizadas como práctica de apoyo de una tarea parcial en el aprendizaje de lenguas, las tablets a menudo se basan en la práctica limitada y en formatos tipo test que contrastan con los ejercicios con papel y lápiz, como los ejercicios de selección múltiple de respuestas correctas (Ducate & Lomicka, 2013). Aunque este ejercicio puede dar lugar a un mayor rendimiento, ya que no es necesario ejercitar la memoria, no se aconseja su aplicación en la práctica de tareas parciales pues únicamente facilita el reconocimiento y puede emplearse solo como herramienta de aprendizaje si se proporcionan respuestas alternativas y competitivas que estimulen un alto nivel de procesamiento (Little & Bjork, 2015; Nicol, 2007). Respecto a la capacidad de recordar determinadas palabras en francés, Sturm (2006) opina que la duración del procesamiento de la información juega un papel fundamental en la memoria operativa.

A través de un estudio, Heift (2003) investigó el impacto que el tipo de ejercicio tenía sobre los resultados del aprendizaje entre alumnos alemanes y determinó que los estudiantes que realizaron ejercicios de selección múltiple obtuvieron un rendimiento inferior al de aquellos que emplearon el ordenador para realizar ejercicios de arrastrar y soltar o rellenar huecos. Igualmente, Webb (2005) comparó el aprendizaje de vocabulario receptivo y el productivo y sus resultados mostraron que las tareas productivas (que implican memorización) dieron lugar a una adquisición de vocabulario mucho mayor. El tiempo que tenían que pasar los estudiantes en tareas productivas era superior al que requerían los ejercicios de selección múltiple, por lo que de conformidad con las conclusiones de Sturm (2006), Webb afirmó que la duración de la tarea juega un papel importante en el aprendizaje del vocabulario.

Para superar estos problemas y poder beneficiarse de las oportunidades que brinda el uso de los dispositivos móviles, se pueden sustituir los ejercicios de selección múltiple por otros tipos como los ejercicios de relleno de huecos en los que el alumno debe escribir respuestas sencillas. A pesar de que la escritura y la mecanografía conllevan actividad en las mismas regiones del cerebro (Higashiyama, Takeda, Someya, Kuroiwa, & Tanaka, 2015), aún existen diferencias importantes. Escribir a mano es un proceso más lento que implica una mayor atención visual sobre el espacio motor donde se escribe, además se requiere dar forma a cada letra individualmente (Mangen & Velay, 2010). Sin embargo, para mecanografiar (teóricamente) se necesitan los diez dedos para pulsar las teclas sin que cada operación de pulsación difiera de la otra, siendo un proceso mucho más rápido (Mueller & Oppenheimer, 2014). El espacio en el que se «escriben» las letras es distinto al del espacio en el que aparecen las mismas (Mangen & Velay, 2010).

Existen diversas hipótesis entre los investigadores que afirman que los movimientos realizados al escribir a mano son cruciales en el aprendizaje (de lengua) y, por ello, sugieren que el salto a los teclados es perjudicial para el

aprendizaje (Longcamp & al., 2008; Longcamp, Boucard, Gilhodes, & Velay, 2006; Mangen & Velay, 2010; Sturm, 2006). La importancia de la escritura a mano a la hora de memorizar vocabulario ha quedado demostrada a través de diversos estudios. Cunningham y Stanovich (1990b) descubrieron que la pronunciación de las palabras es mejor si estas se escriben a mano que si se mecanografían o se forman arrastrando y soltando conjuntos de letras. Recientemente, Longcamp y otros (2006) afirmaron que las imágenes visuales y sensorial-motoras de las letras y las palabras interactúan unas con otras en la mente de las personas. Las representaciones visuales de las formas de las letras activan en la memoria el componente sensorio-motor correspondiente, como los movimientos resultantes de la escritura a mano. Kiefer y otros (2015) reprodujeron el estudio de Cunningham y Stanovich (1990b) sobre alumnos de preescolar (tres meses a seis años) y determinaron que se daba una mejora del rendimiento al leer y escribir palabras en los que escribían a mano en comparación los que mecanografiaban. Por otra parte, en cuanto a la toma de notas, cuando esta se realiza a mano da lugar a un procesamiento más profundo, ya que requiere selección y reformulación del mensaje (Mueller & Oppenheimer, 2014). Otro estudio demostró que incluso los alumnos de preescolar a partir de los cuatro años podían recordar y reconocer visualmente una mayor cantidad de letras si las copiaban a mano en lugar de mecanografiarlas (Longcamp & al., 2005).

Las marcas diacríticas (incluidos los acentos) tienen una importancia equivalente a la de las letras para la memorización de vocabulario y de letras en diversos idiomas, como el español y el francés (Sturm, 2012). No obstante, apenas se han efectuado investigaciones en torno al tipo de ayuda que puede contribuir a recordar los acentos o diacríticos. De esta manera, en francés, seis marcas diacríticas actúan como

pedras angulares de la ortografía (acento agudo [´], acento grave [˘], acento circunflejo [ˆ], diéresis [¨], cedilla [ç], apóstrofe [’]), que cambian la forma en la que se pronuncian las vocales, así como el significado de las mismas (por ejemplo: a / à (tener/a), mur / mûr (pared/ maduro), tache / tâche (punto sucio / tarea)... («Los acentos y los otros signos ortográficos» Sturm, 2012). Así, para añadir un acento a una palabra, se tendrán que realizar movimientos adicionales al escribir a mano y con el teclado. Gascoigne-Lally (2000; 2006) determinó que las pulsaciones del teclado adicionales que eran necesarias para acentuar una letra reforzaban la aplicación de los diacríticos. Al igual que pasa con el realce del input (Input Enhancement), el uso de códigos de colores o de distintas fuentes, como las palabras subrayadas, hace que el aspecto diacrítico de las palabras francesas sea más destacado debido a los pasos psicomotores adicionales (Gascoigne, 2006). Sturm (2006) reprodujo el experimento y no encontró ninguna diferencia importante entre los grupos que escribían a mano y los dos que utilizaban el teclado mediante las teclas de funciones pre-programadas o «Alt+códigos numéricos». Al contrario que los resultados en torno a la memorización de vocabulario en una segunda lengua, estos estudios demuestran que se da un uso más correcto de los diacríticos cuando se mecanografía que cuando se escribe a mano.

1.3. La cognición incorporada

La perspectiva que describe la cognición incorporada (Clark, 1998) podría explicar los resultados empíricos que aparecen anteriormente. Esta teoría arroja algo de luz sobre la naturaleza corpórea y orientada a la acción inherente

Desde un punto de vista pedagógico, las tablets pueden suponer un apoyo en distintos aspectos del proceso de aprendizaje, desde la activación del conocimiento previo y la mejora de la enseñanza, hasta posibilitar el procesamiento del conocimiento didáctico mediante tareas complejas de aprendizaje, además de permitir la práctica de tareas parciales a fin de evaluar el conocimiento y capacidades del estudiante. Por ello, diversas escuelas han integrado las tablets en las prácticas docentes para lograr una educación más activa y personalizada y reforzar las competencias individuales de sus alumnos.

a las actividades de aprendizaje, como es la escritura (Smith & Gasser, 2005; Thelen, Schöner, Scheier, & Smith, 2001). Al igual que la teoría constructivista de Piaget (1952) concebía a los niños como exploradores activos de su entorno, la teoría de la cognición incorporada presupone que los resultados cognitivos se derivan de las interacciones sensorial-motoras con el entorno físico (Smith & Gasser, 2005; Thelen & al., 2001). Si «la cognición es la internalización de la acción externalizada en el entorno» (Wartella, Richert, & Robb, 2010: 123), es posible argumentar que la escritura a mano influye directamente sobre la forma en la que se adquiere el conocimiento. Mangen y Velay (2010) propusieron tres teorías de campos cercanos a fin de mostrar que las relaciones entre el cuerpo y el pensamiento son recíprocas. «Las teorías motoras de la percepción» (neuropsicología) afirman que la mente simula los movimientos externos; sin embargo, «el enfoque enactivo» añade que los patrones sensorial-motores aportan estructura al conocimiento. El primer conjunto de teorías destaca la importancia que suponen los procesos cognitivos, mientras que el segundo enfoque subraya el valor añadido que supone la percepción; «la teoría de la contingencia sensorial-motora» asegura que el conocimiento de las contingencias sensorial-motoras intercede en la relación entre la percepción y la cognición. La cognición genera el acto de percepción de la escritura, a la par que aporta estructura al proceso de aprendizaje. No obstante, el conocimiento de los efectos sensoriales generados por la escritura consolidará la relación entre el aprendizaje y la escritura. Esto implica que el proceso de aprendizaje se vea impulsado al escribir palabras mientras estas se perciben durante su formación sobre el papel.

Se debe tener en cuenta que la mayoría de los estudios anteriores se centraban únicamente en comparar el acto de escribir a mano sobre papel y mecanografiar en un dispositivo tecnológico, confundiendo así el uso de la tecnología con el mismo acto de teclear. Sin embargo, la introducción de nuevos dispositivos como las tablets en la educación brinda nuevas oportunidades relacionadas con la entrada de texto, como la escritura con lápiz digital. Este puede emplearse para escribir en una tablet, con lo cual se puede distinguir entre el impacto que genera el uso de una nueva tecnología con el que resulta de teclear en lugar de escribir. Por tanto, el cuasi-experimento actual explora la importancia que supone escribir a mano mediante lápiz digital en una tablet, en contraste con la mecanografía y completar ejercicios de selección múltiple. Basándonos en la perspectiva de la cognición incorporada y los resultados de los estudios anteriores, se propusieron las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: La selección múltiple como modalidad de prueba conduce a mejores puntuaciones que las resultados de pruebas que requieren mecanografiar o escribir a mano.
- Hipótesis 2: A partir de la perspectiva de cognición incorporada, aprender vocabulario francés escribiendo palabras a mano alzada con un lápiz digital da lugar a un mejor proceso de memorización de lemas que el hecho de escribir en el teclado de la pantalla o realizar ejercicios de selección múltiple.
- Hipótesis 3: A partir de la perspectiva de cognición incorporada, aprender vocabulario francés escribiendo palabras a mano alzada con un lápiz digital da lugar a una mejor ortografía que el hecho de mecanografiar en el teclado de la pantalla o hacer ejercicios de selección múltiple.
- Hipótesis 4: A partir de la bibliografía centrada en el realce del input, aprender palabras mediante ejercicios utilizando un teclado en la pantalla indica un uso más correcto de los signos o acentos diacríticos en las palabras francesas al compararlo con la escritura a mano alzada con un lápiz digital o mediante los ejercicios de selección múltiple.

Se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental que investigó los efectos que producen las tres modalidades de práctica (escritura con lápiz digital, mecanografía y selección múltiple) sobre el proceso de memorización de vocabulario, así como su ortografía y marcas diacríticas.

2. Material y metodología

2.1. Participantes y diseño

En el estudio participaron un total de 282 alumnos (129 niños y 153 niñas) con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Las clases se seleccionaron entre tres colegios de Flandes que ofrecían educación general secundaria, ya que Francia es parte del plan de estudios formal de la educación secundaria flamenca general. 14 clases de nueve profesores participaron en el estudio y estos fueron seleccionados de forma aleatoria, compensando la edad con respecto a una de las tres condiciones. La escritura con lápiz digital constó de 94 participantes, la práctica con teclado implicó a 93 alumnos y los 95 alumnos restantes hicieron la selección múltiple. El 98,9% de la muestra hablaba holandés como primer idioma, mientras que el 5,8% también hablaba francés en casa. La mayoría de los alumnos se encontraban en su cuarto año (15-16 años) y habían recibido un promedio de 5,72 años de educación de francés en la escuela (DE = 1,72).

2.2. Procedimiento

La intervención tuvo lugar a lo largo de tres cursos de francés (figura 1) de los cuales, la primera y la segunda clase fueron en la misma semana. Se prepararon 25 iPads para realizar el estudio: se descargaron archivos PDF interactivos (materiales del curso) utilizando la aplicación PDF Office, se ajustó el idioma principal del teclado al francés y se desactivaron las opciones de auto-corrección y el corrector ortográfico.

Una vez en el aula, el primer autor presen-

tó el estudio a los alumnos y les explicó cómo debían usar los archivos PDF interactivos. Se comunicó a los alumnos y profesores que iban a participar en un estudio dirigido a investigar la forma en la que se aprende el vocabulario francés. No se comunicaron a los participantes los objetivos subyacentes del estudio (reconocimiento y recuerdo de palabras, ortografía y marcas diacríticas). Durante los 40 minutos restantes los alumnos completaron una encuesta y una prueba previa en línea.

Durante la segunda clase, el primer autor expuso el tema del curso con una presentación y un vídeo breve y, a continuación, los alumnos tuvieron 10 minutos para memorizar la lista de vocabulario compuesta por 36 palabras (copia en papel). Se les instó a aprender las palabras en dirección holandés a francés. Asimismo, los investigadores pidieron a los alumnos que no escribieran ninguna palabra una vez hubieran aprendido la lista de vocabulario. Una vez memorizaron las palabras debían completar los ejercicios usando una de las tres modalidades: selección múltiple, mecanografía o escritura con lápiz digital. Al final de la segunda clase, los alumnos rellenaron una prueba posterior similar, en un orden aleatorio.

Durante la segunda clase, el primer autor expuso el tema del curso con una presentación y un vídeo breve y, a continuación, los alumnos tuvieron 10 minutos para memorizar la lista de vocabulario compuesta por 36 palabras (copia en papel). Se les instó a aprender las palabras en dirección holandés a francés. Asimismo, los investigadores pidieron a los alumnos que no escribieran ninguna palabra una vez hubieran aprendido la lista de vocabulario. Una vez memorizaron las palabras debían completar los ejercicios usando una de las tres modalidades: selección múltiple, mecanografía o escritura con lápiz digital. Al final de la segunda clase, los alumnos rellenaron una prueba posterior similar, en un orden aleatorio.

En la tercera y última clase, los alumnos volvieron a realizar la prueba posterior que se utilizó en nuestro diseño experimental. Fue necesario dejar un período de 10 días entre la segunda y tercera clase a fin de investigar los efectos de retención (Sturm, 2010) (figura 1).

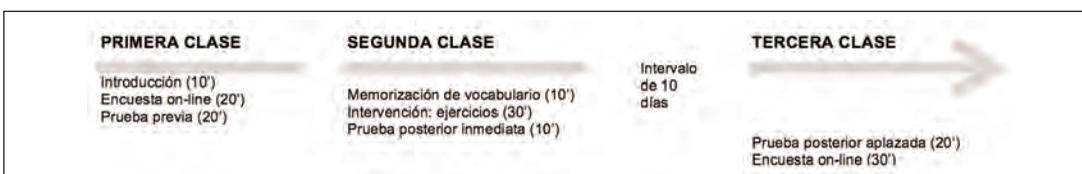


Figura 1. Procedimiento del estudio

2.3. Instrumentos

Se realizaron tres pruebas: una previa antes de la intervención, una posterior inmediatamente después de los ejercicios al final de la segunda clase y otra prueba posterior aplazada después de 10 días. En todas se midieron los resultados del aprendizaje. 175 alumnos completaron las tres pruebas, 254 hicieron la prueba preliminar, 238 alumnos realizaron la prueba posterior y tan solo 232 alumnos se sometieron a la prueba posterior aplazada. Debido a motivos técnicos, no se guardaron de forma adecuada algunas pruebas. Asimismo, cada profesor (salvo las clases con problemas de Internet) completó una encuesta sobre la evaluación (N=9).

- Temas de las pruebas. Sturm (2006) recomendó en su estudio sobre la adquisición de acentos en los alumnos de segunda lengua (L2) que es imperativo el uso de palabras poco frecuentes y no afines, ya que estos conseguían mejores resultados en las pruebas previas con palabras francesas comunes como «garçon» y «déjeuner». A estos efectos, cada una de las tres pruebas consistía en 15 palabras francesas difíciles y de uso poco común con diacríticos (palabras meta) que aparecían escondidas con 21 palabras relacionadas con el tema (tabla 2). Por tanto, cada alumno aprendió un total de 36 palabras francesas con un mínimo de 20 marcas diacríticas. Cuanto mayor era la edad del alumno, más diacríticos tenía que memorizar. Al crear un curso distinto para cada ciclo, la dificultad del voca-

ulario se adaptó a sus habilidades y conocimientos, salvo por las palabras meta, que seguían siendo las mismas a lo largo de los tres ciclos.

- Resultados del aprendizaje. Se evaluó el conocimiento de las 36 palabras mediante un formato de relleno de

huecos (p. ej. «La texte n'est pas difficile, elle ne comporte aucune» [...]. [duda]). La prueba constaba de tres secciones que diferían en términos de formato de prueba que correspondía a las tres condi-

Tabla 2. 15 palabras meta con marcas diacríticas			
Palabra en francés	Traducción	Palabra en francés	Traducción
Présage	Señal	Ambiguïté	Ambigüedad
Poêle	Sartén	Boëtte	Cebo
Mûr(e) (adj.)	Maduro	Mœurs	Hábitos
Mâtin(e)	Perro guardián	Aigu(è) (adj.)	Agudo, afilado
Capharnaüm	Caos	Douçâtre (adj.)	Algo dulce
Jeûne	Ayuno (período de abstinencia de comida)	Râteau	Rastrillo
Abîme	Abismo	Trêfle	Trébol
Exigüité	Estrechez		

ciones: 12 palabras se escribían a mano y una a mano alzada con lápiz digital, mientras que 12 palabras se mecanografiaban con el teclado en la pantalla. El resto de las 12 palabras debían tacharse entre las cuatro respuestas posibles (una de ellas era «No lo sé» para evitar que se adivinase). A fin de eludir efectos de confusión del orden, se asignaron palabras al azar y partes de pruebas a cada clase. Esto conlleva una variación de palabras por formato de prueba (por ejemplo: los ejercicios de la sección de la prueba previa que tenía que rellenarse a mano no eran los mismos que los ejercicios pertenecientes a la parte de escritura a mano alzada de la prueba posterior). Cada palabra recibió una puntuación basándose en tres aspectos diferentes: memorización general (0/1/2), ortografía (0/1) y marcas diacríticas (0/1/2). Teniendo en cuenta las puntuaciones de estas palabras se efectuó el cálculo de cuatro puntuaciones globales correspondientes a 12 palabras por formato de prueba (escritura, mecanografía y selección múltiple) dando lugar a una puntuación mínima de 0 y a una máxima de 1 (como se explica más adelante en la "Puntuación por memorización"):

- Puntuación total: La puntuación total es similar al método de puntuación de un profesor en un contexto escolar real y el cálculo se efectúa para los tres métodos de prueba, cada uno con 12 palabras. Las puntuaciones de palabras varían entre 0 hasta 3; siendo 0: Ninguna respuesta o respuesta completamente incorrecta; 1: La palabra es similar a la respuesta correcta, pero no suena igual (p. ej. «trefflé» en lugar de «trêfle»); 2: El mismo lexema, pero la ortografía es incorrecta (incluido el uso incorrecto de las marcas diacríticas); 3: La palabra está escrita correctamente (incluido el uso correcto de las marcas diacríticas). Solo se puntúan los ejercicios de selección múltiple usando el 0 (respuesta incorrecta) o el 3 (respuesta correcta) (p. ej. «Les pommes sont [...], mais les prunes pas encore». [maduro]. «Jeûne / aigu(è) / mûres / je ne sais pas»). La suma de la puntuación de estas 12 palabras se divide por 36, que es la puntuación máxima que puede obtenerse si se escriben correctamente las 12 palabras escritas a mano o mecanografiadas.

- Puntuación por memorización: La suma de las puntuaciones por memorización de las 12 palabras correspondiente a cada método de prueba se calcula (0: incorrecto; 1: Similar a la respuesta, pero no suena igual; 2: Suena igual que la respuesta correcta) y se divide entre 24. El valor de este denominador es la puntuación máxima en caso de que se memorizasen correctamente las 12 palabras. Los ejercicios de selección múltiple se puntúan únicamente mediante 0 (respuesta incorrecta) o 2 (respuesta correcta).

Igualmente, se computaron las otras dos puntuaciones con independencia del número de palabras correctamente memorizadas. Se omitió la parte de la prueba correspondiente a la selección múltiple, dado que no era posible examinar la exactitud de la escritura (como la ortografía y el uso de diacríticos) mediante los ejercicios de selección múltiple. Únicamente se tienen en cuenta las palabras correctamente memorizadas (diacríticas) (puntuación por memorización: 2) a fin de calcular las siguientes puntuaciones por método de prueba (escritura a mano y mecanografía):

- Puntuación por ortografía/memorización: Se añadieron las puntuaciones por la ortografía de 12 palabras (0: incorrecto; 1: correcto) y estas se dividieron por el número de palabras memorizadas correctamente.
- Puntuación diacríticas/memorización: Se añadieron las puntuaciones de palabras por acentos (0: si se acentúa sin llevar tilde o al contrario; 1: se acentúa la letra incorrecta o se escoge el acento incorrecto; 2: correcto) y estas se dividieron por el número de palabras correctamente memorizadas.

2.4. Análisis

Para investigar los efectos de la modalidad de práctica (3 condiciones: escritura a mano alzada con lápiz digital, mecanografía y selección múltiple), así como el tiempo (3 pruebas: prueba previa; prueba posterior y prueba posterior aplazada), se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza (ANOVA) de las medidas repetidas. El factor intrasujetos fue el tiempo, mientras que el factor intersujetos fue la modalidad de práctica (condición). Se efectuaron distintos análisis con el objetivo de investigar los efectos sobre la puntuación media total de las pruebas, así como la puntuación total, la memorización, la ortografía y la puntuación diacrítica por método de prueba.

3. Resultados

3.1. Resultados de la memorización

3.1.1. Puntuación promedio total

Se calculó el promedio de las puntuaciones totales resultantes de los tres métodos de prueba arrojando un resultado de una puntuación media total (%) por prueba (previa, posterior y posterior aplazada). La prueba de Mauchly indicaba que el factor tiempo había infringido el supuesto de esfericidad ($\chi^2(2)=55,429$, $p=,000$, $\epsilon=.72$); por tanto, se corrigieron los grados de libertad utilizando las estimaciones de Greenhouse-Geisser en materia de esfericidad ($\epsilon=.78$). Un análisis de varianza de dos factores con las puntuaciones medias totales de las pruebas, ya que el factor de medidas repetidas mostró un efecto del factor tiempo importante ($(F(1,56, 265,70)=1024,94$; $p=,00$). A pesar de que los alumnos obtuvieron puntuaciones menores en la prueba posterior aplazada en comparación con la prueba posterior, las comparaciones múltiples demostraron que las puntuaciones resultantes de la prueba posterior ($M=67,35\%$; $DE=20,01\%$) y la prueba posterior aplazada ($M=56,55\%$, $DE=19,18\%$) son muy superiores a las obtenidas con la prueba previa ($M=19,67\%$, $DE=10,60\%$) ($p=,00$). Por el contrario, el impacto fue mínimo sobre la forma en la que los alumnos practicaron el vocabulario durante la intervención ($F(2, 170)=1,38$; $P=25$), de la misma manera que no hubo una interacción significativa entre el factor tiempo y la condición ($F(3,13, 265,70)=1,81$; $p=,14$).

Cada prueba consistía en tres métodos (escritura a mano, mecanografía y selección múltiple), lo que nos permitió comparar las puntuaciones de los métodos de prueba por separado. El método de prueba tuvo un impacto importante sobre las puntuaciones parciales de cada método ($F(2,340)=1.057,81$, $p=,000$), además de que tuvo lugar una interacción significativa entre el método y el factor tiempo ($(2,35, 399,27)=8,71$, $p=,000$). Las puntuaciones resultantes de la parte de selección múltiple de las pruebas ($M=75,28$, $DE=14,00$) se situaron de media 41 puntos porcentuales por encima de las puntuaciones de los métodos que debían rellenarse con lápiz digital ($M=34,50$, $DE=18,91$) o mecanografiando ($M=33,79$, $DE=18,61$). Conforme a la hipótesis 1, se determinó que las evaluaciones de la selección múltiple arrojaban puntuaciones superiores a las que consistían en rellenar los huecos.

En cuanto a los factores socio-demográficos, la prueba t de Student demostró que las niñas ($M=72,14\%$; $DE=19,27\%$) consiguieron mejores resultados que los niños ($M=63,65\%$; $DE=21,28\%$) en la prueba posterior ($t(245)=-2,406$; $p=,017$). El efecto significativo desapareció según la prueba posterior aplazada ($t(220)=-4,797$; $p=,074$). Se determinó que el ciclo escolar representaba un efecto importante ($F(2,232)=60,493$; $p=,000$). Los alumnos del primer ciclo ($M=47,15\%$; $DE=16,84\%$) obtuvieron una puntuación significativamente inferior en la prueba posterior que los del segundo ciclo ($M=73,24\%$; $DE=16,18\%$) y tercero ($M=77,44\%$; $DE=17,62\%$).

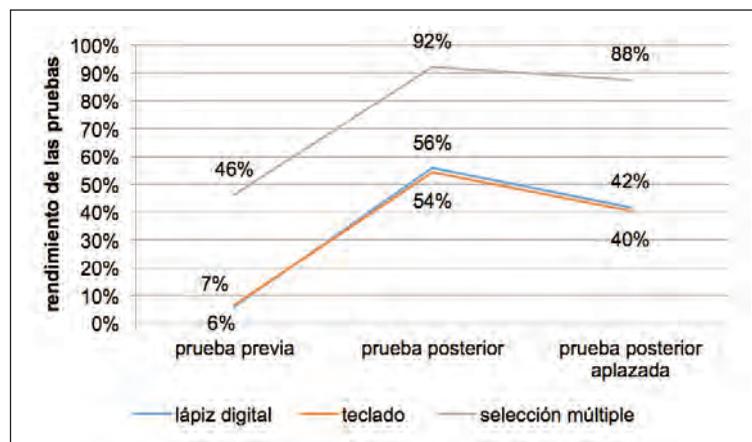


Figura 2. Puntuación total por método de prueba (escritura con lápiz digital, mecanografía y selección múltiple) en cada una de las tres pruebas (N=183).

3.1.2. Memorización de vocabulario

El cálculo de la puntuación total correspondiente a la memorización en cada una de las tres pruebas se efectuó calculando la media de las puntuaciones de los tres métodos con una puntuación por memorización (%) por prueba. Por ello, el método no se tuvo en cuenta en este análisis. Al igual que los análisis con una puntuación media total, solo se detectó un efecto principal del factor tiempo ($F(1,58, 268,62)=1041,72, p=,00$). El conocimiento adquirido por los alumnos fue significativamente superior al comparar la prueba previa con las dos pruebas posteriores ($p=,00$). Las puntuaciones obtenidas en las pruebas previas fueron las más bajas ($M=20,41\%$, $DE=11,09\%$), mientras que las puntuaciones de las pruebas posteriores fueron las más altas ($M=71,85\%$; $DE=21,05\%$), y en un punto intermedio se situaron las puntuaciones correspondientes a la prueba posterior aplazada ($M=60,29\%$, $DE=20,65\%$). La modalidad de práctica no tuvo ningún efecto principal ($F(1,170)=,80, p=,45$), ni tampoco se dio una interacción del factor tiempo modalidad de práctica ($F(3,16, 268,62)=1,60, p=,188$).

Como se ha mencionado, se esperaba que la escritura con lápiz digital fuese más eficiente en términos de memorización que las otras modalidades (H2). No obstante, no fue posible confirmar esta hipótesis en los análisis con puntuación promedio total ni con puntuación de memorización.

3.2. Exactitud de escritura: ortografía y diacríticos

Se descartaron las partes correspondientes a la prueba de selección múltiple, dado que no es posible examinar la exactitud de la escritura. Únicamente se consideraron las partes de escritura manual y mecanografía. Asimismo, los análisis se realizaron utilizando las puntuaciones de ortografía y diacríticos correspondientes a las palabras memorizadas correctamente.

Se aplicó un análisis de varianza de dos factores: modalidad de práctica (escritura manual y mecanografía) y tiempo (prueba previa, prueba posterior y prueba posterior aplazada) por separado sobre la ortografía y los diacríticos. Dado que se empleó un análisis de varianza con medidas repetidas, las pruebas se ajustaron a la no esfericidad usando las estimaciones de esfericidad de Greenhouse-Geisser con ortografía (tiempo = ,77, tiempo*prueba = ,75) y las estimaciones de esfericidad de Huynh-Feldt con diacríticos (tiempo = ,91, tiempo*prueba = ,89). Según los resultados anteriores, los alumnos escribieron el vocabulario aprendido de forma mucho más exacta y pusieron los diacríticos correctos en las letras correctas en las pruebas posteriores y las pruebas posteriores aplazadas con respecto a los resultados de la prueba previa (ortografía: $F(1,54, 277,24)=260,38, p=,00$; diacríticos: $F(1,81, 326,47)=159,91, p=,00$).

3.2.1. Ortografía

La modalidad de práctica es un factor decisivo en cuanto a la ortografía. Se detectó un efecto principal de la modalidad de práctica ($F(2,180)=9,99, p=,000$), además de una interacción del factor tiempo modalidad de práctica ($F(3,08, 277,24)=4,57, p=,004$). El aprendizaje de nuevo vocabulario en francés escribiendo manualmente o mediante mecanografía dio lugar a mejores puntuaciones de ortografía. Este resultado se basa en las comparaciones múltiples post-hoc con respecto a la prueba posterior ($p \leq ,005$) y con respecto a la prueba posterior aplazada ($p \leq ,015$), en comparación con la realización de ejercicios de selección múltiple. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de escritura manual y de mecanografía ascienden a 76,51% ($DE=14,69\%$) y 81,04% ($DE=17,46\%$) en la prueba posterior y 73,66% ($DE=16,91\%$) y 75,74% ($DE=20,82\%$) en la prueba posterior aplazada; mientras que la condición de selección múltiple no obtuvo puntuaciones superiores a la media 67,43% ($DE=21,00\%$) en la prueba posterior y 64,10% ($DE=27,14\%$) en la prueba posterior aplazada (figura 3).

Es posible confirmar parcialmente la tercera hipótesis. Aprender vocabulario escribiendo las palabras da lugar a

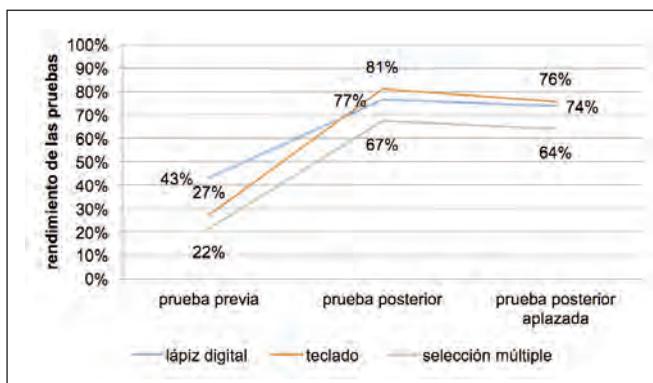


Figura 3. Puntuación en ortografía por método de prueba (escritura con lápiz digital, mecanografía y selección múltiple) en cada una de las tres pruebas (N=183).

mejores puntuaciones en ortografía en comparación con ejercicios de selección múltiple. Concretamente, los alumnos que practicaron la escritura manual además de la condición de mecanografía tenían una mayor capacidad de escribir las palabras correctamente en comparación con aquellos que completaron los ejercicios de selección múltiple.

3.2.2. Diacríticos

La modalidad de práctica parecía tener una importancia esencial con respecto a la puntuación creciente con los diacríticos (tiempo de interacción importante modalidad de práctica, $F(3,63, 326,47)=4,83, p=.00$). En cuanto al uso correcto de diacríticos, compensa aprender palabras en francés como segundo idioma (L2), así como sus típicos diacríticos mediante la mecanografía en comparación con los ejercicios de selección múltiple. Las comparaciones múltiples demostraron las diferencias entre las condiciones de mecanografía y la de selección múltiple tanto en la prueba posterior ($p=.00$) como en la prueba posterior aplazada ($p=.035$), mientras que la condición de escritura manual no mostró ninguna diferencia importante con respecto a las otras condiciones. La prueba de mecanografía obtuvo una puntuación promedio de 66,68% ($DE=25,09\%$) en la prueba posterior y la prueba posterior aplazada, mientras que la prueba de selección múltiple apenas obtuvo la mitad de los puntos ($M=50,24\%$; $DE=31,82\%$) (figura 4).

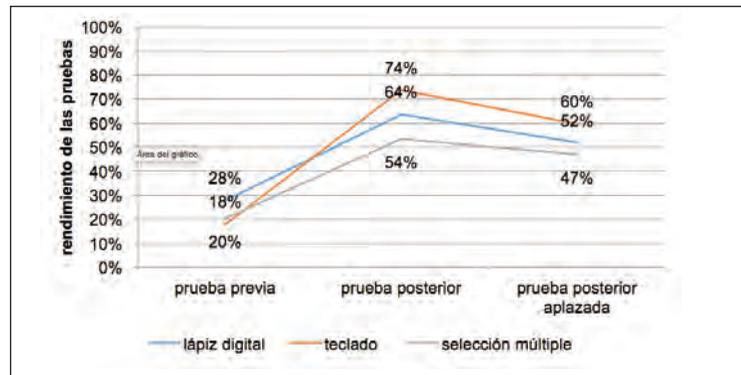


Figura 4. Puntuación en diacríticos por método de prueba (escritura con lápiz digital, mecanografía y selección múltiple) en cada una de las tres pruebas (N=183).

Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis 4: la mejor alternativa para practicar el vocabulario en francés con respecto a la memorización de los diacríticos era la mecanografía en comparación con los ejercicios de selección múltiple.

4. Discusión y conclusión

El estudio demuestra que cada uno de los tres grupos de práctica efectivamente adquirió vocabulario. Queda demostrado el efecto del aprendizaje con una duración mínima de 10 días, tanto si este se efectuó practicando el vocabulario con lápiz digital, usando el teclado de la pantalla o tachando la respuesta adecuada de las tres posibles respuestas. Algunos alumnos hacían movimientos de escritura en sus escritorios cuando memorizaban las palabras como una alternativa a escribir con lápiz en papel. Al igual que Mangen y Velay (2010) quienes afirmaron que los movimientos de escritura comportan la memorización de letras, esto podría suponer que la memorización y el acto psicomotor de escribir son parte del mismo proceso de representación.

Por el contrario, con respecto a las medidas productivas en cuanto a signos diacríticos y ortografía, se determinó que los alumnos que pasan más tiempo aprendiendo el vocabulario, ya sea escribiendo o mecanografiando, obtuvieron mejores puntuaciones con el paso del tiempo que el grupo de selección múltiple. Ninguno de los grupos tuvo conocimiento con antelación de la forma en la que se evaluaba su conocimiento de vocabulario, por lo que se deduce que los grupos a los que se asignó escribir y mecanografiar practicaron el vocabulario a un mayor nivel de procesamiento que el grupo de selección múltiple. Esta aseveración coincide con los estudios efectuados en torno a la adquisición de una segunda lengua (L2), que afirman que es menos eficaz hacer clic que mecanografiar (Heift, 2003). Asimismo, este estudio no ha podido demostrar la vaga contribución que los movimientos de escritura puedan tener sobre la memorización confirmada por diversos estudios sobre alfabetización y, en particular, estudios sobre escritura (Cunningham & Stanovich, 1990a; Mangen & Velay, 2010). Por otra parte, no hay ninguna diferencia significativa entre la práctica de vocabulario escribiendo a mano que mediante mecanografía.

Según el método de práctica, los alumnos obtuvieron mejores puntuaciones en la parte de selección múltiple de las pruebas, por lo que este método se caracteriza por su menor nivel de exigencia si se compara con el que implica escribir manualmente o mecanografiar. A pesar del esfuerzo por evitar que se pudieran adivinar resultados, es posi-

ble que los alumnos pudiesen adivinar algunos puntos para mejorar su posibilidad de obtener todas las respuestas correctas, ya que no había ninguna consecuencia negativa asociada a una respuesta incorrecta.

Hemos determinado la importancia de la modalidad de práctica, sin embargo, deberían tenerse en cuenta algunas limitaciones de esta investigación. Por ejemplo, la muestra no constó de estudiantes de francés como idioma extranjero con un nivel básico. En el sistema escolar flamenco, los alumnos asisten a los primeros cursos de francés cuando tienen 10 años y los participantes más jóvenes de la muestra ya contaban con alrededor de 2,5 años de francés en el colegio. No obstante, sí que se adaptaron a su nivel la dificultad del vocabulario, los ejercicios de relleno de huecos, así como las evaluaciones. Al contrario que las muestras de los estudios de Sturm (2006, 2010, 2012) y Gascoigne Lally (2000), las lenguas francesa y holandesa no difieren tanto como el francés y el inglés. El holandés ha adquirido una gran cantidad de palabras francesas, por lo que los flamencos y, por extensión, la totalidad de la población que habla holandés ya está acostumbrada a usar los siguientes acentos: ´ (café), ` (scène), ˆ (reünie) y ^ (gêne).

Referencias

- Bax, S. (2003). Call. Past, Present and Future. *System*, 31(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Clark, A. (1998). Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. *The Philosophical Review*, 107, 4, 647-650. <https://doi.org/10.2307/2998391>
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1990a). Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 733-740. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.733>
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1990b). Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 159-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.159>
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2013). Going Mobile: Language Learning with an Ipad Touch in Intermediate French and German Classes. *Foreign Language Annals*, 46(3), 445-468. <https://doi.org/10.1111/flan.12043>
- Gascoigne-Lally, C. (2000). The Effect of Keyboarding on the Acquisition of Diacritical Marks in the Foreign Language Classroom Lally. *The French Review*, 73(5), 899-907.
- Gascoigne, C. (2006). Explicit Input Enhancement: Effects on Target and Non-target Aspects of Second Language Acquisition. *Foreign Language Annals*, 39(4), 551-564. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02275.x>
- Heift, T. (2003). Drag or Type, But Don't Click: A Study on the Effectiveness of Different CALL Exercise Types. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(3), 69-85.
- Higashiyama, Y., Takeda, K., Someya, Y., Kuroiwa, Y., & Tanaka, F. (2015). The Neural Basis of Typewriting: A Functional MRI Study. *Plos One*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134131>
- Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N.M., Hille, K., & Sachse, S. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen-or Keyboard-based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), 136-146. <https://doi.org/10.5709/acp-0178-7>
- Little, J.L., & Bjork, E.L. (2015). Optimizing Multiple-choice Tests as Tools for Learning. *Memory & Cognition*, 43(1), 14-26. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0452-8>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.C., & Velay, J.L. (2006). Remembering the Orientation of Newly Learned Characters Depends on the Associated Writing Knowledge: A Comparison between Handwriting and Typing. *Human Movement Science*, 25, 646-656. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2006.07.007>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.C., Anton, J.L., Roth, M., Nazarian, B., & Velay, J.L. (2008). Learning through Hand- or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802-815. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.T., & Velay, J.L. (2005). The Influence of Writing Practice on Letter Recognition in Preschool Children: A Comparison between Handwriting and Typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>
- Mangen, A., & Velay, J.L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. In M. H. Zadeh (Ed.), *Advances in Haptics* (pp. 385-403). In *Tech*. <https://doi.org/10.5772/8710>
- Mueller, P.A., & Oppenheimer, D.M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25 (April), 1159-1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Nicol, D. (2007). E-assessment by Design: Using Multiple-choice Tests to Good Effect. *Journal of Further and Higher Education*, 31(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/03098770601167922>
- Paddick, R. (2015). *Tablet Adoption Continues to Rise*. (<http://goo.gl/cR6vt0>) (2015-09-15).
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (Vol. 8). New York, NY: International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/h0051916>
- Simon, B., Anderson, R., Hoyer, C., & Su, J. (2004). Preliminary Experiences with a Tablet PC based System to Support Active Learning in Computer Science Courses. In *ITiCSE '04* (pp. 213-217). <https://doi.org/10.1145/1007996.1008053>
- Smith, L., & Gasser, M. (2005). The Development of Embodied Cognition: Six Lessons from Babies. *Artificial Life*, 11(1-2), 13-29. <https://doi.org/10.1162/1064546053278973>
- Stockwell, G. (2016). Mobile Language Learning. In F. Farr, & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 296-307). Abingdon: Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Sturm, J.L. (2006). The Effect of Keyboarding and Presentation Format on the Recall of Accent Marks in L2 Learners of French. Working

Papers in Tesol & Applied Linguistics, 6(2), 1-15. <https://doi.org/10.7916/D8RX9BMS>

Sturm, J.L. (2010). The Acquisition of Accent Marks in L2 French: The Effects of Keyboarding and Text Format. *Proceedings of the Second Congrès Mondial de Linguistique Française*, 1591-1606. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010032>

Sturm, J.L. (2012). Meaning and Orthography in L2 French. *Writing Systems Research*, 4(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/17586801.2011.635950>

Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L.B. (2001). The Dynamics of Embodiment: A Field Theory of Infant Perseverative Reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1-86. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003910>

Vanderhoven, E., Van Hove, S., & Anrijs, S. (2016). *Er zijn steeds meer tablets op school, maar vele leraren wijzen op gebrekkige software en een falend wifinetwerk. [Schools are Increasingly Adopting Tablets, but many Teachers Point to the Poor Software and Insufficient Wi-Fi Networks]* (<http://goo.gl/7CskKF>) (24/08/2016).

Varios (2015). Les accents et autres signes orthographiques. [Accents and other Orthographical Signs]. *Espace Français*. (<http://goo.gl/VajbvY>) (2015-09-20).

Wartella, E., Richert, R., & Robb, M.B. (2010). Babies, Television and Videos: How did we get here? *Developmental Review*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.008>

Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>



Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

www.revistacomunicar.com



La televisión y sus nuevas expresiones
Television and its New Expressions

Pantallas y el nuevo escenario digital
Screens and the Digital Landscape

Arquitecturas filmáticas
European Collective Memory

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

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@tod@s!

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



Comunicar 50



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals



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
Impact Factor
Indexations
JCR Journals
Ranking of Journals
Metrics
Network of Journals
Metadata
Documents

E-mail:

Password:

Identify

Free register
Remind password

TOPICS

EDITORIAL POLICY

ORGANIZATION CHART

INTERNATIONAL COEDITIONS



International coedition

International Coedition
EnglishInternational Coedition
ChineseInternational Coedition
PortugueseInternational Coedition
Latin America

ENGLISH INTERNATIONAL COEDITION



Coeditor

**Dr. Jairo Lugo-Ocando**, Universidad de Leeds (Reino Unido).

Associate professor in the School of Media and Communication at the University of Leeds in the UK. One of the strands of his research deals with the intersection between journalism, development and poverty/social exclusion. The other explores the use of statistics and quantitative data in by the news media. In 2012 he was a Visiting Fellow at the National University of Singapore. He has also been a visiting lecturer in the International Media, Advocacy and Communications specialization in the School of International and Public Affairs at Columbia University (New York, USA) since 2009 and since 2010, a visiting professor of the Doctoral Programme in Media & Communication at the Universidad de Málaga and Rovira i Virgili University, both in Spain. Before becoming an academic he worked as a political correspondent and news editor for several media outlets in Latin America and the USA.

Associate Coeditors

**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.

**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.

Linguistic Reviewers

**Mrs. Carmen Usategui**, University of Chester (United Kingdom).

Senior Lecturer in Spanish in the Department of Modern Languages at Chester. Carmen has a BA from the Universidad de Navarra and MA and Post Graduate Certificate in Education from the University of Central Lancashire (UCLAN). Prior to working at Chester, she was Senior Lecturer in Spanish at UCLAN. Carmen is a Fellow of the Higher Education Academy.

**Mr. Richard Wilson**, University of Chester (United Kingdom).

Lecturer in English for Academic Purposes and Co-ordinator for ESOL. Richard has a BA in Economic History from UEA, Norwich and an MA in Educational Technology and TESOL from Manchester. He also has the Diploma in TEFL and has taught English at all levels in Further Education, Higher Education and in the private sector, including many years of managing English Language summer schools.

«Comunicar» en línea y en abierto

www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Coediciones en español, inglés, chino y portugués



Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural

Adolescents' TV Viewing Patterns in the Digital Era: a Cross-cultural Study

-  Dra. Leire Ugalde es Profesora Ayudante en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España) (leire.ugalde@ehu.eus) (<http://orcid.org/0000-0001-5769-7759>)
-  Dr. Juan-Ignacio Martínez-de-Morentin es Profesor Agregado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España) (juanignacio.demorentin@ehu.eus) (<http://orcid.org/0000-0002-9268-6470>)
-  Dra. María-Concepción Medrano es Catedrática en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España) (mariaconcepcion.medrano@ehu.eus) (<http://orcid.org/0000-0001-7980-843X>)

RESUMEN

Los profundos cambios acaecidos en la configuración del contexto mediático en los últimos tiempos han generado cambios tanto en el medio televisivo como en las relaciones establecidas con él. Es por ello que resulta necesario conocer cómo consumen la televisión los jóvenes actuales en aras de crear estrategias que ayuden a capacitarlos en la utilización de este medio. Con este fin, en esta investigación se han estudiado las pautas de consumo televisivo de 553 adolescentes (267 chicos y 286 chicas) de Irlanda, España y México, de edades comprendidas entre 14 y 19 años. Mediante la aplicación de dos cuestionarios (CH-TV 0.2 y VAL-TV 0.2) se han podido detectar cuatro pautas de consumo generalizables a todos los contextos estudiados. Dos de estas pautas, diferencian el consumo entre hombres (Crítico-Cultural) y mujeres (Social-Convversacional), siendo ellos los que realizan un consumo más cultural e informativo y ellas, más dirigido a entablar conversación con sus amistades. En lo que a las otras dos pautas se refiere, la percepción de un clima conflictivo (consumo Conflictivo-Pasivo) o la de una mediación responsable (consumo Comprometido-Positivo) son algunas de las variables que marcan las diferencias. Además, se han detectado aquellos factores que presentan mayor poder discriminativo en la configuración de estas pautas, siendo la preferencia mostrada hacia los géneros televisivos el factor más discriminante entre los estudiados. Sin embargo, la permanencia, el realismo percibido y el contexto cultural no han resultado ser determinantes.

ABSTRACT

The deep-rooted changes that have taken place in the media world over recent years have brought about changes in both television itself and in the relationships established with this medium. Consequently, it is important to understand how young people watch television today, in order to design strategies to help them develop the capacities they require to ensure responsible use. With this aim, the present study analyzes the television viewing habits of 553 adolescents (267 boys and 286 girls), aged between 14 and 19, from Ireland, Spain and Mexico. Through the implementation of two questionnaires (CH-TV 0.2 and VAL-TV 0.2), four viewing patterns were detected that can be generalized to all the contexts studied. Two of these patterns clearly distinguish between boys (critical-cultural) and girls (social-conversational), with boys viewing more cultural and information-oriented programs, and girls tending to watch shows with a view to talking about them later with their friends. Two of the variables which best distinguish between the other two patterns identified are the perception of a conflictive climate (conflictive-passive viewing) and the perception of responsible parental mediation (committed-positive viewing). Moreover, preferred television genre was found to be the factor with the greatest discriminatory power in relation to these patterns, while time spent watching television, perceived realism and cultural context were not found to be significant.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Televisión, adolescentes, consumo televisivo, géneros televisivos, valores, mediación parental, clima familiar, contexto cultural.
Television, adolescents, viewing habits, television genre, values, parental mediation, family climate, cultural context.



1. Introducción y estado de la cuestión

La televisión ha sido objeto de múltiples investigaciones a lo largo del siglo XX. La emergente y progresiva expansión de esta pantalla en los hogares creó una gran curiosidad sobre la influencia que este medio podía ejercer, especialmente, sobre los menores. Sin embargo, el contexto mediático ha sufrido cambios considerables con el cambio de siglo. El avance de las nuevas tecnologías y la convergencia de diversas pantallas ha creado un contexto en el que la interacción constante con los medios digitales forma parte de la vida cotidiana de los jóvenes (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013). Son «nativos digitales» como los llama Prensky (2001), la denominada «Net-generation» (Tapscott, 1998). Pero el hecho de que la televisión comparta espacio con otras pantallas no significa que se haya dejado de ver. En los estudios realizados por Carlsson (2010) o Bucht y Harrie (2013) sobre el consumo mediático de los jóvenes en los países nórdicos señalan que, aunque los jóvenes utilizan mucho Internet, el uso de la televisión sigue ocupando una de las primeras posiciones del ranking. En la misma línea, en una investigación llevada a cabo en Aragón sobre la percepción que los padres tenían del uso las diversas pantallas en el hogar, Marta y Gabelas (2008:11) concluyen que «la televisión sigue siendo la pantalla estelar para los menores en sus tiempos de ocio». Por lo tanto, también en este nuevo contexto, la televisión, sigue formando parte de la vida de los jóvenes. Estos, la escogen principalmente para entretenerse (Medrano, Palacios, & Aierbe, 2007) o incluso, en menor medida, para informarse. En dos investigaciones en las que se pretendía analizar el consumo de noticias en los jóvenes actuales, encontraron que, aunque las redes sociales son el medio principal para consultar información, el uso de la televisión se situaría a continuación de estas (Casero-Ripollés, 2012; Condeza, Bachmann, & Mujica, 2014).

No obstante, es importante tener en cuenta que, el cambio sufrido por el contexto mediático está generando cambios en la relación establecida entre los jóvenes y la pantalla televisiva. Tal y como se afirma en el Libro Verde (Comisión Europea, 2013), los modelos de consumo familiares del siglo XX se están transformando. Lo cual resulta relevante, ya que tanto el contexto familiar (Medrano, Aierbe, & Palacios, 2010; Tonantzin & Alonso, 2012; Torrecillas, 2013) como el clima familiar (Aierbe, Orozco, & Medrano, 2014) y la mediación parental (Radanielina, 2014; Cánovas & Sahuquillo, 2010; Bjelland & al., 2015; Uribe & Santos, 2008) son elementos que influyen en la recepción y procesamiento que los niños y adolescentes hacen de los mensajes televisivos. Por otra parte, el avance de las nuevas tecnologías está modificando los hábitos de consumo televisivo de los jóvenes (López-Vidales, González-Aldea, & Medina-de-la-Viña, 2011) y generando transformaciones en el propio medio (Marta & Gabelas, 2008). La televisión digital es un claro ejemplo de ello, ya que ofrece la posibilidad de acercar programas televisivos de países lejanos a nuestros propios hogares. Oyero y Oyesomi (2014), en un estudio realizado en Nigeria, encuentran que el 90% de los niños dicen ver dibujos animados extranjeros vía satélite exponiéndose continuamente a contenidos de otras culturas. Guarinos (2009), por otra parte, detecta la estandarización de modelos estadounidenses por encima de los españoles en los prototipos de adolescentes de las series y telefilmes que se emiten en España. La importancia de estos resultados se ve reforzada por el constatado carácter socializador de los medios y la televisión (Medrano, Martínez-de-Morentin, & Apodaca, 2015; Pallarés, 2014; Pindado, 2010; Sihvonen, 2015). Esto no es de extrañar si se tiene en cuenta que existen pocos hogares donde no hay, al menos, un televisor (Ackermann & al., 2014; Bittman & Siphthorp, 2012; INE, 2014), siendo este uno de los aparatos que mayor protagonismo cobra en los hogares y en la rutina diaria (Torrecillas, 2012).

Ante este contexto mediático que caracteriza la era digital en la cual están inmersos los adolescentes, surge la preocupación derivada de si los jóvenes están lo suficientemente preparados para interactuar debidamente con los medios (Aguaded & Pérez-Rodríguez, 2012). Por ello, la alfabetización mediática debe de ocupar un lugar prioritario en la educación del siglo XXI (Aguaded, 2013). Coincidiendo con este fin, el 22 de mayo del 2008 se realizó un llamamiento desde el Consejo de la Unión Europea (Council of the European Union, 2008), para que los estados miembros trabajen en pro de la alfabetización mediática incluyéndola, entre otras cosas, en el marco del aprendizaje permanente y proporcionando a los ciudadanos herramientas para el desarrollo de competencias necesarias para una utilización crítica y responsable de los mismos. No existen dudas de que, ante un entorno mediático cada vez más cambiante, la necesidad de una apropiada capacitación mediática de los ciudadanos es indispensable (Aguaded, 2013). Ahora bien, no podemos olvidar que la televisión forma parte de este contexto. Medrano y otros (2015) en un reciente estudio transcultural donde analizaban los perfiles de consumo televisivo de jóvenes de diversos países llegaban a la conclusión de que las narraciones mediáticas deben trabajarse en las aulas, evitando así recepciones pasivas y asegurando una buena decodificación de los mensajes.

Podemos concluir que, en la actualidad, cualquier investigación que tenga como objeto de estudio el medio televisivo, ha de enfrentarse a nuevos retos derivados de la transformación que la relación con este medio ha sufrido

en el nuevo contexto mediático. Entre ellos se encuentra el definir las pautas de consumo televisivo de los adolescentes. Como indica Casero-Ripollés (2012), los jóvenes son un sector privilegiado de estudio ya que son nativos digitales, sujetos, que han crecido interactuando y utilizando los medios digitales. Será en ellos donde mejor podamos identificar las características de las pautas de consumo propias de los sujetos que han crecido en entornos digitales. Además, sí reconocemos que es necesario ofrecer a la ciudadanía del siglo XXI las herramientas necesarias para una óptima utilización de los medios a través de la alfabetización mediática (Aguaded, 2013), se deben aunar esfuerzos para llevar a cabo investigaciones empíricas que ayuden a comprender aquellos aspectos que puedan favorecer la calidad de esta alfabetización.

Las aportaciones novedosas que plantea este estudio se centran en conocer las relaciones existentes entre los adolescentes actuales y la pantalla televisiva analizando las variables de consumo televisivo y el papel que juega cada variable. Partimos de la premisa que el consumo televisivo de los adolescentes se ve marcado por gustos diferenciados de otros grupos etarios (Huertas & França, 2001; Lapuente, 2011; Medrano & Aierbe, 2008) y que consta de una cierta homogeneidad en la recepción ya que, se da por imitación (França, 2001). Teniendo en cuenta todo ello se han planteado dos objetivos: 1) Identificar las pautas de consumo comunes en adolescentes de tres contextos culturales diferentes; 2) Detectar los factores clave en la configuración de estas pautas.

Los jóvenes son un sector privilegiado de estudio ya que son nativos digitales, sujetos, que han crecido interactuando y utilizando los medios digitales. Será en ellos donde mejor podamos identificar las características de las pautas de consumo propias de los sujetos que han crecido en entornos digitales. Además, sí reconocemos que es necesario ofrecer a la ciudadanía del siglo XXI las herramientas necesarias para una óptima utilización de los medios a través de la alfabetización mediática.

2. Material y métodos

En el estudio han participado un total de 553 adolescentes (267 chicos y 286 chicas) procedentes de cuatro ciudades: Dublín (Irlanda), Guadalajara (México), San Sebastián y Málaga (España). Todos los participantes cuentan con edades comprendidas entre los 14 y 19 años. Debido a limitaciones presupuestarias de este tipo de proyectos la representatividad de la muestra no podía apoyarse en sistemas de selección aleatoria por lo que los países y los centros fueron seleccionados por la participación en el proyecto de investigadores de dichos países que posibilitaban el acceso a la muestra. La muestra, por lo tanto, ha sido de «conveniencia» priorizando la validez ecológica, a la representatividad aleatoria de la misma. Así, los centros se han seleccionado en función de que presentaran óptimas condiciones de accesibilidad y de aplicación de las pruebas y procurando la equivalencia entre los grupos estudiados tomando criterios similares de selección en todos ellos: tipo de centro, edad y curso. Se considera adecuada esta orientación en la selección de la muestra, ya que el estudio no pretende estimar las tasas de población sino realizar comparaciones entre distintos grupos culturales.

Respecto al tipo de centro, la aplicación se ha realizado en uno o dos centros para cada submuestra (ciudades) bien sean centros públicos y/o privados o centros con diferentes niveles socioeconómicos, que no sean extremos. De esta manera, la muestra ha sido recogida en siete centros distribuidos de la siguiente forma: Málaga (dos centros; uno privado y otro público y alumnado de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato), San Sebastián (dos centros; uno público y otro privado y alumnado de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato), Guadalajara (México) (un único centro privado y alumnado de PREPA y/o 1º y 3º de Bachillerato) y Dublín (dos centros; uno público y otro privado y alumnado de 3º ciclo junior y del 2º nivel del ciclo sénior).

Se ha utilizado un diseño de investigación de tipo ex post-facto, descriptivo-correlacional y transcultural en el que se estudian diferentes variables como: los hábitos televisivos, la identificación, el contexto familiar y los valores percibidos en los personajes televisivos.

Para la recogida de los datos, se utilizaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV 0.2) creado y validado por Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez-de-Morentin (2013) y con una consistencia interna del Alpha de Cronbach de 0,84. El cuestionario consta de siete preguntas iniciales que recogen datos socio-demográficos como: estudio, profesión y situación actual del padre y la madre, número de hermanos, sexo y edad de los mismos, lugar que ocupa entre ellos y otras personas con las que convive. Posteriormente se presentan 24 ítems (puntuación tipo Lickert en una escala del uno al cinco) que recogen un total de 14 variables. El presente estudio se ha centrado en 10 de dichas variables, por ser los referidos al tema de objeto de estudio de la investigación, midiendo así: las razones de identificación con el personaje, la finalidad del visionado, la identificación con el personaje, el realismo percibido, la permanencia, las actividades alternativas a ver televisión, los géneros televisivos, la conversación, la percepción del clima familiar y de la mediación parental. Por otro lado, se utilizó el Cuestionario de Valores Televisivos (VAL-TV 0.2). Se trata de la escala PVQ de Schwartz y Boehnke (2003) adaptada al español por Medrano, Aierbe y Orejudo (2010). En ella se miden los valores percibidos en los personajes englobados en cuatro dimensiones: autotranscendencia ($\alpha=0,87$), la apertura al cambio ($\alpha=0,80$), la conservación ($\alpha=0,77$) y la autopromoción ($\alpha=0,72$). Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert, con valores del uno al seis.

La versión española de ambos cuestionarios fue adaptada para crear dos nuevas versiones: la mexicana y la inglesa (adecuando ejemplos e idioma). Estas nuevas versiones fueron revisadas por cuatro expertos en comunicación y cuatro expertos en educación antes de su elaboración definitiva, quienes, entre otros aspectos, valoraron si las preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y las definiciones de los valores eran aplicables a cada cultura. Una vez realizada y comprobada la validez de cada adaptación, se procedió a la aplicación on-line de los cuestionarios en todos los centros mediante la ayuda de un profesor ayudante al que previamente se había formado para la correcta aplicación de los mismos. El profesor ayudante realizaba la prueba con el alumnado en el aula de ordenadores del propio centro escolar en un tiempo estimado de 50-60 minutos. De acuerdo a la capacidad de la sala, la prueba se realizaba en una o dos fases para que todo el alumnado seleccionado pudiera rellenar el cuestionario.

Para dar respuesta al primer objetivo, se realizó un análisis de correspondencias múltiples para determinar la relación entre las principales variables de consumo televisivo y definir de este modo, la agrupación de las mismas en pautas de consumo. En el gráfico 1, se puede observar el resultado de los análisis.

3. Análisis y resultados

Para dar respuesta al primer objetivo, se realizó un análisis de correspondencias múltiples para determinar la relación entre las principales variables de consumo televisivo y definir de este modo, la agrupación de las mismas en pautas de consumo. En el gráfico 1, se puede observar el resultado de los análisis.

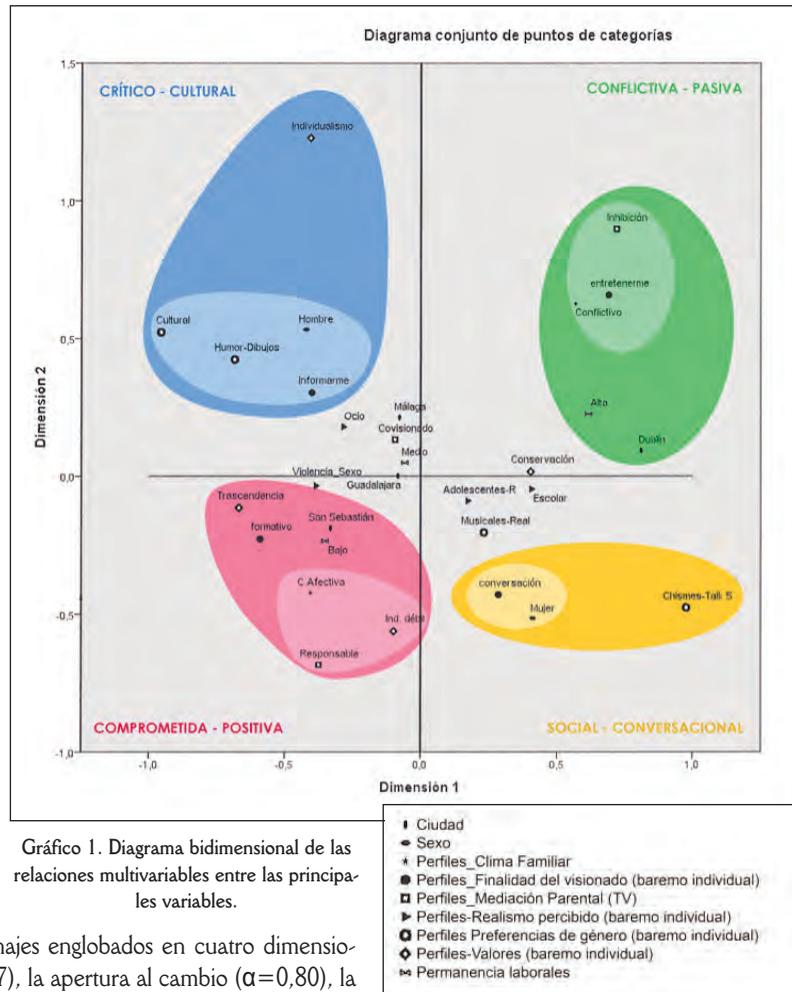


Gráfico 1. Diagrama bidimensional de las relaciones multivariadas entre las principales variables.

En el plano del gráfico 1, se puede ver la ubicación de las distintas variables estudiadas. El esquema de análisis es interpretar la cercanía entre variables como atracción o asociación entre las mismas y la lejanía como oposición entre ellas. La ubicación en el centro del plano implica que esa variable no muestra ni oposición ni atracción con el resto.

Siguiendo este esquema, se puede observar que existe la presencia de cuatro agrupaciones que, por situarse en la periferia del plano, implican una mayor asociación entre los elementos que la componen. Así, en primer lugar, se puede destacar la agrupación por cercanía formada por las siguientes variables: la finalidad de ver televisión para entretenerse, la percepción de una mediación parental inhibida y un clima familiar conflictivo. Esta sería una tipología multivariable que describe a jóvenes con familias conflictivas, que se inhiben de su función educativa a la hora de regular u orientar el consumo televisivo y, finalmente, su consumo televisivo parece más bien pasivo pues la finalidad principal es la de entretenerse. Definiríamos esta pauta de consumo como «Conflictiva-Pasiva».

Una segunda agrupación a resaltar es la formada por la preferencia de programas televisivos culturales, de humor o dibujos y la categoría hombre. Esta agrupación refiere una pauta de consumo televisivo más crítico y reflexivo. Asimismo, sería un tipo de consumo más apreciado entre los hombres. Aunque de una manera más débil, la finalidad de ver la televisión para informarse también se asocia a este grupo. Los adolescentes que realizan este tipo de consumo pueden ser descritos como un tipo de jóvenes con una postura activa, incluso proactiva, de consumo televisivo. Como satélite de esta agrupación se contempla la categoría individualismo (como valor percibido en el personaje favorito). La lejanía de esta categoría con respecto a la agrupación ahora comentada induce a ser prudentes respecto a la intensidad de la asociación entre esta categoría y el resto. Sin embargo, como puede apreciarse en el plano, la categoría de individualismo no se asocia a ninguna otra agrupación. Por lo tanto, se puede decir que el individualismo sería la categoría de valores que mejor describe la pauta de consumo ahora analizada. En este sentido, cabe completar la descripción de este grupo como formada por personas cuyos personajes favoritos están abiertos al cambio (como opuesto a la conformidad, seguridad...) y están orientados a la autopromoción. Esta segunda pauta de consumo sería una pauta «Crítico-Cultural».

Se detecta una tercera agrupación formada por un clima familiar afectivo, una mediación familiar responsable y un individualismo débil como patrón de valores percibidos en el personaje favorito. De forma más débil y periférica se pueden contemplar un bajo nivel de permanencia en días laborales, una orientación formativa como finalidad del visionado, la ciudad de San Sebastián y la trascendencia como valores asignados al personaje favorito. El núcleo central de la pauta de consumo compuesta por este grupo hace referencia a un buen clima familiar y una mediación educativa comprometida por parte de los progenitores a la hora de regular y orientar el consumo televisivo. Aunque los valores adscritos al personaje favorito están poco definidos, tienden a la autotranscendencia y a una moderada apertura al cambio, mientras que, de manera igualmente moderada, se rechazan los valores de autopromoción y conservación. Esta sería una pauta de consumo «Comprometida-Positiva».

Por último, cabe destacar una cuarta agrupación compuesta por personas que ven la televisión con la finalidad de conversar sobre los contenidos de los programas televisivos. Esta pauta de consumo se asocia a la categoría de sexo mujer y en su periferia se encontraría la categoría de chismes-talk shows. Por lo tanto, describiría una pauta de con-

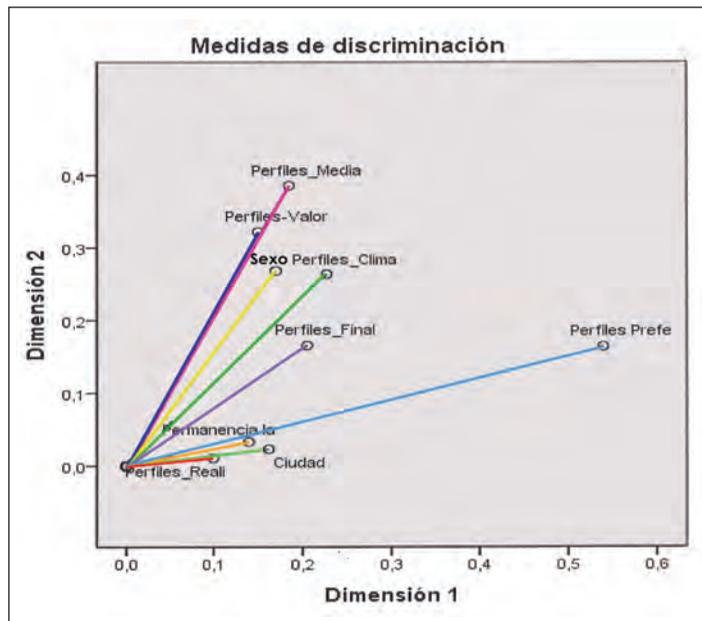


Gráfico 2. Coeficientes de discriminación de los diferentes indicadores y variables.

sumo relacionada con lo social, donde además de mostrar un interés por temáticas propias de la vida social y emocional de la gente, se tendería a compartir este visionado mediante una actividad igualmente social, como es la conversación. Esta pauta de consumo «Social-Convencional» se ve representada mayormente por mujeres.

Una vez detectadas las pautas de consumo comunes en los adolescentes de las diversas ciudades estudiadas, se abordó el segundo objetivo de investigación, en el que se pretende analizar el papel que cada una de las variables estudiadas juega en la constitución de las pautas de consumo descritas anteriormente. En el gráfico 2, se pueden ver los resultados de este análisis.

En primer lugar, se debe mencionar que el factor sexo ha tomado un papel relevante en la definición de las pautas de consumo, ya que existe una pauta de consumo caracterizada por hombres y otra muy distinta compuesta por mujeres. Sin embargo, el factor ciudad no ha mostrado tener una gran relación con el conjunto de pautas de consumo detectadas. Se debe recordar que este factor no ha participado en la construcción de los ejes o dimensiones al tomar el carácter de «ilustrativo». Esto es debido a que, en análisis previos realizados en esta misma investigación, se ha podido detectar que las pautas de consumo televisivo están sujetas a un progresivo proceso de globalización por lo cual no podríamos hablar de pautas de consumo propias de cada región, sino de pautas de consumo globalizadas que estarían presentes, en mayor o menor medida, en todas las regiones o culturas estudiadas. Esta idea queda apoyada empíricamente por la presencia del conjunto de ciudades en la zona central del plano detectada en el gráfico 1 (lo que indica que no presentan una relación definida con ninguna de las pautas de consumo televisivo identificadas) y por su bajo poder discriminante mostrado en el gráfico 2.

En cuanto al resto de variables, su relevancia puede ser interpretada dependiendo de que su ubicación en el plano bidimensional del gráfico 2 sea más central o periférica. Así, la variable que ha mostrado mayor potencia discriminante es la de perfiles de preferencias de género. En segundo lugar, se situaría la percepción de mediación familiar, seguida de los valores percibidos en el personaje favorito, el sexo y la percepción del clima familiar. La finalidad del visionado muestra un moderado poder discriminativo.

Por el contrario, la permanencia ante el televisor, el realismo percibido en los contenidos que ven y la ciudad en la que viven no han resultado ser factores determinantes en las pautas de consumo encontradas.

4. Discusión y conclusiones

En respuesta al primer objetivo, hemos podido identificar y tipificar, cuatro pautas de consumo generalizables a los adolescentes de todos los contextos estudiados. Una primera pauta de consumo que hemos denominado «Conflictiva-Pasiva», es la compuesta por una percepción de clima familiar conflictivo, una mediación parental inhibida y una finalidad de visionado de entretenimiento. En ella se sitúan, aquellos jóvenes que buscan entretenerse viendo la televisión. Además, utilizan esta como evasión del clima conflictivo que perciben en sus familias donde no perciben ningún tipo de instrucción ni restricción hacia el visionado televisivo. Es en Dublín donde esta pauta de consumo presenta mayor prevalencia. Esto puede quedar explicado por las características propias de los centros escolares donde se han recogido los datos, ya que son centros ubicados en barrios donde el conflicto social y la precariedad económica están presentes en gran medida.

Una segunda pauta de consumo «Comprometida-Positiva» recoge a aquellos jóvenes con familias que intentan formarlos en su relación con las pantallas, que se interesan mayormente por personajes que muestran valores de compromiso social y valoran la libertad de pensamiento. Se constata, por lo tanto, la influencia positiva que una mediación responsable puede generar en el procesamiento de los mensajes que hacen los adolescentes (Radanielina, 2014), así como la importancia del tipo de mediación y el estilo parental en la recepción (Cánovas & Sahuquillo, 2010; Bjelland & al., 2015; Uribe & Santos, 2008). Por otra parte, la relación apuntada por Aierbe y colaboradores (2014), entre el clima familiar y la mediación parental también se ve reflejada en los resultados, señalando una relación positiva entre la percepción de un clima afectivo y una mediación parental responsable.

Se identifica también una tercera pauta de consumo «Crítico-Cultural» representada, sobre todo, por los hombres. Estos se definen por el gusto de programas culturales de humor y dibujos animados. Esta pauta es propia de adolescentes que realizan un consumo selectivo y activo. Buscan, aunque no como único propósito, el informarse y tienen una ligera tendencia a identificarse con personajes que muestran valores de autopromoción y están abiertos al cambio.

La cuarta pauta de consumo «Social-Convencional» es la que más cerca se encuentra de las mujeres. Esta sería una pauta de consumo definida por la tendencia al visionado de programas de chismes y talk-shows y que tiene como finalidad obtener temas de conversación.

El sexo se ha mostrado como un factor de gran relevancia en el análisis del consumo televisivo. Como se puede observar, en las pautas descritas como más cercanas a los hombres o a las mujeres, los estereotipos sociales de masculinidad y feminidad pueden verse reflejados. Sin embargo, hay que recalcar que el indicador más cercano a las mujeres es el de la conversación y en menor medida el interés por los programas de chismes y los talk-shows.

En lo que a la variable ciudad se refiere, y a diferencia del sexo, no se ha identificado ninguna pauta de relación definida entre las pautas de consumo y las ciudades estudiadas a excepción de Dublín. Esto indica una posible homogeneización entre las pautas de consumo televisivo en las diversas ciudades estudiadas. Las distancias entre ciudades, tanto física como televisivamente hablando, se han reducido en los últimos tiempos, teniendo los adolescentes de San Sebastián (España) la oportunidad de ver los mismos programas que los de Guadalajara (México) y generando una tendencia a establecer patrones de imagen y de comportamiento similares en lugares diversos. Esto plantea nuevos intereses e interrogantes de investigación que sería necesario abordar en futuros trabajos.

Al analizar el poder discriminativo de cada una de las variables estudiadas, tal y como planteaba el segundo objetivo, encontramos que la preferencia de género ha resultado ser el indicador con mayor potencial discriminativo. Son diversas las investigaciones que constatan que los adolescentes tienen gustos marcados y diferenciados de otros grupos etarios en lo que a la programación televisiva se refiere (Huertas & França, 2001; Lapuente, 2011; Medrano & Aierbe, 2008), se puede concluir que estas preferencias son un factor discriminativo determinante en las pautas de consumo de estos, generando diferencias, sobre todo, entre sexos, tal y como se ha señalado anteriormente.

La percepción de la mediación parental y el clima familiar se han mostrado como variables discriminatorias importantes. Será, por lo tanto, imprescindible no obviar a este colectivo en los diseños de elaboración de proyectos educativos con el fin de trabajar las competencias mediáticas e informacionales. De este modo, la creación de cursos formativos donde se instruya a las familias en pautas adecuadas de mediación familiar y la relevancia de las mismas será un factor muy importante para que realmente podamos ayudar a instaurar perfiles de consumos adecuados en los adolescentes.

En un segundo lugar, se situarían la percepción de la mediación parental, la percepción de valores, el sexo y la percepción del clima familiar. Mostrándose así todas estas variables como importantes predictoras de los tipos de consumo. Como resultaba previsible, la percepción de climas familiares conflictivos se relaciona con una percepción de mediaciones parentales de inhibición, mientras que los climas de calidad afectiva tienden a generar mediaciones responsables. La importancia del contexto familiar para el procesamiento adecuado de los mensajes emitidos por televisión por parte de los niños y adolescentes, así como, para la instauración de hábitos y relaciones propicias con el medio (Medrano & al., 2010; Tonantzin & Alonso, 2012; Torrecillas, 2013), hace resaltar la importancia de incidir e intervenir en el ámbito familiar a la hora de establecer pautas educativas para un buen uso del medio televisivo. Por otro lado, los resultados indican que los valores que los adolescentes perciben en la televisión dependerán de la relación establecida entre diversas variables. El tipo de valores percibidos, por lo tanto, será un indicador del tipo de consumo realizado.

Por último, y para finalizar con la información que nos ha aportado el análisis de correspondencias realizado, no han resultado ser discriminatorios la permanencia, el realismo percibido y el contexto cultural. Estos datos resultan tan sorprendentes como importantes. Hay que recordar que la relevancia de estas tres variables en la recepción televisiva ha sido constatada en diversas investigaciones, sin embargo, en nuestro estudio, estos factores no se han mostrado como decisivos en la configuración de pautas de consumo. Ya Medrano (2005) señalaba, más allá de ciertos prejuicios, que no existe relación entre el tiempo pasado ante el televisor y el impacto que este produce. Ahora

nuestros datos indican que tampoco parece existir una relación directa entre el tiempo que pasan ante el televisor y el tipo de consumo que realizan a niveles generales, situándose esta variable en la periferia de las pautas de consumo con las que se relaciona.

A su vez, los datos aportados por el análisis de correspondencias múltiples, apoyan la idea de la existencia de una posible tendencia homogeneizadora en las pautas de consumo televisivo adolescente. Se confirma que existen pautas de consumo comunes a todos los contextos estudiados y formados por relaciones concretas entre variables mediadoras de la recepción. El conocimiento de qué variables pueden mediar en la composición de consumos más aconsejables ofrece una información importante para definir en qué aspectos debe de incidir la educación mediática. De esta manera, este trabajo señala como variables predictivas del consumo la preferencia de género en primer lugar y la percepción de la mediación parental, el sexo, la percepción del clima familiar y de valores en segundo lugar. En este sentido, los datos muestran que las variables señaladas y, por ende, el tipo de consumo realizado, incide en el tipo de valores que el adolescente percibe de la televisión.

La preferencia de género se ha mostrado como una de las variables que mejor puede predecir el tipo de consumo, siendo las diferencias que surgen en ella moduladas en gran medida por el sexo. Esta puede ser una variable interesante a considerar desde la educación en dos direcciones. Por una parte, la utilización en ámbitos educativos de aquellos géneros televisivos que se perciben como atractivos por los adolescentes para trabajar la competencia mediática y la lectura crítica de los contenidos transmitidos en los mismos, puede ser una labor interesante a realizar. Por otra, trabajar la curiosidad y el interés hacia aquellos géneros televisivos que los educadores consideren interesantes para los estudiantes, también, sería un trabajo necesario, incidiendo en la reflexión de los porqués de las diferencias tendenciales al respecto entre los diversos sexos. Recursos como el cine fórum o visionado conjunto de programas televisivos previamente seleccionados y su posterior análisis mediante un debate conjunto entre los estudiantes podría ser una estrategia aplicable con este fin.

Por otro lado, la percepción de la mediación parental y el clima familiar se han mostrado como variables discriminatorias importantes. Será, por lo tanto, imprescindible no obviar a este colectivo en los diseños de elaboración de proyectos educativos con el fin de trabajar las competencias mediáticas e informacionales. De este modo, la creación de cursos formativos donde se instruya a las familias en pautas adecuadas de mediación familiar y la relevancia de las mismas será un factor muy importante para que realmente podamos ayudar a instaurar perfiles de consumos adecuados en los adolescentes.

Otro aspecto de interés educativo son las tendencias de estereotipos sociales que se han podido observar en ciertas variables estudiadas. Las mujeres han presentado un tipo de consumo en el que se muestra cierta preferencia por géneros televisivos considerados menos adecuados en cuanto a contenido, como son los talk-shows o los chismes. El sexo ha resultado ser, por lo tanto, un factor discriminante importante en la configuración de pautas de consumo. Este aspecto deberá ser tenido en cuenta desde la perspectiva educativa para poder trabajar en ambos sexos aquellos aspectos considerados relevantes en la etapa de la adolescencia.

No podemos obviar que han existido limitaciones que han de ser tenidas en cuenta en la lectura de estas conclusiones. El hecho de que los cuestionarios utilizados sean autoinformes, conlleva el riesgo de que los adolescentes hayan podido responder influenciados por la deseabilidad social. Por otra parte, el haber utilizado una muestra de conveniencia ha generado un contraste con Dublín que, aunque no se aleja en extremo de las características de las demás ciudades estudiadas, sí ha resultado ser una muestra con características más acuciantes de conflicto social. Sin embargo, esto mismo nos lleva a cuestionarnos si las características socio-económicas y de conflicto social podrían revelarse como un factor más determinante en la composición de pautas de consumo estandarizadas que las características culturales de las diversas ciudades. Este interrogante queda abierto para futuras investigaciones. En cualquier caso, debemos recordar que, al haber utilizado una muestra de conveniencia, los resultados presentados en esta investigación han de ser considerados como indicadores que pueden orientar futuras investigaciones, pero no como conclusiones generalizables a cualquier contexto.

Apoyos

Investigación incluida en un proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU 2012-36720 y por el proyecto de Unidades de Formación e Investigación (UFI 11/04) titulado «Psicología y Sociedad en el siglo XXI» de la Universidad del País Vasco.

Referencias

Ackermann, R., & al. (2014). A Randomized Comparative Effectiveness Trial of Using Cable Television to Deliver Diabetes Prevention Programming. *Obesity*, 22(7), 1601-1607. <https://doi.org/10.1002/oby.20762>

- Aguaded, I. (2013). El programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación de medios [Media Programme (EU) – International Support for Media Education]. *Comunicar*, 40(XX), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.22-26>
- Aierbe, A., Orozco, G., & Medrano, C. (2014). Family Context, Television and Perceived Values. A Cross-cultural Study with Adolescent. *Communication and Society*, 2(27), 79-99. (<http://goo.gl/YdFQO4>) (2016-08-22).
- Bittman, M., & Siphthorp, M. (2012). Turned on, tuned in or dropped out? Young children's use of television and transmission of social advantage. *LSAC Annual Statistical Report 2011*, 43-56. (<http://goo.gl/LoNhX5>) (2015-12-05).
- Bjelland, M., & al. (2015). Associations between Parental Rules, Style of Communication and Children's Screen Time. *BMC Public Health*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2337-6>
- Bucht, C., & Harrie, E. (2013). *Young People in the Nordic Digital Media Culture. A Statistical Overview Compiled*. Göteborg: Nordicom, Göteborg Universitet.
- Buckingham, D., & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares [Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings]. *Comunicar*, 40(XX), 10-13. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Cánovas, P., & Sahuquillo, P.M. (2010). Educación familiar y mediación televisiva. *Teoría de la Educación*, 22(1), 117-140.
- Carlsson, U. (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture: From a Nordic Horizon*. Göteborg: Nordicom, Göteborg Universitet.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond Newspapers: New Consumption among Young People in the Digital Era [Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital]. *Comunicar*, 39(XX), 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Comisión Europea (2013). *Libro Verde: Prepararse para la convergencia plena del mundo audiovisual: crecimiento, creación y valores*. Bruselas: Comisión Europea. (<http://goo.gl/XcGPe>) (2016-05-12).
- Condeza, R., Bachmann, I., & Mujica, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa [New Consumption among Chilean Adolescents: Interests, Motivations and Perceptions on the News Agenda]. *Comunicar*, 43(XXII), 55-64. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-05>
- Council of the European Union (2008). *Council Conclusions of 22 May 2008 on a European Approach to Media Literacy in the Digital Environment (2008/C 140/08)*. Brussels: Official Journal of the European Union. (<http://goo.gl/XS5T71>) (2015-11-23).
- França, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis de los contenidos y la recepción de la serie «Compañeros» (Antena 3)*. Barcelona (España): Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. (<http://goo.gl/yT9iw>) (2016-08-22).
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipos adolescentes en series vistas en España [Television Teenager Phenomena. Adolescent Prototypes in TV Series in Spain]. *Comunicar*, 33(XVII), 203-211. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-012>
- Huertas, A., & França, M.E. (2001). El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo. *Zer*, 11, 331-350.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta sobre equipamiento de y uso de TIC en los hogares 2014*. Madrid, INE. (<http://goo.gl/MyiDqH>) (2015-12-06).
- Lapuente, M. G. (2011). Recepción televisiva adolescente: gramáticas de reconocimiento y ciclo de vida. *Question*, 1(23). (<http://goo.gl/m8kCNs>) (2015-12-12).
- Marta, C., & Gabelas, J.A. (2008). La televisión: epicentro de la convergencia entre pantallas. *Enl@ce*, 5(1), 11-24. (<https://goo.gl/500xbk>) (2016-05-12).
- López-Vidales, N., González-Aldea, P., & Medina-de-la-Viña, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010: Un cambio de hábitos. *Zer*, 30(16), 97-113. (<http://goo.gl/r3Aq8n>) (2016-05-12).
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C., & Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Psicodidáctica*, 13(2), 53-67.
- Medrano, C., Aierbe, A., & Orejudo, S. (2010). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Psicodidáctica*, 15(1), 57-76.
- Medrano, C., Aierbe, A., & Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 352, 545-566.
- Medrano, C., Martínez-de-Morentín, J.I., & Apodaca, P. (2015). Perfiles de consumo televisivo: un estudio transcultural. *Educación XXI*, 18(2), 305-321. <https://doi.org/10.5944/educxxi.14606>
- Medrano, C. Palacios, S., & Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62, 13-27. (<http://goo.gl/E6vTDL>) (2016-05-10).
- Oyero, O., & Oyesomi, K.O. (2014). Perceived Influence of Television Cartoons on Nigerian Children's Social Behaviour. *Estudos em Comunicação*, 17, 91-116.
- Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿Espacio de ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social*, 23, 231-252. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.10
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y Futuro*, 22, 71-86. (<https://goo.gl/aXMVbl>) (2016-05-14).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Cross Currents: Cultures, Communities, Technologies. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. (<http://goo.gl/teYgUQ>) (2015-11-21).
- Radanielina, M.L. (2014). Parental Mediation of Media Messages Does Matter: More Interaction about Objectionable Content is Associated with Emerging Adults' Sexual Attitudes and Behaviors. *Health Communication*, 30(8), 784-798. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.900527>

- Rodríguez, A., Medrano, C., Aierbe, A., & Martínez-de-Morentin, J.I. (2013). Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Educación*, 361, 513-538. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-231>
- Schwartz, S.H., & Boehnke, K. (2003). Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Sihvonen, J. (2015). Media Consumption and the Identity Projects of the Young. *Young*, 2(23), 171-189. <https://doi.org/10.1177/1103308815569391>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital*. New York: McGraw-Hill.
- Tonantzin, A., & Alonso, R. (2012). También heredamos la forma de ver televisión. *Fuente*, 4(10), 7-13.
- Torrecillas, T. (2012). Características de los contextos familiares de recepción televisiva infantil. La responsabilidad mediadora de los padres. *Sphera Pública*, 12, 127-142.
- Torrecillas, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 27-54. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2013-968>
- Uribe, R., & Santos, P. (2008). Las estrategias de mediación parental televisiva que usan los padres chilenos. *Cuadernos de Información*, 2(23), 6-21.



Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias

From Prosumer to Prodesigner: Participatory News Consumption

-  Dra. María-José Hernández-Serrano es Profesora Contratada Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) (mjhs@usal.es) (<http://orcid.org/0000/0003/3818/993X>)
-  Dra. Paula Renés-Arellano es Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) (paula.renes@unican.es) (<http://orcid.org/0000/0003/0932/7694>)
-  Dr. Gary Graham es Profesor Titular en la Escuela Empresarial de la Universidad de Leeds (Reino Unido) (g.graham@lubs.leeds.ac.uk) (<http://orcid.org/0000/0002/9908/4974>)
-  Dra. Anita Greenhill es Profesora Titular en la Escuela Empresarial de la Universidad de Manchester (Reino Unido) (a.greenhill@manchester.ac.uk) (<http://orcid.org/0000/0002/7417/974X>)

RESUMEN

Nuevas formas de participación democrática y producciones colaborativas de audiencias diversas han surgido como resultado de las innovaciones digitales en el acceso y consumo de noticias. El objetivo de este estudio es proponer un marco conceptual basado en las posibilidades de la Web 2.0. Describiendo la construcción de una «lógica social», que se combina con las lógicas comunicativa y computacional, se construye el marco teórico para explorar la evolución en el consumo de noticias desde una mera circulación de productos diseñados, hacia una conversación global de diseñadores proactivos de noticias. Este marco teórico se ha testeado a través de una base de datos empírica del Instituto de investigación PEW, que mediante una encuesta con adultos a gran escala permite analizar el futuro de la industria de las noticias. Los resultados muestran diferencias significativas (por edad, sexo y nivel educativo) en las formas de participación, acceso y consumo de noticias. Aunque existe una cultura Web 2.0, hay un bajo nivel de participación de usuarios en la producción de noticias; lejos de ser diseñadores proactivos de noticias, los hallazgos sugieren que la mayoría de ciudadanos se sitúan en los niveles de participación más bajos del marco conceptual propuesto. Se concluye sugiriendo la necesidad de que los responsables de la educación en medios desarrollen iniciativas formativas acordes a las posibilidades de la lógica social a través de la propuesta de pautas.

ABSTRACT

New democratic participation forms and collaborative productions of diverse audiences have emerged as a result of digital innovations in the online access to and consumption of news. The aim of this paper is to propose a conceptual framework based on the possibilities of Web 2.0. Outlining the construction of a “social logic”, which combines computer and communicative logics, the conceptual framework is theoretically built to explore the evolution of news consumption from a pure circulation of designed products towards a global conversation of proactive news designers. Then, the framework was tested using an empirical database built by the PEW Research Centre, which investigates the future of the news industry, through a large-scale survey with adults. Results show significant differences (by age, gender and educational level) in the forms of participation, access and consumption of news. However, whilst immersed in the culture of Web 2.0 there is a low-level of user participation in news production; far from being proactive news designers, findings suggest that citizens are still located in the lower participatory levels of our conceptual framework. Conclusions suggest there is a need for media education providers to carry out training initiatives according to the social logic possibilities through proposed guidelines.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Lógica social, prosumidores, alfabetización mediática, consumo de noticias, participación, competencia mediática, Web 2.0, educación mediática.

Social logic, prosumers, media literacy, news consumption, participation, media skill, Web 2.0, media education.



1. Introducción

El panorama digital emergente está incrementando la habilidad que tienen los ciudadanos para consumir noticias de modos muy diferentes. Al mismo tiempo, el uso de los medios on-line está cambiando el modo de producción de las noticias. Cada vez se discute más si se están borrando las barreras que separan a los productores de noticias (tradicionalmente, las agencias de noticias y los periodistas) de los nuevos usuarios de noticias (una gran diversidad de audiencias). Como resultado, se genera toda una combinación de actividades de producción y consumo de noticias entre los diversos actores. También surgen un nuevo conjunto de términos en torno a estas prácticas, como el de «prosumidor» (Gillmor, 2006) y el de «produsuario» (Bruns, 2014). Esto conlleva a que, cada vez más, las audiencias tengan un papel relevante y contribuyan en la producción del contenido de las noticias. Y a que los usuarios se vean empoderados para participar en el proceso de selección de noticias, su diseño y distribución. Este cambio añade un rol democrático para los usuarios, quienes pueden ser empoderados a través de la participación colaborativa que implica la Web 2.0.

Es interesante distinguir entre las dos principales interpretaciones del fenómeno Web 2.0 (Kümpel, Karnowski, & Keyling, 2015; Papacharissi, 2015). Por un lado, la Web 2.0 es presentada como una plataforma interactiva. O'Reilly (2005) describe esta plataforma como una arquitectura de participación. Básicamente, se crean numerosas herramientas y servicios disponibles para promover la interacción social. Por otro lado, la Web 2.0 es entendida como un elemento de habilitación social. Esta segunda interpretación está creando importantes transformaciones culturales y sociales, cambiando la forma en que las noticias están siendo producidas y consumidas. Jenkins (2009) indica que la participación, en la que se basa la evolución de las noticias hoy es cultural. Como resultado, nuevas prácticas, normas, valores y constructos están desarrollándose dentro de lo que podemos denominar como la «Cultura 2.0». Esta nueva forma cultural incluiría nuevos comportamientos digitales participativos para gestionar las noticias (Beckett, 2008). Y una mayor implicación, para que los usuarios se puedan convertir en productores de noticias y/o prosumidores (García-Ruiz, Gozávez, & Aguaded, 2014; Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012; González-Fernández, Gozávez, & Ramírez-García, 2015).

En este artículo vamos a sugerir que los comportamientos participativos pueden ser parte de una nueva lógica, que denominamos: «lógica social». Una lógica que parte del amplio movimiento que supone el panorama digital, que está cambiando crucialmente los modos tradicionales de producción y consumo de noticias. La lógica social nos confronta con posibilidades innovadoras para incrementar la conectividad y participación, reconociendo las formas en que las audiencias están cada vez más involucradas en el proceso de las noticias y en los medios. Investigamos el alcance de la lógica social para liderar el cambio que hace que los ciudadanos estén cada vez más involucrados en el diseño y producción del contenido noticioso. El objetivo de este artículo es investigar la influencia de esta lógica social emergente en la producción de noticias y sus industrias. De acuerdo a este objetivo, primero desarrollamos un marco conceptual en torno al «prodiseño» de noticias. A continuación, usando este marco como herramienta analítica, lo sometemos a comprobación con datos empíricos extraídos de diferentes cohortes socioeconómicas de audiencias. Buscamos avanzar sobre las categorías teóricamente enunciadas en el marco conceptual, proporcionando un conocimiento más detallado del paradigma de la lógica social. Nuestra intención es descubrir si la teoría de la lógica social ha sido implementada, afectando a la industria de las noticias. Y nos preguntamos: ¿están los ciudadanos realmente diseñando en la práctica sus contenidos de noticias, y lo hacen junto a organizaciones profesionales mediáticas? Si no es así, ¿hay todavía barreras alzadas por la industria de noticias que frenan el «pro-diseño»? O ¿es simplemente que diferentes grupos (por edad, o nivel educativo) tienen más o menos motivación o interés por participar? Del análisis y la discusión de los datos extraídos, concluimos con pautas relevantes sobre la lógica social que podrían ser incluidas en la agenda educacional y en las prácticas de alfabetización digital.

2. Lógica social: un marco conceptual

Como han puesto de manifiesto Jönsson y Örnebring (2011) con la Web 2.0 hay un amplio margen de posibilidades participativas sin precedentes, que están alentando niveles mucho más elevados de implicación de los usuarios en el proceso de producción de noticias. Sin embargo, si las audiencias cambian su rol de puramente consumidores a productores de noticias, entonces, puede que algunos cambios y barreras tengan que ser superadas. En el contexto 2.0, se necesita encontrar una fórmula más sostenible con la que los usuarios puedan convertirse verdaderamente en productores de noticias. Porque ellos serán elementos nucleares para añadir valor a las actividades, superando el rol periférico que supone la mera provisión de contenido generado por el usuario (Kaplan & Haenlein, 2010; Susarla, Oh, & Tan, 2012). Por lo tanto, se necesita desarrollar un entendimiento más claro de la forma en

que las noticias se comparten y producen, para poder enseñarse, y que los educadores contribuyan al desarrollo de la ecología de los medios sociales (Kümpel & al., 2015).

Los canales de noticias Web 2.0 y las herramientas interactivas de innovación están expandiéndose. Esto requiere determinar las dimensiones para entender los procesos de participación en entornos on-line, más allá del periodo de convergencia mediática. Como manifestó Siapera (2011), este periodo fue el resultado de la convergencia entre las características proporcionadas por la «lógica computacional» –la lógica de los ordenadores– y las características de la «lógica comunicativa» –la lógica de los medios–.

En este trabajo proponemos que junto con estas dos lógicas hay una tercera lógica, la «lógica social» (Hernández-Serrano, Greenhill, & Graham, 2015), que es la lógica de la Web 2.0. Las posibilidades innovadoras ofrecidas por la Web 2.0 sitúan al usuario ante una nueva lógica, a través de la cual se da un fuerte énfasis al componente social y a la forma en que nos conectamos on-line con otros usuarios. Es una nueva lógica donde algunas prácticas sociales pueden ser tradu-

cidas desde el contexto offline, mientras otras se alteran generando nuevas prácticas e interpretaciones de las prácticas. En este contexto de la gestión de noticias, la lógica social impacta en las experiencias cotidianas de las audiencias, como consecuencia de la introducción de modos innovadores de interacción entre los productores tradicionales de noticias y otros usuarios. Como pusieron de manifiesto Nel y Westlund (2013), la participación en el contexto de la lógica social está cambiando las lógicas y las formas de control tradicionales de los «profesionales» del periodismo. Fundamentalmente, la lógica social crea oportunidades para la pluralidad de noticias mediáticas y prepara el camino para una era mucho más innovadora en el sector mediático de las noticias.

Se precisa una alfabetización mediática activa y global, junto con la intervención de políticas de comunicación innovadoras; y una revisión de cómo deben ser evaluados los niveles de alfabetización mediática en Europa. En un futuro próximo, los programas de alfabetización deberán estar diseñados para involucrar a los ciudadanos de diferentes edades como prosumidores y prodiseñadores activos de los medios.

2.1. ¿Qué añade la lógica social a la producción de noticias?

La era social empieza a cuestionar de quién es la propiedad en la producción de noticias. Teniendo en cuenta que los periodistas y ciudadanos están más próximos que nunca para generar noticias, teóricamente, y que todos nosotros disponemos ahora de medios para convertirnos en creadores de noticias (Gillmor, 2006). Esto está acrecentando una tensión estratégica entre el control mantenido tradicionalmente por los profesionales y los nuevos niveles de participación abierta en la producción de noticias (Lewis, 2012). La autoridad informativa de la industria de noticias está en juego, dado que está basada en un marco centralizado y jerárquico: «nosotros seleccionamos y escribimos, tú solamente lees»; ahora modificado por las posibilidades participativas que implican que juntos podemos: «seleccionar, escribir y leer», y «compartir». Bajo este enfoque emergen nuevos roles, funciones, actores, prácticas y escenarios, que hacen más próxima la democratización de la producción de noticias, y dotan a la era social de una posibilidad habilitadora para que diferentes comunidades puedan beneficiarse de la publicación de noticias on-line (Carpenter, 2010). En esta amalgama de conexiones cruzadas encontramos: periódicos que usan historias, vídeos o fotografías realizadas por los ciudadanos; blogs personales de periodistas que publican sus opiniones; contenidos de noticias que están siendo (re)tuiteados a través de los teléfonos móviles; o grupos de Facebook que surgen para posicionarse positiva o negativamente ante historias de noticias, entre otros.

Esta nueva lógica social está, por tanto, cambiando el poder y el control tradicional de la producción de noticias, a través de la creación de mecanismos de distribución del rol propietario entre los usuarios, y cuestionando los valores periodísticos tradicionales. Los consumidores están convirtiéndose, cada vez más, en productores no convencio-

nales de sus propias noticias (Greenhill & Fletcher 2015). Y todo ello está guiándonos hacia un nuevo fenómeno, en el cual la credibilidad está siendo compartida entre diferentes fuentes de noticias, lo que definitivamente influye en el consumo de dichas noticias. Contrario a la «jerarquía de la credibilidad» (Paulussen & Harder, 2014), en el contexto de la lógica social se afianza el término de «credibilidad distribuida», como argumentaba Burbules (2001), haciendo que personas afines puedan evaluar colectivamente la veracidad y credibilidad de una fuente de información. Legitimándose, de este modo, el liderazgo de la audiencia en la producción de las noticias.

2.2. ¿Qué añade la lógica social al consumo de noticias?

La segunda modificación interpuesta por la lógica social enfatiza el modo en que nos relacionamos con las noticias. Con la lógica social, cambia significativamente el modo en el que pensamos sobre el consumo de noticias y las múltiples formas en que somos informados por los medios de comunicación. En los periódicos en papel, es el editor quien controla la línea editorial, el diseño organizativo o el contenido publicitario, así como la calidad del contenido editorial. En cambio, la lectura de las noticias on-line es «multimedia» e «hipertextual» (Erdal, 2009), ya que el contenido es suministrado a través de una red de enlaces hiperconectados. En el espacio on-line, no hay restricciones de espacio, de cantidad de contenido o límites de tiempo en la producción. Las noticias on-line pueden ser modificadas y actualizadas en segundos, con mayores presiones para mantener la calidad de su producto. La mayor parte de los cambios frecuentes que ocurren en la industria on-line se basan en patrones de consumo y posibilidades participativas provocadas por la web social, donde las noticias pueden ser copiadas, recortadas y replanteadas para ser compartidas a través de múltiples redes y plataformas. El proceso de consumo se ha visto extendido por las nuevas formas en que las noticias se enlazan y comparten (Costera & Groot, 2014). Este tipo de participación, que se ha denominado como participación indirecta (Splendore, 2013), influye también en el proceso de creación de noticias, con nuevas entradas basadas en las tendencias que marcan el número total de retuiteos, hashtags o seguidores.

La perspectiva de gratificación también está modernizando el consumo de noticias, basándose en las selecciones de los usuarios en el «supermercado on-line de noticias» (Schrøder, 2015). Esto supone un cambio relevante en la circulación de noticias, a partir del cual el contenido ya no es estático sino que depende de la fluctuación de tendencias muy diversas que determinan la longevidad de noticias. Es importante considerar que el modo en que las noticias circulan en el entorno on-line impacta en términos de alcance de mercado y en la escala de lectores, ya que las audiencias on-line pueden acceder a los contenidos más fácilmente, tanto a las noticias globales como a las locales. Y con un acceso cada vez mayor a las fuentes de información, el origen de la producción no está únicamente determinado por los patrones de consumo. Como Hermida y Thurman (2008) argumentaron, el avance de los medios sociales está deteriorando los parámetros fijados para la actualidad, relevancia y utilidad de las noticias. Las prácticas incesantes de búsqueda en línea permiten a los usuarios ir directamente a las noticias que más les interesan simplemente escribiendo una palabra clave en el buscador (Olmstead, Mitchell, & Rosenstiel, 2011). Del mismo modo, los sistemas agregadores de contenidos de información permiten al usuario elegir y personalizar el alcance y ámbito de las noticias (Nel & Westlund, 2013).

2.3. ¿Qué implica la lógica social para el «prodiseño» de noticias?

El papel proactivo de la audiencia es el verdadero corazón de la lógica social. Como manifestó Hermida (2012), los medios sociales refuerzan el valor de la audiencia hacia dichos medios. Los nuevos canales y las nuevas herramientas interactivas expanden las dimensiones que nos permiten entender los procesos participativos. Las prácticas participativas de los medios sociales tienen el potencial, no solo de atraer a las partes interesadas -periodista y audiencia juntos-, sino que también facilitan una versión más extensa del proceso de producción de noticias. Estos usuarios pueden formar parte de la redefinición de prácticas de producción y representación de noticias. A través del uso de diversas fórmulas participativas, las noticias evolucionan hacia una conversación diádica de servicios, no tanto como producto en masa sino como consumo transaccional (Kunelius, 2001; Gillmor, 2006). Mientras el espacio on-line está ampliando la difusión de noticias hacia un debate global, y al hacerlo, está ampliando su alcance de mercado, con la Web 2.0 el contenido de las noticias circula alrededor de los espacios virtuales, convirtiéndose en un proceso social al servicio de la conversación global.

Sin embargo, este proceso de participación colaborativa on-line es también un fenómeno complejo, como lo es toda experiencia de co-creación entre personas (Pavličková & Kleut, 2016). Para poder progresar desde la interacción tecnológica con productos de noticias hacia la participación efectiva que implica el co-diseño de noticias, se requiere un planteamiento de mayor calado. Sin olvidar las muchas barreras asociadas a los factores personales, tec-

nológicos y de infraestructura, la participación on-line requiere un cambio amplio, empezando por las agencias de noticias mediáticas y la preparación de futuros periodistas, y también por los currículos educativos, donde desde etapas tempranas se enseñe a las audiencias a diseñar noticias y sacar partido de las posibilidades participativas de la Web 2.0.

Varios autores (Domingo & al., 2008; Jonsson & Ornebring, 2011; Singer & al. 2011) han comenzado ya a diferenciar escenarios en relación a las prácticas de participación on-line de las audiencias en el proceso de noticias. Hemos revisado estas aproximaciones y con base en ellas hemos delineado un marco conceptual, evaluado con datos empíricos hasta qué punto existe un «prodiseño» de noticias.

Nuestro marco conceptual en tres niveles sugiere que la participación en los procesos de consumo y producción de noticias puede darse de muchas formas diferentes. Dependiendo de la participación del usuario y su contribución, esta puede ser no planificada, solicitada u orientada por el usuario (figura 1).

El marco conceptual se establece en torno a un continuo participativo, desde poca a media y también alta participación. Esta evolución plantea la pregunta de: qué es lo que impulsa a los usuarios a participar en espacios sociales habilitados digitalmente.

El primer nivel asume que los usuarios son solo entes de los que los productores de noticias graban y extraen datos. Hacen esto para seleccionar y personalizar el consumo de sus noticias. Algunos estudios (Dennen, 2008) declaran que incluso los «merodeadores» están participando y reciben beneficios de este tipo de participación indirecta.

El segundo nivel implica una expansión de la participación hacia otras etapas del proceso de producción de noticias, aunque esta etapa todavía es guiada por la industria mediática limitando el rango de posibilidades ofrecido a los usuarios para el consumo y/o producción de noticias. El usuario como prosumidor asegura la posibilidad de que

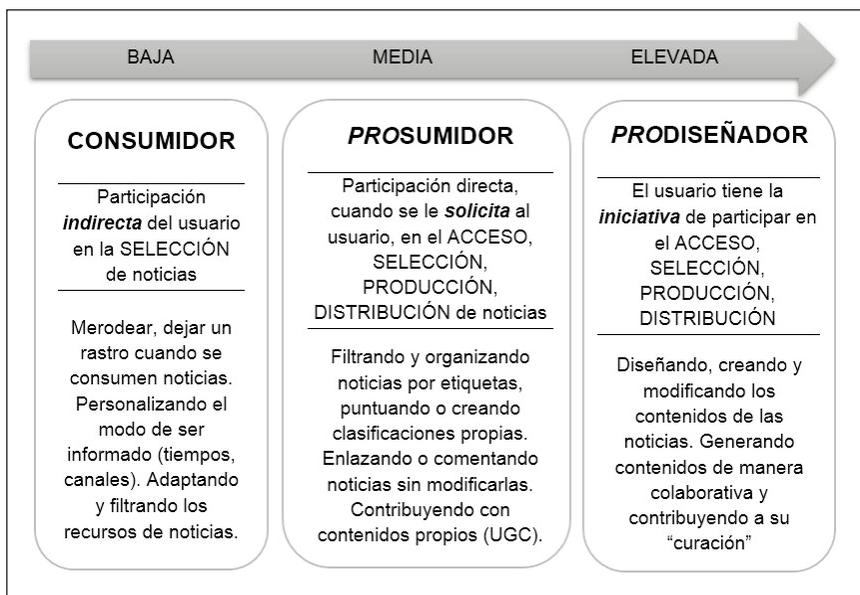


Figura 1. Marco conceptual: Continuo participativo en la lógica social de las noticias.

la producción de noticias pueda estar jerárquicamente organizada. Pero es la industria de las noticias la que todavía decide qué es una noticia relevante y qué es una mera historia contada por un ciudadano. La participación de la audiencia puede ser más elevada, ya que los usuarios de noticias son invitados a convertirse en agentes activos, pero los periodistas siguen controlando y dominando las fases de producción.

El tercer nivel es el que supone una participación más avanzada, entendiendo a los usuarios como pro-diseñadores. Bruns (2014) desarrolla el término «prousuario» para enfatizar el hecho de que los usuarios se conviertan en auténticos productores de noticias. Sin embargo, avanzando un poco más, se puede observar que la participación puede ir más allá de la etapa de productor –el usuario contribuye en el sistema de producción de noticias– para abarcar el proceso de pro-diseño de noticias. Los usuarios van creando o modificando el contenido de las noticias, su distribución y circulación. El contenido de las noticias es una conversación que evoluciona vertiginosamente en los medios sociales y a través de las herramientas de creación de contenido colaborativo que están disponibles. A diferencia de los prousuarios, los «pro-diseñadores» estimulan formas más democráticas en la producción de noticias. La narrativa de las noticias está supeditada a las capacidades disruptivas de los medios de comunicación que desplazan la transmisión y permanencia de noticias. Las contribuciones del «prodiseñador» no son siempre para

crear un nuevo producto, sino también para seleccionar un contenido valioso (Bruns, 2015) para su «curación».

Este marco conceptual y los tres niveles han sido contrastados en la práctica, como exploramos en la siguiente sección, analizando las diferencias en los niveles de participación del usuario en cada etapa del proceso de producción. Con ello, nuestro propósito es proporcionar una aproximación teórica de las oportunidades y desafíos que supone el prodiseño de contenidos de noticias.

3. Método de investigación

Desde principios del 2000, el proyecto «The PEW Internet and American Life» ha estado desarrollando de manera amplia, consistente y a largo plazo encuestas representativas y aleatorias de aspectos generales y específicos de los usuarios de Internet. El valor de estos datos de gran alcance de PEW es que nos proporcionan el único conjunto de datos «neutral» disponible sobre los modelos de consumo y producción de noticias. Mientras que hemos podido acceder a otros conjuntos de datos y a estudios producidos por la industria de las noticias, en otros países o contextos, se han desestimado, ya que podrían estar sesgados parcialmente hacia la defensa de la estrategia on-line de las propias organizaciones de noticias que financiaban dichos estudios.

Los datos analizados se obtuvieron durante los últimos cinco años a través de entrevistas telefónicas, a través de un muestreo aleatorio estratificado regional, en toda la población de Estados Unidos. La encuesta fue administrada a una muestra representativa regional de 8.248 adultos mayores de dieciocho años, a través de teléfonos fijos y móviles. La encuesta tuvo un margen de error de más o menos dos puntos porcentuales y un nivel significativo del 95%. Usando la prueba de Normalidad Shapiro Wilk proporcionada en el software de análisis KNIME, obtuvimos una distribución que no difirió significativamente de una distribución normal (W valor de 1,595 $p < .03$) (Green & al., 1977). Además, exploramos la curva de distribución normal de una de las variables más crítica de la muestra, la edad, obteniéndose que los datos de la muestra para esta variable se distribuyeron normalmente, con una edad mínima de 18 años llegando a un máximo de 99; con una media de 51,88, varianza de 392,67, asimetría de 0,21, curtosis de -0,547.

4. Resultados

Usando los datos de la base de datos de PEW, exploramos los patrones de consumo y producción de noticias de los usuarios mediante el examen de la influencia de tres variables: edad (por seis conglomerados, de saltos generacionales de edad), sexo y nivel de estudios (por cuatro grupos, según el nivel completado) como se describe en la tabla 1. El análisis que desarrollamos se obtuvo a partir de estadísticos descriptivos y tabulaciones cruzadas.

Edad (años) Total N=8,248	Hombres N=4,001	Mujeres N=4,247	EP N=1,038	ES N=2,847	BA N=1,926	GR+ N=2,385
18-34 años	33	29	32	28	41	27
35-45 años	20	18	15	18	19	23
46-55 años	19	20	18	21	17	22
56-65 años	12	14	13	13	11	15
66-74 años	7	8	11	9	5	7
75 años o más	6	9	9	9	6	5

Fuente: Pew Research. (Leyenda del Nivel Educativo: «EP» (con estudios primarios, con o sin diploma, grados 9-11) «ES» (estudios secundarios, académicos o técnicos-profesionales) «BA» (estudios de bachillerato preuniversitario) «GR+» (graduados universitarios y posgraduados).

4.1. Patrones de consumo y producción de noticias

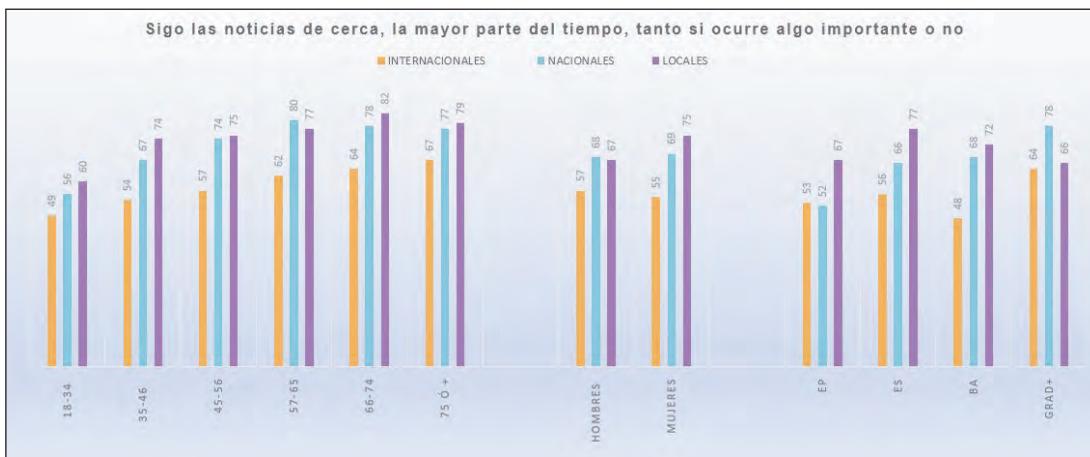
Los resultados mostraron diferencias significativas en las formas en que la audiencia se involucra con las noticias. La figura 2 ilustra el consumo de noticias (seguimiento de noticias), el perfil de la audiencia estudiado a partir de la edad, el género y la educación. La tabla muestra que los adultos de 66-74 años consumen la mayoría de las noticias locales con el 82%, seguido de cerca por los usuarios de 57-65 años, los cuales consumen noticias nacionales en un 80%.

Los usuarios más jóvenes (18-34 años) consumen menos noticias que los usuarios de más edad, con solo un 49% de consumo de noticias internacionales, en comparación con el 67% de los usuarios de más de 75 años, quienes consumen más noticias internacionales. Si nos fijamos en el consumo de noticias en relación con el género, tanto

hombres como mujeres consumen mucho menos noticias internacionales (57% y 56%, respectivamente); cuando comparamos las noticias locales y las mujeres, ellas consumen más noticias locales (75%) que los hombres (67%) con datos similares en ambos géneros ante las noticias internacionales. En general, en relación con el género, las mujeres consumen más noticias que los hombres, a pesar de que un buen número de mujeres y hombres todavía siguen ampliamente las noticias.

Finalmente, en relación al nivel educativo también hay diferencias significativas en los patrones de consumo de noticias. La mayor variación en el consumo de noticias se encuentra entre los graduados universitarios (GR+) que son los mayores consumidores de noticias nacionales (78%) y las noticias locales (64%). De los usuarios con estudios secundarios (ES) solo el 48% consume las noticias locales (el porcentaje más bajo de consumo de noticias en todas las categorías relacionadas con la edad, el género y la educación). Sin embargo, el 72% de usuarios con ES consumen noticias internacionales. Por lo tanto, aunque podríamos observar una tendencia en el consumo de noticias internacionales por edad y entre hombres y mujeres, sí hay diferencias significativas en relación al nivel de estudios y la forma en que se interactúa regularmente con las noticias de distinto ámbito.

Figura 2. Seguimiento de las noticias según su ámbito (por porcentajes).



4.2. Acceso a las noticias

Además de conocer cómo las audiencias consumen noticias, también hemos buscado un acercamiento sobre las fuentes que permiten el acceso de noticias en diferentes grupos de audiencias. La figura 3 ilustra el consumo de noticias, representando cómo diversos grupos de edad tienen acceso a su contenido. Particularmente, en relación con los nuevos medios de comunicación, los medios sociales frente a los medios de comunicación más tradicionales.

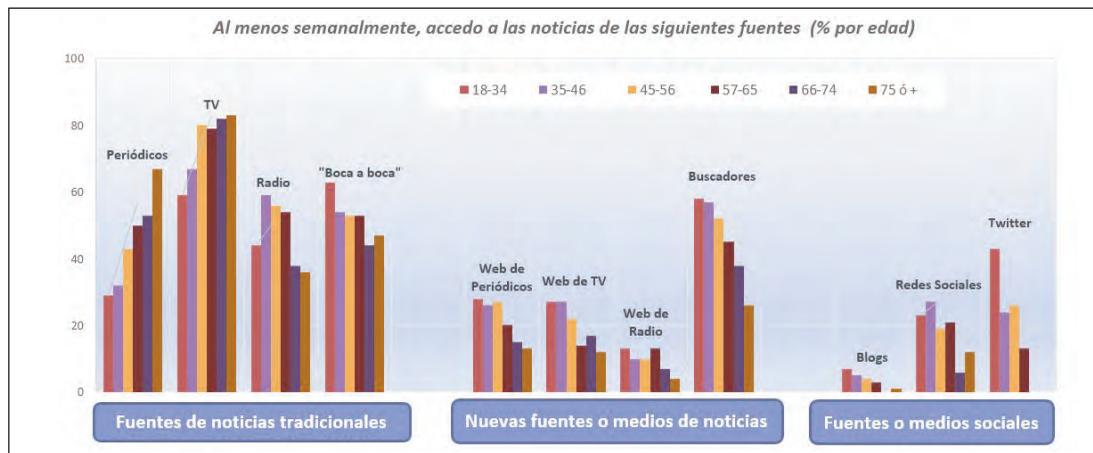
Todos los grupos de edad indicaron que su principal fuente son las noticias televisivas. En los usuarios de 18-34 años se observa una cantidad significativa de noticias conocidas informalmente, a través del boca a boca (63%), mientras que los usuarios de más de 75 años prefieren claramente los periódicos en papel, como fuente de información frecuente. El hallazgo más interesante en relación con los nuevos medios es la comparación de las fuentes de noticias en la web de los usuarios más jóvenes (18-34 años) liderando el consumo basado en las búsquedas de noticias en la web, frente a cualquier otro grupo de edad. El uso más bajo en la búsqueda a través de fuentes de la web, con solamente el 30%, se detecta entre los usuarios de mayor edad.

Del mismo modo los jóvenes son el grupo de edad que más utiliza diversas fuentes de noticias a través de Twitter o blogs, mientras que solo el 17% de los mayores de 65 años usan Twitter como fuente de noticias. La edad parece tener un impacto significativo, marcando una brecha que indica que solo los más jóvenes utilizan fuentes de noticias a través de los medios sociales.

4.3. Continuo participativo en la lógica social de noticias

De los siete ítems de la encuesta extrapolamos los datos más significativos para ilustrar los tres niveles de interacción y participación con las noticias, que se describieron en el marco conceptual. Extrayendo las tres categorías de edad, género y nivel de estudios, exploramos las prácticas participativas desde la personalización en el acceso a

las noticias, hasta la contribución de un artículo propio de opinión, una imagen o vídeo (figura 4).
 Figura 3. Fuentes de noticias usadas por las audiencias de acuerdo a la edad (por porcentajes).



En la figura 3, la sección de «fuentes o medios sociales» revelaba que los usuarios más jóvenes (18-34 edad) eran los mayores consumidores, pudiendo ser también pro-diseñadores, si consideramos los porcentajes elevados en la publicación de una noticia en Twitter; sin embargo, en el acceso y reenvío de noticias en redes sociales, los porcentajes no son tan altos como en el siguiente cohorte (35-45 años). En general, la tendencia podría ir en aumento, siendo los más jóvenes los más productores y diseñadores de noticias, mientras que los más mayores, los menores consumidores, productores o pro-diseñadores de noticias en los medios sociales; de hecho, nadie de más de 50 años tuiteó alguna noticia.

Atendiendo a la figura 4, por género, todas las mujeres y hombres presentan prácticas de prodiseño de manera similar, enviando enlaces de correo electrónico de una noticia o vídeo. Las mujeres son mucho más activas en la personalización de una página de inicio, en la publicación de noticias en una red social, o en Twitter, y en comentar una noticia o en un blog. El nivel educativo revela las mayores sorpresas en lo que se refiere al consumo de noticias. A mayor nivel educativo de los usuarios predomina más el envío por correo electrónico de enlaces a una noticia / vídeo. Los graduados universitarios envían enlaces el doble de lo que lo hacen los que solo cuentan con estudios primarios. Sin embargo, estos últimos son los más activos en la publicación de noticias en Twitter, contribuyendo con sus propios artículos de opinión y fotos/vídeos. Los que cuentan con estudios secundarios son los mayores tuiteos de noticias; y los que poseen un nivel de estudios de educación superior son los que más comentan en noticias o blogs. En todos los niveles el prodiseño es mínimo, se consume y «prosume» moderadamente, si bien, los datos ilustran que el nivel educativo podría estar asociado a la variación de altas cotas de participación en la producción de noticias.

5. Discusión y conclusiones: Implicaciones educativas

Algunas investigaciones existentes sobre el consumo de noticias en adolescentes (Casero-Ripollés, 2012; Condeza, Bachmann, & Mujica, 2014) y en otros grupos de jóvenes (Hasebrink & Domeyer, 2012) confirman nuestros datos, así como la relación inversa entre la edad y el uso de medios sociales, obteniéndose que las personas mayores prefieren la lectura de noticias impresas. Los resultados de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2015), indica que la actividad principal en el consumo de noticias para las nuevas generaciones es la búsqueda on-line de las mismas, disminuyéndose la dependencia de la localización del usuario en la selección y consumo de noticias.

Estamos cada vez más inmersos en una cultura Web 2.0; sin embargo, hay un bajo nivel de participación ya que los usuarios son en su mayoría meros consumidores de noticias (como se representa en la figura 4). Estudios previos han confirmado que el potencial de recursos y estrategias de interacción es importante, sin embargo nuestros datos revelan que hay poca evidencia de cambio. Hay relativamente pocos datos que sugieran que los ciudadanos estén activamente co-diseñando el contenido editorial junto con las organizaciones de noticias. A pesar de la gran

cantidad de prácticas de participación, algunos estudios emergentes han confirmado que la participación en los procesos de producción de noticias está severamente limitada, ya que las industrias mediáticas todavía dominan y controlan la producción de su contenido editorial (Domingo & al., 2008; Harrison & Barthel, 2009; Hermida & Thurman, 2008; Hermida, 2012; Sienger & al., 2011).

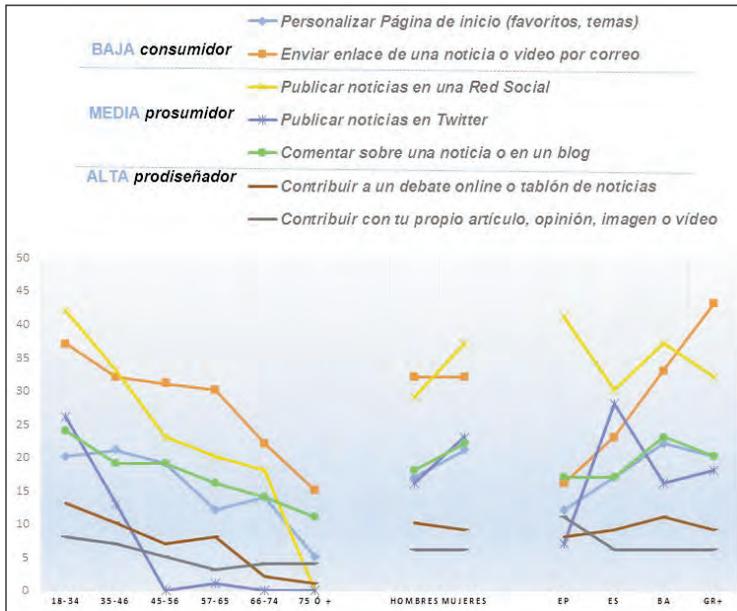


Figura 4. La contribución del usuario en la producción y pro-diseño de noticias (por porcentajes).

aumento en el consumo digital (Katz, 2015) en todos los países (USA, Europa y Asia) (Díaz-Nosty, 2013), se requieren nuevos enfoques educativos que promuevan ese consumo, permitiendo a los ciudadanos pensar, crear y producir mensajes de los medios, y participar activamente. Además, es indispensable despertar sus habilidades críticas para que puedan participar y aplicarlas en el consumo de noticias (Kuehn, 2011). Retos que sin duda van a requerir una revisión de la agenda educativa, que asegure que los ciudadanos adquieran competencias, generales y específicas, para apoyar la evolución que supone convertir a los usuarios en «pro-diseñadores» de noticias. Para ello, se precisa una alfabetización mediática activa y global, junto con la intervención de políticas de comunicación innovadoras; y una revisión de cómo deben ser evaluados los niveles de alfabetización mediática en Europa (Celot & Pérez-Tornero, 2010). En un futuro próximo, los programas de alfabetización deberán estar diseñados para involucrar a los ciudadanos de diferentes edades como prosumidores y pro-diseñadores activos de los medios.

Nosotros sugerimos las siguientes iniciativas de desarrollo sostenible en favor del pro-diseño en el ecosistema de noticias. En primer lugar, el establecimiento de incentivos a las audiencias para aumentar su implicación, hacia una motivación extrínseca o intrínseca para participar (formas de recompensas basadas en el reconocimiento explícito, premios o material). En segundo lugar, en cuanto a la producción de las noticias, de las prácticas de periodismo se necesitan traducir algunos mecanismos de verificación a las audiencias y cómo estas deben informar a la comunidad, tanto en lo que respecta a la fiabilidad (confianza) como a la legibilidad (estilo) de las noticias. En tercer lugar, otro aspecto importante son las regulaciones en la creación, gestión, distribución, curación y «referenciación» de contenidos generados por el usuario. Ciertamente, reconocemos que hay una brecha entre lo que las tecnologías permiten hacer a las audiencias para informar de un evento, y lo que legalmente es adecuado que se convierta en noticia pública.

Para los individuos, el desarrollo de la lógica social se basará en una serie de pilares educativos en torno a las prácticas de participación para convertirse en usuarios críticos, activos y responsables de, por y para los medios de comunicación. A pesar de que no hallamos suficientes datos que pudieran confirmar la existencia de niveles elevados de participación, respecto al marco conceptual, hallando una baja presencia de prácticas de pro-diseño de noticias, vale la pena señalar un hecho que probablemente se verá multiplicado a medio plazo y que puede tomarse

Además, los ejemplos actuales de investigación en torno a la participación demuestran que la implicación del usuario no está orientada a los aspectos informativos de las noticias. Más bien a las historias culturales o privadas, como han analizado ampliamente Jönsson y Örnerbring (2011). Los ciudadanos están en su mayoría dirigidos a crear contenidos orientados a temas de cultura popular y de la vida diaria, más que a noticias o contenido propiamente informativo.

Si el consumo de noticias es una de las formas y medios de conexión de la ciudadanía con la realidad, el reto está en conseguir aumentar el interés por los medios on-line y promover la efectiva implicación de los diferentes usuarios en una auténtica conversación global de noticias. Si bien hay un

como referencia en la producción de noticias en un futuro próximo a nivel global. La lógica social y las prácticas innovadoras que se describen en el marco conceptual sirven para hacer recomendaciones con respecto a la educación mediática. En base a estas, y para finalizar, proponemos algunas pautas educativas para la formación en medios dirigida a los ciudadanos, que contribuyan a construir sus capacidades pro-diseñadoras:

- En lugar de una visualización pasiva de los contenidos informativos, las evoluciones de la Web 2.0 hacia fórmulas de colaboración están ofreciendo una importante participación de la audiencia en el uso de los medios de comunicación. Sin embargo, los factores individuales, tales como características demográficas de los usuarios –edad, género y educación– y el tipo de contenido de noticias que se les permiten producir están limitando sus posibilidades de participación. Por lo tanto, es una tarea de las sociedades democráticas el cuestionar los modelos de alfabetización mediática, con un compromiso en la formación de audiencias en apoyo a la dignidad, los valores democráticos y la ética cívica que tienen sentido en la autoidentificación y la configuración de la lógica social de colectivos diversos.

- La alfabetización mediática en las primeras etapas, especialmente en contextos educativos formales, debería centrarse en proporcionar herramientas y estrategias para que los ciudadanos puedan producir e interpretar las noticias, desde un uso responsable, sostenible y ético. En los grupos de edad más avanzada, desde la educación formal y no formal, se podrían desarrollar programas de formación para estimular la producción de noticias democráticas y la participación ciudadana en el proceso de producción de noticias. Para ello, será necesario a largo plazo la modificación del diseño de los planes de estudios establecido en las escuelas y universidades, que en ocasiones se alejan del conocimiento y uso de tecnologías emergentes específicas, que además están en constante evolución, para desarrollar una formación sobre prácticas exitosas de participación donde los ciudadanos pueden encontrar valor y sea más fácil su implicación.

- Si el futuro del diseño de noticias y la democratización de la producción están próximos a ocurrir, la clave de su éxito será la capacidad para innovar sobre las noticias, y que estas sean trabajadas a través de una variedad de diferentes disciplinas (además de la educación, incluyendo la economía, la política, la sociología, la innovación y la informática) para que pueda construirse un ecosistema productivo de noticias. El establecimiento de agrupaciones transdisciplinarias entre entidades públicas y privadas, profesionales audiovisuales y periodísticos y otros agentes favorecerá un intercambio eficaz que permita analizar qué tipo de prácticas participativas son necesarias según cada nivel poblacional.

- Con el avance de la era social, el papel de los ciudadanos está evolucionando de prosumidores a prodiseñadores. Esto podría desarrollarse en colaboración con los productores de noticias o por medio de las organizaciones de reciente aparición, junto a sistemas de producción impulsados por los propios ciudadanos. Esto facilitaría una participación democrática más amplia en la producción de noticias y diseños organizacionales descentralizados. Sin embargo, cuánto y cuándo sucederá esto, por supuesto, dependerá de varios factores relacionados con la economía, la viabilidad tecnológica, las políticas sociales y la política en general. Mientras tanto, se puede pensar en una creación de sistemas de interconexión a través de comunidades virtuales. Estos podrían surgir en los espacios sociales y ser alentados por las iniciativas de formación de comunidades locales, que contribuirían a la construcción de una lógica social basada en principios tales como la «participación abierta», los «sistemas de evaluación compartidos», la «heterarquía» y el «conectivismo».

Referencias

- AIMC (2015). *Resumen General*. (<http://goo.gl/4WKGDj>) (2016-08-23).
- Beckett, C. (2008). *Super Media: Saving Journalism So It Can Save the World*. Oxford: Blackwell.
- Bruns, A. (2014). Beyond the Producer/Consumer Divide: Key Principles of Producership and Opportunities for Innovation. In M.A. Peters, T. Besley, & D. Araya, (Eds.), *The New Development Paradigm: Education, Knowledge Economy and Digital Futures*. New York: Peter Lang.
- Bruns, A. (2015). Working the Story: News Curation in Social Media as a Second Wave of Citizen Journalism. In C. Atton (Ed.), *The Routledge Companion to Alternative and Community Media* (pp. 379-388). London: Routledge.
- Burbulles, N.C. (2001). Paradoxes of the Web: The Ethical Dimensions of Credibility. *Library Trends*, 49(3), 441-454.
- Carpenter, S. (2010). A Study of Content Diversity in Online Citizen Journalism and Online Newspaper Articles. *New Media & Society* 12(7), 1064-1084. <https://doi.org/10.1177/1461444809348772>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era. [Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era]. *Comunicar*, 39, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of How Media Literacy Levels in Europe should be Assessed*. Brussels: EAVI: European Association for Viewers' Interests. (<http://goo.gl/U1Ai36>) (04-12-2015).

- Condeza, R., Bachmann, I., & Mujica, C. (2014). News Consumption among Chilean Adolescents: Interests, Motivations and Perceptions on the News Agenda. [News Consumption among Chilean Adolescents: Interest, Motivations and Perceptions on the News Agenda]. *Comunicar*, 43, 55-64. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-05>
- Costera, I., & Groot, T. (2014). Checking, Sharing, Clicking and Linking: Changing Patterns of News Use between 2004 and 2014. *Digital Journalism*, 3 (5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.937149>
- Dennen, V.P. (2008). Pedagogical Lurking: Student engagement in Non-posting Discussion Behavior. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1624-1633. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.003>
- Díaz-Nosty, B. (2013). *La prensa en el nuevo ecosistema informativo. ¿Que paren las rotativas!* Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- Domingo, D., Quandt, T., & al. (2008). Participatory Journalism Practices in the Media and Beyond. *Journalism Practice*, 2(3), 326-342. <https://doi.org/10.1080/17512780802281065>
- Erdal, I.J. (2009). Repurposing of Content in Multi-Platform News Production. *Journalism Practice*, 3(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/17512780802681223>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educucomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gillmor, D. (2006). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly.
- González-Fernández, N., Gozávez, V., & Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- Green, S., Lissitz R., & Mulaik S. (1997). Limitations of Coefficient Alpha as an Index of Test Unidimensionality. *Educational Psychological Measurement*, 37, 827-38. <https://doi.org/10.1177/001316447703700403>
- Greenhill, A., & Fletcher, G. (2015). Self-Organizing Value Creation (pp 107-125). In G. Graham, A. Greenhill, D. Shaw, & C. Vargo (Eds.), *Content is King: News Media Management in the Age of Turbulence*. New York: Bloomsbury.
- Hasebrink, U., & Domeyer, H. (2012). Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments. *Participations*, 9(2), 757-779.
- Hernández-Serrano, M.J., Greenhill, A., & Graham, G. (2015). Transforming the News Value Chain in the Social Era: A Community Perspective. Supply Chain Management. *An International Journal*, 20(3), 313-326. <https://doi.org/10.1108/SCM-05-2014-0147>
- Harrison, T.M., & Barthel, B. (2009). Wielding New Media in Web 2.0: Exploring the History of Engagement with the Collaborative Construction of Media Products. *New Media & Society*, 11(1-2), 155-178. <https://doi.org/10.1177/1461444808099580>
- Hermida, A. (2012). Social Journalism: Exploring How Social Media is Shaping Journalism. In E. Siapera, & A. Veglis (Eds), *The Handbook of Global Online Journalism* (pp. 309-328). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hermida, A., & Thurman, N. (2008). A Clash of Cultures: The Integration of User-generated Content within Professional Journalistic Frameworks at British Newspaper Websites. *Journalism Practice*, 2(3), 343-356. <https://doi.org/10.1080/17512780802054538>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press.
- Jönsson, A.M., & Örnebring, H. (2011). User-generated Content and the News. *Journalism Practice*, 5(2), 127-144. <https://doi.org/10.1080/17512786.2010.501155>
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Katz, R. (2015). *El ecosistema y la economía digital en América Latina*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica. (<http://goo.gl/oM2UJQ>) (2016-08-23).
- Kuehn, K. (2011). *Prosumer-Citizenship and the Local: A Critical Case Study of Consumer Reviewing on Yelp.com*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Pennsylvania State University. (<http://goo.gl/MPbO9Q>) (2016-08-23).
- Kümpel, A.S., Karmowski, V., & Keyling, T. (2015). News Sharing in Social Media: A Review of Current Research on News Sharing Users, Content, and Networks. *Social Media + Society*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2056305115610141>
- Kunelius, R. (2001). Conversation: a Metaphor and a Method for Better Journalism? *Journalism Studies*, 2(1), 31-54. <https://doi.org/10.1080/14616700117091>
- Lewis, S.C. (2012). The Tension between Professional Control and Open Participation. *Information, Communication & Society*, 15(6), 836-866. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.674150>
- Nel, F., & Westlund, O. (2013). Managing New (s) Conversations: The Role of Social Media in News Provision and Participation. In M. Friedrichsen, & W. Mühl-Benninghaus (Eds.), *Handbook of Social Media Management* (pp. 179-200). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28897-5_11
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Media, Inc. (<http://goo.gl/edA2kN>) (2016-08-23).
- Olmstead, K., Mitchell, A., & Rosenstiel, T. (2011). Navigating News Online: Where People Go, How they Get there and Whatlures them Away. *PEW Research Center*, 1-30. (<http://goo.gl/iTymIO>) (2016-08-23).
- Papacharissi, Z. (2015). We have Always Been Social. *Social Media + Society*, 1, 1-2. <https://doi.org/10.1177/2056305115581185>
- Paulussen, S., & Harder, R.A. (2014). Social Media References in Newspapers: Facebook, Twitter and YouTube as Sources in Newspaper Journalism. *Journalism Practice*, 8(5), 542-551. <https://doi.org/10.1080/17512786.2014.894327>
- Pavličková, T., & Kleut, J. (2016). Prodsusage as Experience and Interpretation. *Participations*, 13(1), 349-359.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Schröder, K.C. (2015). News Media Old and New: Fluctuating Audiences, News Repertoires and Locations of Consumption. *Journalism*

- Studies*, 16(1), 60-78. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.890332>
- Siapera, A. (2011). *Understanding New Media*. London: Sage.
- Singer, J.B., Hermida, A., Domingo, D., Heinonen, A. Paulussen, S., Quandt, T. ... Vujnovic, M. (2011). *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Splendore, S. (2013). The Online News Production and the Use of Implicit Participation. *Comunicazione Politica*, 13(3), 341-360. <https://doi.org/10.3270/75017>
- Susarla, A., Oh, J.H., & Tan, Y. (2012). Social Networks and the Diffusion of User-generated Content: Evidence from YouTube. *Information Systems Research*, 23-41. <https://doi.org/10.1287/isre.1100.0339>



Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género

Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences

-  Dr. David Álvarez-García es Profesor Contratado Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (alvarezgardavid@uniovi.es) (<http://orcid.org/0000-0002-7460-497X>)
-  Alejandra Barreiro-Collazo es Doctoranda en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (sanbc87@hotmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-9640-4680>)
-  Dr. José-Carlos Núñez es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (jcarlosn@uniovi.es) (<http://orcid.org/0000-0002-9187-1201>)

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivos analizar la prevalencia de la ciberagresión y la cibervictimización entre adolescentes en Asturias (España) e identificar posibles diferencias de género. Para ello, fueron evaluados 3.175 adolescentes, de 12 a 18 años, seleccionados aleatoriamente de entre la población de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias. Se aplicaron tres autoinformes: un cuestionario «ad hoc» sobre datos sociodemográficos y manejo de tecnologías de comunicación; el «Cuestionario de Ciberagresión para Adolescentes» (CYBA), para evaluar con qué frecuencia el adolescente evaluado reconoce haber ejercido diferentes conductas de ciberagresión durante los últimos tres meses; y el «Cuestionario de Cibervictimización para adolescentes» (CYVIC), para evaluar con qué frecuencia el adolescente reconoce haber sido víctima de diferentes tipos de ciberagresión en los últimos tres meses. Los resultados obtenidos muestran una prevalencia muy variable en función del tipo de ciberagresión o cibervictimización analizado. La ciberagresión verbal y la exclusión online son más habituales que la suplantación y la ciberagresión visual. Por lo general, no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. En los casos en que existen, la tendencia general es que los chicos son más agresores que las chicas y estas más víctimas que los chicos, si bien las diferencias son pequeñas o muy pequeñas. Se discuten las implicaciones de estos resultados para la investigación futura y el tratamiento educativo del problema.

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyse the prevalence of cyber-aggression and cyber-victimization among adolescents in Asturias (Spain) and to identify possible gender differences. To this end, 3,175 adolescents aged 12 to 18 years were randomly selected from the student population attending compulsory secondary education in Asturias and assessed. They completed three self-reported tests: an ad hoc questionnaire on sociodemographic data and communication technologies management; the “Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents” (CYBA), to assess how frequently adolescents acknowledge having exercised various cyber-aggressive behaviours in the previous three months; and the “Cyber-victimization Questionnaire for Adolescents” (CYVIC), to assess how frequently adolescents acknowledge having been a victim of various types of cyber-aggression in the previous three months. The results obtained show a high variation in prevalence based on the type of cyber-aggression or cyber-victimization analysed. Verbal cyber-aggression and online exclusion are more common than impersonation and visual cyber-aggression. There are generally no statistically significant differences between boys and girls. When differences do appear, boys generally tend to be more aggressive than girls, while girls are more likely to be victims. However, these differences are either small or very small. The implications of these results for future research and educational treatment of the problem are discussed.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberagresión, cibervictimización, adolescencia, educación secundaria, prevalencia, género, redes sociales.
Cyberaggression, cybervictimization, adolescence, secondary school, prevalence, gender, social networks.



1. Introducción

Los dispositivos electrónicos de comunicación se han convertido en un medio fundamental para la socialización de los adolescentes; y su correcto uso, en un objetivo educativo necesario. Estos dispositivos ofrecen grandes ventajas para establecer nuevas amistades y para mantener el contacto con familiares y amigos. Sin embargo, su uso inapropiado puede dar lugar a algunos peligros. Entre ellos, estos medios pueden ser usados para dañar, molestar o perjudicar de forma intencionada (es decir, para agredir) a personas o colectivos. Habitualmente se utilizan los términos «ciberagresión» y «cibervictimización» para hacer referencia a situaciones en las que alguien ejerce o padece, respectivamente, agresiones a través de dispositivos electrónicos de comunicación (Corcoran, McGuckin, & Prentice, 2015).

Las ciberagresiones presentan algunas características y efectos que las hacen especialmente problemáticas y dignas de atención. En comparación con las agresiones en el contexto físico, las agresiones a través de dispositivos electrónicos favorecen el anonimato por parte del agresor y, con ello, la desinhibición de su conducta. En muchos casos, el agresor no presencia las consecuencias sobre la víctima, lo que dificulta que empatee con ella. Pueden ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que complica la supervisión y control por parte de los adultos. Además, el contenido dañino puede ser enviado a mucha gente en muy poco tiempo, lo que multiplica el daño hacia la víctima (Hinduja & Patchin, 2015). Las ciberagresiones pueden generar importantes efectos negativos, no sólo sobre la víctima, sino también sobre el agresor. La cibervictimización se ha asociado a un aumento de problemas internalizados, principalmente relacionados con sintomatología depresiva, que en adolescentes puede afectar negativamente a la concentración y al rendimiento académico (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Los ciberagresores pueden ver incentivado su comportamiento inapropiado, lo que puede favorecer su generalización a otros ámbitos y situaciones (Yahner, Dank, Zweig, & Lachman, 2015). Si la ciberagresión es detectada, puede conllevar importantes consecuencias legales para quienes la ejercen o posibilitan (Paul, Smith, & Blumberg, 2012).

Resulta difícil precisar la prevalencia de la ciberagresión entre adolescentes. Los escasos estudios publicados con muestra española difieren en los indicadores que definen el constructo y en la metodología empleada (principalmente, las características de la muestra, el periodo de tiempo por el que se pregunta, los valores de la escala utilizada y el formato de los resultados -medias o porcentajes-). Sin embargo, se observa una tendencia de resultados. Los tipos de ciberagresión y cibervictimización más habituales son la «verbal» (comentarios dañinos a través de Internet; mensajes de texto amenazantes o insultantes; llamadas anónimas para atemorizar) y la «exclusión» (excluir deliberadamente de un grupo on-line), mientras que la menos habitual es la «visual», tanto de connotación «sexual» (grabación o fotografía y difusión de imágenes privadas-comprometidas) como el «happy slapping» (agredir físicamente u obligar a hacer algo humillante a alguien, grabarlo y difundirlo). Cuando se incluye en los análisis la «suplantación», se obtienen niveles de prevalencia superiores a la visual y próximos a la verbal y la exclusión (Buelga, Cava, Musitu, & Torralba, 2015; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2013; Garaigordobil, 2015). Hasta donde conocemos, aún no se ha publicado ningún estudio sobre prevalencia en Asturias, con una muestra específica, amplia y representativa de la región, en el que los adolescentes informen como víctimas o agresores.

Un aspecto relevante para comprender el problema, con implicaciones educativas, es conocer si existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la frecuencia y formas con las que ejercen o padecen ciberagresiones. Dado que chicos y chicas hacen un uso diferencial del teléfono móvil e Internet (Fernández, Peñalva, & Irazabal, 2015) y que existen diferencias de género en agresión presencial (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008), sería plausible pensar que también existen diferencias en ciberagresión. Sin embargo, los estudios al respecto presentan resultados inconsistentes. Una reciente revisión sistemática (Navarro, 2016) muestra seis patrones de resultados, que por orden de frecuencia son los siguientes: no diferencias en ciberagresión ni cibervictimización en función del género; chicos más agresores y chicas más víctimas; chicos más agresores y víctimas que chicas; chicos más agresores que chicas, pero no diferencias en victimización; no diferencias en agresión, pero chicas más víctimas que chicos; y chicas más agresoras y víctimas que chicos. Una posible vía para aclarar la relación entre género y ciberagresión es delimitar de manera precisa los hechos que se consideran cibervictimización y ciberagresión y analizar posibles diferencias específicas en los diferentes tipos de hechos que definen el constructo.

Por todo ello, el presente trabajo parte de dos objetivos. En primer lugar, analizar la prevalencia de la ciberagresión y la cibervictimización entre adolescentes en Asturias (España). Se espera hallar un patrón congruente con el encontrado en los pocos estudios al respecto previamente publicados en España. Y en segundo lugar, identificar posibles diferencias de género en la prevalencia de ciberagresión y cibervictimización. Se espera no encontrar gran-

des diferencias y, de ser halladas, se espera que los chicos sean más habitualmente agresores que las chicas y las chicas más habitualmente víctimas que los chicos.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

El universo muestral está constituido por el total de los adolescentes de Asturias, que se encuentran estudiando Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (públicos y privados-concertados) de la región. De acuerdo con los datos facilitados por el servicio de estadística de la Consejería de Educación y Cultura, durante el curso 2014/15 estuvieron matriculados en estos centros 30.758 estudiantes (97,6% del total de estudiantes de ESO de Asturias).

La muestra analizada en este estudio fue seleccionada mediante muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados. Para ello, se dividió la población de centros de ESO sostenidos con fondos públicos de Asturias en siete áreas geográficas. En cada una de ellas se eligió al azar un número de centros proporcional al número total de centros en esa área en la población. Como resultado, fueron finalmente seleccionados 19 centros. En cada centro seleccionado se evaluó a todo el alumnado de ESO, lo que arrojó finalmente un total de 3.175 estudiantes efectivamente evaluados, con edades entre los 12 y los 18 años ($M=14,01$, $DT=1,39$).

La afijación proporcional de los centros a cada estrato permitió garantizar la representatividad de la muestra en cuanto a su ubicación geográfica. Los centros sostenidos con fondos públicos se encuentran tanto en entornos urbanos como rurales y recogen alumnado de un nivel socioeconómico heterogéneo. Con la selección aleatoria de los centros dentro de cada área geográfica, se pretendió que la muestra resultante también fuese representativa de la población en otras variables relevantes, como el género, el curso o la titularidad del centro en el que estudian. Como se puede observar en la tabla 1, la muestra, efectivamente, presenta un porcentaje similar al de la población en cuanto a titularidad, curso y género.

2.2. Instrumentos de evaluación

Cuestionario «ad hoc» sobre datos sociodemográficos y manejo de tecnologías de comunicación. Compuesto por 11 ítems, recoge información acerca de la edad, el género y el curso del evaluado, así como del empleo de dispositivos electrónicos para la comunicación y la frecuencia con la que los usa. La edad y el curso fueron evaluados mediante sendas preguntas abiertas. El resto de variables fueron evaluadas mediante ítems dicotómicos o politómicos.

«Cuestionario de ciberagresión para adolescentes» (CYBA) (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, Núñez, & Dobarro, 2016).

Autoinforme compuesto por 19 ítems con formato de respuesta tipo Likert, en el que el adolescente evaluado debe indicar con qué frecuencia ha realizado en

los últimos tres meses (desde 1=Nunca, hasta 4=Siempre) la agresión a través del teléfono móvil o Internet descrita en cada enunciado. Tras análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, la prueba ofrece una estructura compuesta por tres factores («suplantación», $\alpha=,87$; «ciberagresión visual-sexual», $\alpha=,79$; y «ciberagresión verbal y exclusión», $\alpha=,91$) y cuatro indicadores adicionales de «Ciberagresión visual-burlas/happy slapping».

«Cuestionario de cibervictimización para adolescentes» (CYVIC). Autoinforme para evaluar con qué frecuencia el informante ha sido víctima de agresiones a través del teléfono móvil o Internet durante los últimos tres meses. Consta de 19 enunciados, con los mismos indicadores y formato de respuesta (desde 1=Nunca, hasta 4=Siempre)

Tabla 1. Muestra y población en función de las variables titularidad, curso y género

Centro	Titularidad		Muestra		Población	
			N	%	N	%
		Pública	11	57,9	85	59,9
		Privada-concertada	8	42,1	57	40,1
		Total	19	100	142	100
Estudiantes	Curso	1º ESO	900	28,3	8.144	26,5
		2º ESO	805	25,4	7.855	25,5
		3º ESO ^a	772	24,3	7.553	24,6
		4º ESO ^a	698	22	7.206	23,4
		Total	3.175	100	30.758	100
	Género	Alumnos	1.631	52	16.082	52,3
Alumnas		1.504	48	14.676	47,7	
Total		3.135 ^b	100	30.758	100	

^a Se incluye el alumnado de Diversificación.

^b 40 estudiantes (1,3% del total) no han informado acerca de su género.

que el CYBA. Tras análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, la prueba ofrece una estructura compuesta por cuatro factores («suplantación», $\alpha=.81$; «cibervictimización visual-sexual», $\alpha=.77$; «cibervictimización verbal», $\alpha=.87$; y «exclusión online», $\alpha=.73$) y cuatro indicadores adicionales de «cibervictimización visual-burlas/happy slapping». La estructura factorial del CYVIC es la misma que la del CYBA, con la diferencia de que los ítems del factor «cibervictimización verbal y exclusión» se agrupan en dos factores: «ciberagresión verbal» y «exclusión online».

2.3. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos, se solicitó autorización a sus respectivos equipos directivos para aplicar los cuestionarios. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de la participación anónima y voluntaria por parte del alumnado, y del tratamiento confidencial de los resultados. Dada la minoría de edad de los evaluados, se solicitó permiso a sus familias mediante consentimiento pasivo. Los adolescentes fueron evaluados durante el segundo o el tercer trimestre del curso 2014/15, dependiendo de la disponibilidad horaria de cada centro. Antes de responder al cuestionario, los adolescentes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. En general, los estudiantes dispusieron de 20 minutos para responder, aunque hubo flexibilidad en función de la edad y las características de los encuestados. La prueba fue administrada a todos los grupos de ESO de cada uno de los centros en horario lectivo.

2.4. Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 21.0 (IBM Corp., 2012). En primer lugar, se analizó el porcentaje de evaluados que usa diferentes dispositivos y aplicaciones electrónicas de comunicación, así como la asociación entre uso y género. A continuación, se analizó la prevalencia de ciberagresión y cibervictimización entre los adolescentes evaluados, en términos de frecuencias y porcentajes. Por último, se analizó la posible asociación entre esta prevalencia y el género. Para ello, debido a la baja frecuencia hallada de ciberagresión y cibervictimización, se recodificó la respuesta a los cuestionarios CYBA y CIVIC en dos opciones de respuesta: «Nunca» y «Alguna vez». La opción «Alguna vez» es fruto de agrupar las opciones originales «Pocas veces», «Muchas veces» y «Siempre». La existencia de asociación estadísticamente significativa entre las variables evaluadas

Tabla 2. Diferencias de género en el uso de dispositivos electrónicos de comunicación

	N	Total (%)	H/M (%)	$\chi^2_{(df)}$	V
a) Tengo móvil propio.	3.127	95,1	95,3/94,9	0,194 ₍₁₎	,008
b) En mi tiempo libre, participo en redes sociales (Tuenti, Facebook u otra).	3.122	77,8	72,4/83,7	57,933 ₍₁₎ ***	,136
c) En mi tiempo libre uso programas de mensajería instantánea (Messenger, WhatsApp u otro).	3.121	93,6	91,3/96	28,049 ₍₁₎ ***	,095
d) Tengo cuenta personal de correo electrónico.	3.117	92,7	92,3/93,2	0,985 ₍₁₎	,018
e) Juego on-line con otras personas.	3.120	52	75,9/25,9	779,344 ₍₁₎ ***	,500
f) Entro a navegar por Internet en mi tiempo libre, para tareas no escolares.	3.118	84,1	85,2/83	2,671 ₍₁₎	,029
g) ¿Por lo general, cuántas horas al día sueles usar Internet, para tareas no escolares, de lunes a viernes?	3.119			20,629 ₍₄₎ ***	,081
Ninguna		4,6	5,2/3,9		
Menos de una hora		21,7	22,5/20,9		
Entre una y dos horas		30,7	32,8/28,5		
Entre dos y tres horas		18,1	17,4/18,8		
Más de tres horas		24,9	22,1/28		
h) ¿Por lo general, cuántas horas al día sueles usar Internet, para tareas no escolares, los fines de semana?	3.122			17,067 ₍₄₎ **	,074
Ninguna		3,5	4/3		
Menos de una hora		14,1	15,4/12,6		
Entre una y dos horas		22,4	23,7/21		
Entre dos y tres horas		18,5	18,5/18,4		
Más de tres horas		41,5	38,4/44,9		

%=Porcentaje de respuesta afirmativa; H=Hombre, M=Mujer.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

y el género se analizó mediante el estadístico Chi-cuadrado de Pearson. La magnitud de la asociación se analizó con el estadístico V de Cramer.

3. Resultados

3.1. Uso del teléfono móvil e Internet

El uso del teléfono móvil, de programas de mensajería instantánea y del correo electrónico es prácticamente universal entre los adolescentes evaluados. Más del 90% de ellos informa disponer de estos recursos (tabla 2). La navegación por Internet para tareas no escolares también es muy habitual, así como el uso de redes sociales (a pesar de que la edad mínima legal en España para su uso son los 14 años). Los juegos on-line con otras personas son menos habituales, sobre todo entre las chicas.

Dentro de su elevado porcentaje de uso general, el uso de redes sociales ($p < .001$) y de programas de mensajería instantánea ($p < .001$) es más común entre las chicas que entre los chicos (tabla 2). Las chicas también usan Internet para tareas no escolares más horas que los chicos, tanto de lunes a viernes ($p < .001$) como los fines de semana ($p = .002$). En cambio, los chicos juegan on-line con otras personas notablemente más que las chicas ($p < .001$). No existen diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de chicos y chicas que tienen teléfono móvil o cuenta personal de correo electrónico, o que entran a navegar por Internet en su tiempo libre para tareas no escolares.

3.2. Prevalencia de ciberagresión y cibervictimización

El porcentaje de adolescentes que informa haber ejercido o padecido agresiones a través del teléfono móvil o Internet durante los últimos tres meses es muy variable, en función del hecho analizado (tablas 3 y 4). No obstante, en la gran mayoría de los indicadores el porcentaje de implicados es bajo o muy bajo. Tanto en el caso de la ciberagresión como de la cibervictimización, las agresiones verbales y la exclusión online son más habituales que las agresiones visuales y la suplantación. Más específicamente, los tipos de ciberagresión y cibervictimización más habituales son las llamadas al móvil para fastidiar en las que, cuando el receptor descuelga, quien llama no contesta (ítem

Tabla 3. Prevalencia de ciberagresión

	N	f	%	f	%	f	%	f	%
Suplantación									
1. Me he hecho pasar por alguien en Internet, publicando comentarios a su nombre como si fuese él/ella.	3.143	2.983	94,9	135	4,3	23	0,7	2	0,1
12. Me he hecho pasar por alguien en Twitter, Tuenti,..., creando un falso perfil de usuario (foto, datos personales,...) con el que le he insultado o ridiculizado.	3.144	3.091	98,3	44	1,4	6	0,2	3	0,1
18. He conseguido la contraseña de otra persona y he enviado mensajes molestos a algún conocido, como si hubiese sido ella, para meterla en líos.	3.136	3.052	97,3	74	2,4	7	0,2	3	0,1
Visual-sexual									
2. He hecho fotos o grabaciones de vídeo sin consentimiento con contenido sexual o sugerente (por ej., en la playa, en un vestuario,...) y las he difundido a través del móvil o Internet.	3.145	3.082	98,0	53	1,7	8	0,3	2	0,1
9. He difundido sin permiso a través del teléfono móvil o Internet imágenes o vídeos comprometidos de otra persona, que ella misma se había hecho, de tipo sexual, sugerente o insinuante.	3.143	3.067	97,6	67	2,1	7	0,2	2	0,1
14. He presionado a otra persona para hacer cosas que no quería (haya accedido finalmente a hacerlas o no), amenazándola con difundir conversaciones o imágenes íntimas suyas.	3.143	3.066	97,6	70	2,2	6	0,2	1	0,0
Visual-burlas / Happy slapping									
3. He colgado en Internet fotos trucadas (modificadas) de otras personas, para hacerles daño o reirme de ellas.	3.139	3.035	96,7	91	2,9	12	0,4	1	0,0
6. He colgado en Internet, sin su permiso, fotos o vídeos reales comprometidos de cierta persona, para hacerle daño o reirme de ella.	3.137	3.078	98,1	51	1,6	8	0,3	0	0,0
10. He pegado a alguien, lo he grabado y luego lo he difundido.	3.144	3.108	98,9	25	0,8	9	0,3	2	0,1
15. He obligado a alguien a hacer algo humillante, lo he grabado y luego lo he difundido para burlarme de él/ella.	3.136	3.108	99,1	21	0,7	6	0,2	1	0,0
Verbal y exclusión on-line									
4. He expulsado o no he aceptado en la lista de contactos de algún chat, red social o programa de mensajería instantánea a otra persona, sin que hubiese hecho nada, sólo por ser ella.	3.138	2.460	78,4	568	18,1	97	3,1	13	0,4
5. Para fastidiar, he llamado a un móvil y cuando me han descolgado no he contestado.	3.145	2.353	74,8	630	20,0	141	4,5	21	0,7
7. He realizado llamadas para insultar o burlarme de alguien.	3.145	2.738	87,1	339	10,8	57	1,8	11	0,3
8. Me he burlado de alguien con comentarios ofensivos o insultantes en las redes sociales.	3.143	2.755	87,7	345	11,0	35	1,1	8	0,3
11. He insultado a alguien a través de mensajes cortos de texto (sms) o programas de mensajería instantánea (por ej., WhatsApp).	3.142	2.220	70,7	774	24,6	121	3,9	27	0,9
13. He hecho alguna queja falsa sobre alguien en algún foro, red social o juego on-line, que ha hecho que le expulsasen.	3.146	2.886	91,7	210	6,7	40	1,3	10	0,3
16. Me he puesto de acuerdo con otras personas para hacer el vacío (ignorar) a alguien en las redes sociales.	3.144	2.724	86,6	363	11,5	43	1,4	14	0,4
17. He realizado llamadas anónimas, para amenazar o atemorizar a alguien.	3.141	3.019	96,1	95	3,0	21	0,7	6	0,2
19. He publicado rumores sobre alguien en alguna red social.	3.136	2.894	92,3	210	6,7	28	0,9	4	0,1

1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Muchas veces; 4=Siempre.

5); y los insultos a través de mensajes cortos de texto o programas de mensajería instantánea (ítem 11). Los menos habituales son la grabación y difusión de agresiones físicas (ítem 10) o de actos humillantes realizados bajo amenazas (ítem 15).

3.3. Diferencias de género en la prevalencia de ciberagresión y cibervictimización

Como se observa en la tabla 5, no existen diferencias estadísticamente significativas en función del género en la mayoría de los indicadores analizados y, cuando las hay, la magnitud de las diferencias es pequeña o muy pequeña.

Respecto a la ciberagresión, existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en 8 de los 19 indicadores analizados. En los ocho casos, la ciberagresión es más prevalente en chicos que en chicas. Los chicos informan, en mayor medida que las chicas haber conseguido la contraseña de otra persona y enviado mensajes molestos a un conocido, como si hubiese sido ella, para meterle en líos (ítem 18; $p=,001$); haber hecho fotos o grabaciones de vídeo sin consentimiento con contenido sexual o sugerente y haberlas difundido a través del móvil o Internet (ítem 2; $p=,005$); haber difundido sin permiso a través del teléfono móvil o Internet imágenes o vídeos comprometidos de otra persona, que ella misma se había hecho, de tipo sexual, sugerente o insinuante (ítem 9; $p=,011$); haber colgado en Internet fotos trucadas de otras personas, para hacerles daño o reírse de ellas (ítem 3; $p<,001$); haber realizado llamadas para insultar o burlarse de alguien (ítem 7; $p=,008$); haber insultado a alguien a través de mensajes cortos de texto o programas de mensajería instantánea (ítem 11; $p=,027$); haber realizado llamadas anónimas, para amenazar o atemorizar a alguien (ítem 17; $p=,001$); y haber hecho alguna queja falsa sobre alguien en algún foro, red social o juego on-line, que hizo que lo expulsasen de él (ítem 13; $p<,001$), durante los últimos tres meses.

Respecto a la cibervictimización, existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en 4 de los 19 indicadores analizados. En tres de los casos, la cibervictimización es más prevalente en chicas y en uno en chicos. Un mayor porcentaje de chicas que de chicos informan haber sido víctimas alguna vez durante los últimos tres meses de rumores falsos en alguna red social (ítem 19; $p=,002$); llamadas a su móvil que no contestan, para

Tabla 4. Prevalencia de cibervictimización

	1		2		3		4	
	N	f %	f %	f %	f %			
Suplantación								
1. Se han hecho pasar por mí en Internet publicando comentarios a mi nombre, como si fuese yo.	3.156	2.935 93,0	201	6,4	15	0,5	5	0,2
12. Se han hecho pasar por mí en Twitter, Tuenti..., creando un falso perfil de usuario (foto, datos personales,...) con el que se me ha insultado o ridiculizado.	3.156	3.067 97,2	73	2,3	9	0,3	7	0,2
18. Alguien que ha conseguido mi contraseña ha enviado mensajes molestos a algún conocido, como si hubieses sido yo, para meterme en líos.	3.150	2.876 91,3	240	7,6	28	0,9	6	0,2
Visual-sexual								
2. Me han hecho fotos o grabaciones de vídeo sin mi consentimiento con un contenido sexual o sugerente (por ej., en la playa, en un vestuario,...) y las han difundido a través del móvil o Internet.	3.157	3.054 96,7	92	2,9	8	0,3	3	0,1
9. Han difundido sin mi permiso a través del teléfono móvil o Internet imágenes o vídeos míos comprometidos (de tipo sexual, sugerente o insinuante), que yo mismo/a había hecho.	3.154	3.102 98,4	44	1,4	5	0,2	3	0,1
14. Me han presionado para hacer cosas que no quería (haya accedido finalmente a hacerlas o no), amenazándome con difundir conversaciones o imágenes íntimas mías.	3.155	2.966 94,0	182	5,1	24	0,8	3	0,1
Visual-burlas / Happy slapping								
3. Han colgado en Internet fotos mías trucadas (modificadas), para hacerme daño o reírse de mí.	3.152	3.032 96,2	107	3,4	11	0,3	2	0,1
6. Han colgado en Internet fotos o vídeos reales comprometidos, sin mi permiso, para hacerme daño o reírse de mí.	3.152	3.063 97,2	77	2,4	9	0,3	3	0,1
10. Me han pegado, lo han grabado y luego lo han difundido.	3.154	3.119 98,9	28	0,9	4	0,1	3	0,1
15. Me han obligado a hacer algo humillante, lo han grabado y luego lo han difundido para burlarse de mí.	3.158	3.118 98,7	35	1,1	5	0,2	0	0,0
Verbal								
5. He recibido llamadas a mi móvil, que no contestan, supongo que para fastidiar.	3.143	1.366 43,5	1.289	41,0	434	13,8	54	1,7
7. He recibido llamadas para insultarme o burlarse de mí.	3.147	2.672 84,9	406	12,9	59	1,9	10	0,3
8. Se han burlado de mí con comentarios ofensivos o insultantes en las redes sociales.	3.148	2.545 80,8	515	16,4	77	2,4	11	0,3
11. He recibido insultos a través de mensajes cortos de texto (sms) o programas de mensajería instantánea (por ej., WhatsApp).	3.151	2.051 65,1	916	29,1	167	5,3	17	0,5
17. He recibido llamadas anónimas, para amenazarme o atemorizarme.	3.152	2.938 93,2	170	5,4	37	1,2	7	0,2
19. Se han publicado rumores falsos sobre mí en alguna red social.	3.153	2.605 82,6	423	13,4	101	3,2	24	0,8
Exclusión on-line								
4. Me han echado o no me han aceptado en la lista de contactos de algún chat, red social (por ej., Tuenti) o programa de mensajería instantánea (por ej., Messenger, WhatsApp), sin haber hecho nada, sólo por ser yo.	3.152	2.605 82,6	462	14,7	73	2,3	12	0,4
13. Se han hecho quejas falsas sobre mí en algún foro, red social o juego on-line, que han hecho que me expulsasen.	3.149	2.890 91,8	202	6,4	48	1,5	9	0,3
16. Se ponen de acuerdo para hacerme el vacío (ignorarme) en las redes sociales.	3.157	2.969 94,0	164	5,2	16	0,5	8	0,3

1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Muchas veces; 4=Siempre.

Tabla 5. Diferencias de género en la prevalencia de ciberagresión y cibervictimización

	Ciberagresión				Cibervictimización			
	N	H/M (%)	$\chi^2_{(df)}$	V	N	H/M (%)	$\chi^2_{(df)}$	V
Suplantación								
1.	3.110	5,6/4,4	2,185 ₍₁₎	,027	3.117	6,8/7	0,051 ₍₁₎	,004
12.	3.106	1,9/1,3	1,651 ₍₁₎	,023	3.117	2,4/3,1	1,258 ₍₁₎	,020
18.	3.098	3,6/1,6	12,041 ₍₁₎ ***	,062	3.112	8,2/9,1	0,673 ₍₁₎	,015
Visual-sexual								
2.	3.109	2,6/1,2	8,017 ₍₁₎ **	,051	3.118	3,5/2,9	1,080 ₍₁₎	,019
9.	3.105	3/1,6	6,424 ₍₁₎ *	,045	3.115	1,8/1,3	1,434 ₍₁₎	,021
14.	3.105	2,9/1,8	3,688 ₍₁₎	,034	3.116	4,8/7,1	7,456 ₍₁₎ **	,049
Visual-burlas / Happy slapping								
3.	3.110	4,6/1,9	16,926 ₍₁₎ ***	,074	3.113	4,3/3,1	3,078 ₍₁₎	,031
6.	3.099	2,3/1,4	3,338 ₍₁₎	,033	3.113	3,1/2,4	1,374 ₍₁₎	,021
10.	3.106	1,4/0,8	2,247 ₍₁₎	,027	3.115	1,3/0,9	0,935 ₍₁₎	,017
15.	3.099	1,1/0,7	1,346 ₍₁₎	,021	3.119	1,4/1	0,863 ₍₁₎	,017
Verbal								
5.	3.107	23,9/26,6	3,085 ₍₁₎	,032	3.104	54,4/58,7	5,959 ₍₁₎ *	,044
7.	3.107	14,4/11,2	7,118 ₍₁₎ **	,048	3.109	14,8/15,1	0,045 ₍₁₎	,004
8.	3.105	13,3/11,2	3,164 ₍₁₎	,032	3.109	18,3/19,7	0,963 ₍₁₎	,018
11.	3.104	31/27,4	4,900 ₍₁₎ *	,040	3.112	34,7/35,1	0,066 ₍₁₎	,005
17.	3.103	4,9/2,7	10,332 ₍₁₎ ***	,058	3.114	6,5/7	0,279 ₍₁₎	,009
19.	3.098	8,5/6,9	2,593 ₍₁₎	,029	3.114	15,3/19,4	9,328 ₍₁₎ **	,055
Exclusión on-line								
4.	3.100	20,9/22,4	1,015 ₍₁₎	,018	3.113	17,5/16,8	0,255 ₍₁₎	,009
13.	3.108	11,3/4,8	43,918 ₍₁₎ ***	,119	3.110	12,3/3,9	72,718 ₍₁₎ ***	,153
16.	3.106	14/12,7	1,104 ₍₁₎	,019	3.118	5,8/6,1	0,145 ₍₁₎	,007

%=Porcentaje de alumnado que responde «Alguna vez» (opciones «Pocas veces», «Muchas veces» o «Siempre»). H=Hombre; M=Mujer.
*ps,05; **ps,01; ***ps,001

(Buelga & al., 2015; Calvete & al., 2010; Díaz-Aguado & al., 2013; Garaigordobil, 2015). Las agresiones verbales y la exclusión online son más habituales que las agresiones visuales. Sin embargo, a diferencia de estos estudios previos, en el presente trabajo la prevalencia de la suplantación es más similar a la de la agresión visual que a la de la verbal y la exclusión. Esto se puede deber a la diferencia de indicadores utilizados.

El porcentaje de adolescentes que informa haber ejercido en alguna ocasión alguna de las conductas de ciberagresión evaluadas varía desde el 0,9% que dice haber obligado alguna vez a alguien a hacer algo humillante, haberlo grabado y luego haberlo difundido para burlarse de él, hasta el 29,3% que dice haber insultado alguna vez a alguien a través de mensajes cortos de texto o programas de mensajería instantánea. El porcentaje de adolescentes que informa haber padecido en alguna ocasión alguna de las conductas de cibervictimización evaluadas varía desde el 1,1%, que dice que alguna vez le han pegado u obligado a hacer algo humillante, lo han grabado y luego lo han difundido, hasta el 56,5% que dice haber recibido alguna vez llamadas a su móvil, que no contestan, para fastidiar.

De cara a la práctica educativa, estos resultados muestran que, si bien la prevalencia de la mayoría de estos hechos es escasa, todos los tipos de ciberagresión y de cibervictimización evaluados aparecen en alguna medida en la muestra analizada. Por ello, es necesario diseñar medidas para su prevención y tratamiento, sobre todo teniendo en cuenta que sus efectos pueden llegar a ser muy negativos (Kowalski & al., 2014). Resulta importante no solo prevenir y tratar los hechos más graves, sino también aquellos otros aparentemente más leves (ciberagresión verbal y exclusión on-line), pero que son los más frecuentes y pueden formar parte de un patrón de rechazo o acoso continuado. Resulta fundamental, por tanto, educar a los adolescentes en un uso ético y prudente de las tecnologías de comunicación (Cerezo & al., 2016; Del Rey, Casas, & Ortega, 2012).

Respecto al segundo objetivo, los resultados obtenidos son, de acuerdo con lo esperado, congruentes con la mayoría de los estudios recientemente publicados (Navarro, 2016). En el presente estudio, por lo general no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas y, en la minoría de los casos en los que las hay, los chicos son más agresores que las chicas y las chicas más víctimas que los chicos (estas diferencias son, no obstante, pequeñas o muy pequeñas). La única excepción a esta tendencia es que los chicos informan más que las chicas haber sido víctimas de quejas falsas en algún foro, red social o juego on-line, que haya hecho que lo expulsasen.

fastidiar (ítem 5; $p=,015$); o presiones para hacer cosas que no querían, mediante amenaza de difundir conversaciones o imágenes íntimas suyas (ítem 14; $p=,006$). En cambio, un mayor porcentaje de chicos informan haber sido víctimas alguna vez durante los últimos tres meses de quejas falsas en algún foro, red social o juego on-line, que hizo que le expulsasen de él (ítem 13; $p<,001$).

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha partido de dos objetivos: analizar la prevalencia de la ciberagresión y la cibervictimización entre adolescentes en Asturias e identificar posibles diferencias de género. Respecto al primer objetivo, la tendencia de resultados obtenida es, de acuerdo con lo esperado, congruente en gran medida con la hallada en estudios previos en España

Una posible explicación a esta excepción es el notablemente mayor uso que los chicos hacen de juegos online multijugador respecto a las chicas.

Los resultados obtenidos permiten extraer también algunas conclusiones acerca de la interacción entre el género y la frecuencia de uso del móvil e Internet, como factor de riesgo de ciberagresión y cibervictimización en la adolescencia. Estudios previos concluyen, como intuitivamente sería esperable, que el uso de dispositivos electrónicos de comunicación constituye un factor de riesgo (Kowalski & al., 2014). Siendo esto cierto en términos generales, resulta destacable que en el presente estudio, a pesar de que las chicas usen más las redes sociales y los programas de mensajería instantánea que los chicos, y de que usen Internet para tareas no escolares durante más tiempo, no agreden más que los chicos a través de estos medios. Asimismo, resulta destacable que ese mayor uso no se traduzca en una mayor probabilidad generalizada de cibervictimización a través de esos medios. De hecho, en dos de los tres indicadores en los que es más probable que sean víctimas que los chicos (haber recibido llamadas al móvil que no contestan, para fastidiar; y haber sido víctima de rumores falsos en una red social) el uso de estos recursos en concreto no parece «a priori» una variable relevante. Existen otros factores de riesgo más potentes (Álvarez-García, García, & Núñez, 2015; Álvarez-García, Núñez, Dobarro, & Rodríguez, 2015).

De cara a la práctica educativa, los resultados obtenidos sugieren la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en la prevención del problema. Por un lado, se debe evitar reproducir el modelo tradicional de masculinidad, ligado a rudeza, insensibilidad y agresión (Gini & Pozzoli, 2006). En el presente estudio, aunque las diferencias de prevalencia no han sido numerosas ni grandes, los chicos tienden a ser más agresores y las chicas más víctimas. Además, los chicos ejercen más violencia directa (insultos, amenazas) y las chicas padecen más violencia indirecta (rumores). Por otro lado, es importante prevenir la ciberviolencia de género. En el presente estudio, un mayor porcentaje de chicos que de chicas reconoce haber difundido imágenes comprometidas, con contenido sexual o sugerente, sin consentimiento de la víctima; y un mayor porcentaje de chicas que de chicos dicen haber sido presionadas a hacer cosas que no querían con la amenaza de difundir conversaciones o imágenes íntimas suyas. En este sentido, es importante formar al alumnado en valores, actitudes y habilidades (respeto a la intimidad de las personas, empatía...) que reduzcan la posibilidad de que se conviertan en agresores. También es importante enseñar al alumnado aspectos básicos de ciberseguridad y evitación de conductas de riesgo, que reduzcan la posibilidad de que se conviertan en víctimas (Flores, 2014). En los últimos años, se han realizado cambios legislativos y se han publicado diferentes propuestas para promover la coeducación y prevenir la violencia de género (Edwards & Hinsz, 2014). El presente trabajo apoya la pertinencia de incluir, dentro de esta formación, la relación a través de dispositivos electrónicos.

Por todo ello, este estudio supone una contribución a la comprensión de la ciberagresión y la cibervictimización entre adolescentes. Se suma a los escasos trabajos con muestra española previamente publicados sobre prevalencia y diferencias de género, ofreciendo datos actualizados y contribuyendo a esclarecer algunos aspectos inconsistentes de la evidencia previa disponible. No obstante, cabe reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, los datos han sido recabados mediante autoinformes, los cuales pueden generar sesgos de respuesta como el falseamiento o la deseabilidad social -aunque se han tratado de minimizar durante el proceso garantizando el anonimato y la confidencialidad de los resultados-. En segundo lugar, se ha utilizado una muestra amplia y representativa de la población de la que fue extraída, pero acotada a unas edades y área geográfica concretas. Cualquier generalización de estos resultados a otras poblaciones se ha de hacer con precaución. Sería recomendable replicar este estudio en otras muestras a fin de analizar la validez externa de los resultados.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Economía y Empleo del Principado de Asturias (España) (Ref. FC-15-GRUPIN14-053).

Referencias

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., Núñez, J.C., & Dobarro, A. (2016). Validity and Reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J.C. (2015). Predictors of School Bullying Perpetration in Adolescence: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk Factors Associated with Cibervictimization in Adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Buelga, S., Cava, M.J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying Aggressors among Spanish Secondary Education Students: An Exploratory Study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2014-0025>

- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and Aggressors' Profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Cerezo, F., Amaiz, P., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Corcoran, L., Mc Guckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression? A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5, 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia [The ConRed Program, an Evidence-based Practice]. *Comunicar*, 39, 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Edwards, S.R., & Hinsz, V.B. (2014). A Meta-Analysis of Empirically Tested School-Based Dating Violence Prevention Programs. *SAGE Open*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014535787>
- Fernández, J., Peñalva, M.A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia [Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence]. *Comunicar*, 44, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Flores, J. (2014). *Ciberviolencia de género y sexual en la adolescencia. Guía de apoyo para profesionales*. Bilbao: Pantallas Amigas.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- IBM Corp. (2012). *SPSS Statistics for Windows*, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Navarro, R. (2016). Gender Issues and Cyberbullying in Children and Adolescents: From Gender Differences to Gender Identity Measures. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.). *Cyberbullying across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 35-61). Cham (ZG): Springer.
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H.H. (2012). Investigating Legal Aspects of Cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 640-645. (<http://goo.gl/gMhzb5>) (2016-08-10).
- Yahner, J., Dank, M., Zweig, J.M., & Lachman, P. (2015). The Co-Occurrence of Physical and Cyber Dating Violence and Bullying Among Teens. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(7), 1079-1089. <https://doi.org/10.1177/0886260514540324>

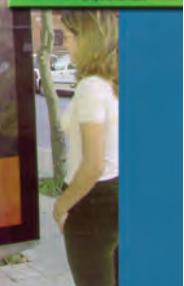
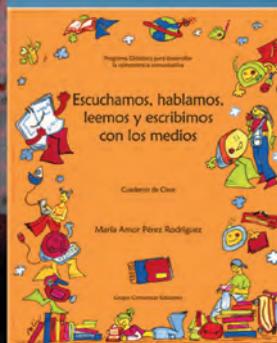


Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza





Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria

Digital Leisure and Perceived Family Functioning in Youth of Upper Secondary Education

-  Dra. M. Ángeles Valdemoros-San-Emeterio es Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja (España) (maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es) (<http://orcid.org/0000-0002-7389-4039>)
-  Dra. Eva Sanz-Arazuri es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja en Logroño (España) (eva.sanz@unirioja.es) (<http://orcid.org/0000-0003-3035-8751>)
-  Dra. Ana Ponce-de-León-Elizondo es Catedrática del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja en Logroño (España) (ana.ponce@unirioja.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4622-8062>)

RESUMEN

La «Sociedad Red» se identifica con acelerados cambios que se suceden entre el mundo real y el virtual. El progreso de dispositivos digitales ha generado un nuevo modelo de ocio que ha condicionado las interacciones familiares. El objetivo de esta investigación fue valorar la relación entre el funcionamiento familiar percibido por estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria y su práctica de ocio digital. La muestra ascendió a 1.764 estudiantes. El ocio digital se midió a partir de una pregunta abierta en la que debían señalar las tres actividades de ocio más importantes, y el funcionamiento familiar se valoró mediante la versión española del FACES IV (Escala de cohesión y adaptación familiar). Se realizó un análisis descriptivo sobre las actividades de ocio digital de los jóvenes, se determinó el coeficiente del funcionamiento familiar de cada sujeto y mediante análisis de varianza (ANOVA) de un factor se valoró la relación entre el funcionamiento familiar percibido por los estudiantes y las actividades de ocio digital practicadas por los mismos. Los jóvenes otorgan importancia a las actividades digitales de ocio, destacando la participación en redes sociales, jugar a videojuegos y navegar por Internet. La cohesión, la flexibilidad y el funcionamiento familiar gozan de mejor salud cuando los hijos no apuntan actividades digitales entre sus prácticas preferentes de ocio. Los resultados sugieren nuevas investigaciones que comprueben si esta asociación negativa entre funcionamiento familiar y ocio digital es causal o se debe a otros factores.

ABSTRACT

The “Network Society” is identified by accelerated changes that occur between real and virtual worlds. The progress of digital devices has generated a new model of leisure that has conditioned family interactions. The aim of this research was to identify the relationship between digital leisure experiences and perceived family functioning in post-compulsory secondary education Spanish students. The sample was composed of 1,764 Spanish young people 15-18 years old; all of them were post-compulsory secondary education students. Students’ digital leisure activities were measured by an opening question by which they indicated the three most important leisure activities for them, and family functioning was measured by the answers from the Spanish adaptation for FACES IV questionnaire (Family Adaptability and Cohesion Scale). A descriptive analysis about digital leisure activities of young people was used. The family functioning coefficient of each subject was determined and, finally, the relationship between students’ family functioning perceived and students’ digital leisure practices assessed by a factorial analysis of variance (ANOVA). Young people give importance to digital leisure activities, highlighting social network participation, playing videogames and browsing the Internet. Cohesion, flexibility and family functioning are healthier when children do not point to any digital activity into their preferred leisure practices. The results suggest that new research should be conducted to confirm whether this negative association between family functioning and digital leisure is causal or due to other factors.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ocio, jóvenes, educación secundaria, hábitos de ocio, padres, sociedad digital, familia.
Leisure, youth, secondary education, leisure habits, parents, digital society, family.



1. Introducción

La «Sociedad Red» se identifica con acelerados cambios que se suceden entre el mundo real y el virtual (Valdemoros, Ponce-de-León, Sanz, & Caride, 2014) y que adquieren gran importancia en las nuevas formas de configurar el espacio de ocio. El ocio es un valor en sí mismo vinculado a la voluntariedad, la satisfacción y la libertad (Cuenca & Goytia, 2012) y se constituye en baluarte del desarrollo humano (Cuenca, Aguilar, & Ortega, 2010), dado que el tiempo de ocio ha pasado de ser una interesante oportunidad a instaurarse en un derecho preciado en mayor medida por los jóvenes (Aristegui & Silvestre, 2012). El avance de dispositivos digitales más asequibles y fáciles de usar, junto a la democratización del uso de Internet de banda ancha, ha dado lugar a un nuevo modelo de ocio, que ha transformado las actividades tradicionales y generado otras nuevas, lo que deriva en una experiencia de ocio que hoy puede desenvolverse tanto en un mundo natural como en otro cimentado digitalmente (García, López, & Samper, 2012).

Desde comienzos del actual siglo se manejan dos conceptos que se refieren a los nativos digitales –jóvenes actuales que han nacido «conectados» al mundo digital– y los inmigrantes digitales –quienes nacen en el mundo natural, pero se han visto obligados a emigrar al digital– (Prensky, 2001a; 2001b). La literatura científica pone en evidencia que los nativos digitales llegan a invertir mucho tiempo en el progreso de destrezas (Cox, Clough, & Marlow, 2008), buscan en la Red información de manera activa y se exponen a múltiples canales de comunicación sin importarles arriesgarse, porque los cambios no les intimidan, esto les permite disfrutar de las tecnologías en su tiempo de ocio (Buse, 2009); sin embargo, se vislumbra una brecha intergeneracional con los inmigrantes digitales, quienes otorgan otros significados al binomio ocio y tecnologías digitales, así como a las actividades que realizan (Selwyn, 2004).

El ocio digital lo constituyen aquellas oportunidades de ocio vinculadas a las tecnologías digitales, caso de las consolas, los teléfonos móviles, Internet, el ordenador y los múltiples dispositivos digitales procedentes de la industria tecnológica (iPad, tablets, MP3 o e-books, entre otros), que han innovado la experiencia de ocio al añadirle conectividad, interactividad, hipertextualidad, anonimato, comodidad, ubicuidad, etc. (Viñals, Abad, & Aguilar, 2014). El sentido que los jóvenes otorgan a muchas de las actividades digitales no solo es el del entretenimiento sino, también, el de la construcción de su identidad personal y social (Morduchowicz, 2012; Schroeder, 2010) pues les posibilita, durante el tiempo de ocio, destacar algunas aficiones o peculiaridades que permanecen en la sombra en los mundos naturales (Orchard & Fullwood, 2010), les permite llevar a cabo una interacción selectiva (Johnson, 2009; Patterson, 2012) y aumentar sus competencias culturales y sus posibilidades para la comunicación (Lepicnik & Samec, 2013). Cuestiones que sintonizan con la teoría de usos y gratificaciones (Katz, Blumler, & Gurevitch, 1971), dado que el consumo de ocio digital se establece en un uso instrumental de los medios, en el que interacciona un emisor mediático y un receptor, que conlleva gratificaciones vinculadas a la diversión, las relaciones interpersonales, la identidad personal o el acceso a la información.

García-Continente, Pérez-Giménez, Espelt y Nebot (2013) aseveran que las tecnologías se han instaurado como referentes fundamentales en el tiempo de ocio de los jóvenes, así como en un espacio de consumo juvenil. El acceso a las tecnologías de la información, y en concreto a Internet en este colectivo, se ha generalizado (Muñoz & al., 2014), al igual que el uso de las redes sociales (Zheng & Cheok, 2011) y de los videojuegos (Muñoz & al., 2014; Gros, 2009; Sánchez, Alfágeme, & Serrano, 2010). Un informe al respecto del Instituto de la Juventud de España (INJUVE, 2012) constata que entre los jóvenes el uso del ordenador es paralelo al aumento en la conexión a Internet (un 93% accede a diario y un 87% varias veces al día) y que los usuarios de Internet destacan en la búsqueda de información o documentación (82%), el estar en redes sociales (79,6%) y usar el correo electrónico (76,3%) como sus tres principales actividades. García, López-de-Ayala y Catalina (2013) verifican que los hábitos de ocio digital prioritarios de los jóvenes españoles son la participación en redes sociales, la visita a sitios web en los que se comparten vídeos y navegar por Internet.

El progreso vertiginoso en el acceso y uso de las tecnologías en la familia ha generado una fisura digital intergeneracional, e inquietado a los padres al ver que sus hijos pasan largas horas ante el ordenador o conectados a sus amigos con el teléfono móvil, o jugando a la consola, en lugar de interactuar presencialmente con otras personas; esta intranquilidad puede generar alteraciones en la dinámica familiar y puede originarse, en ocasiones, por una falta de información y formación de los progenitores sobre el mundo digital (Fernández-Montalvo, Peñalva, & Irazabal, 2015).

Asimismo, estudios recientes muestran que los dispositivos digitales han implicado cambios cualitativos en el funcionamiento familiar, la creación de nuevos escenarios de interacción e incluso han reordenado los patrones relacionales de la familia actual (Carvalho, Francisco, & Revals, 2015).

Para entender el funcionamiento familiar se toma como referente el modelo circunflejo de sistemas familiares y maritales (Olson, 2000; Olson, Sprenkle, & Russell, 1979), por establecerse en uno de los que mayor repercusión académica ha tenido en los últimos años, pues integra diversos conceptos recurrentes en la terapia familiar. En este modelo se enfatiza la necesidad de valorar el funcionamiento familiar atendiendo de forma conjunta a dos constructos fundamentales: la cohesión y la flexibilidad (Martínez-Pampliega, Iraurgi, & Sanz, 2011). La cohesión, es entendida como la reciprocidad emocional entre los miembros de la familia, vinculada a los lazos familiares, a la implicación familiar, al respeto mutuo, o al establecimiento de «fronteras internas» en las relaciones intergeneracionales. La flexibilidad es la capacidad para afrontar adecuadamente los cambios y adaptaciones que se requieran en una determinada situación, aprendiendo de las diferentes experiencias que se originan de ellas, pudiendo conllevar consecuencias en los procesos de liderazgo, la negociación, la disciplina, los roles o las reglas (Olson, 2011).

Una familia soportará un funcionamiento poco saludable cuando la dependencia al grupo sea excesiva, exista falta de comunicación y/o sea muy poco o demasiado flexible, generando un sistema desequilibrado que no es capaz de responder a las exigencias de nuestra sociedad cambiante (Smith, Freeman, & Zabriskie, 2009).

Profundizando en el binomio ocio digital y funcionamiento familiar, algunos autores (Jago, Edwards, Urbanski, & Sebire, 2013) constatan una vinculación entre el funciona-

miento familiar y el ocio digital de los hijos, poniéndose de manifiesto que el funcionamiento familiar no solo puede condicionar el ocio digital de los descendientes sino, además, que la actividad digital de los hijos y los dispositivos asociados a la misma pueden afectar al funcionamiento vivido en el seno de la familia.

Por un lado, se comprueba que la institución familiar puede determinar el modo de consumo de los dispositivos digitales en beneficio de los hijos (Ballesta & Cerezo, 2011). Estudios con poblaciones no españolas, como el de Atkin, Corder y colaboradores (2015) reportan que cuando los adolescentes perciben un funcionamiento familiar sano, dedican menos tiempo a un ocio digital, como jugar a videojuegos o navegar por Internet. Más en concreto, Carlson, Fulton y otros (2010), y Sorbring (2014) comprueban que la flexibilidad familiar protege a los hijos de un mal uso de las tecnologías.

Por otro lado, existen investigaciones con resultados discrepantes sobre el poder facilitador o inhibidor de los dispositivos y actividades digitales sobre el funcionamiento familiar. Algunas constatan que la actividad digital, materializada en el uso de videojuegos, del móvil o la navegación por Internet, favorece la cohesión familiar (Oliva, Hidalgo, & al., 2012) al fortalecer los límites familiares y contribuir al desarrollo de una identidad colectiva a través de proyectos familiares compartidos (Mesch, 2006a). Sin embargo, este mismo autor confirma que la frecuencia de uso de Internet también se ha asociado negativamente con el tiempo compartido en familia y positivamente con los conflictos familiares, lo que puede afectar negativamente a la cohesión familiar.

Respecto a la comunicación se descubren, igualmente, resultados discrepantes; mientras unas investigaciones certifican que la actividad digital posibilita la construcción de un canal a través del que los miembros de la unidad familiar se comunican y comparten experiencias, permite sincronizar agendas, coordinar el tiempo de ocio y la interacción social (Kennedy & Wellman, 2007; Fernández-Montalvo & al., 2015; Jupp & Bentley, 2001; Mesch, 2006 a, b), otras afirman que el uso de Internet no contribuye a mejorar las relaciones familiares (Lenhart, Raine, & Lewis, 2001) pues reduce el tiempo dedicado a actividades en común y conduce al aislamiento social (Nie, Hillygus, & Erbing, 2002; Subrahmanyam & al., 2000), además de limitar las relaciones familiares de forma presencial, propiciar un abuso del control de los padres sobre sus hijos mediante el uso del teléfono móvil o un uso del mismo por parte de los hijos como herramienta para liberarse del control parental, estableciéndose en motivos susceptibles de potenciar situaciones estresantes entre todos los miembros del sistema familiar (Verza & Wagner, 2010). Incluso autores como Godinho, Araújo, Barro y Ramos (2014) constatan que un deteriorado funcionamiento

Estudios recientes muestran que los dispositivos digitales han implicado cambios cualitativos en el funcionamiento familiar, la creación de nuevos escenarios de interacción e incluso han reordenado los patrones relacionales de la familia actual.

familiar influye en que los jóvenes pasen más tiempo conectados a la Red, en un intento de suplir sus interacciones familiares o protestar frente a ellas.

Los estudios más actuales concluyen que debido a que los dispositivos digitales seguirán aumentando su protagonismo en los tiempos sociales, se necesitan más investigaciones que ayuden a comprender el impacto de los dispositivos digitales en la salubridad del funcionamiento familiar (Wang, Chu, Viswanath, Wan, Lam, & Chan, 2015). Del mismo modo, la escasez de estudios nacionales y la divergencia de resultados en la investigación previa, motiva el interés de este estudio por tratar de responder algunos interrogantes: ¿Qué porcentaje de jóvenes españoles de la etapa de educación postobligatoria consideran importante el ocio digital? ¿Qué actividades de ocio digital

son las más relevantes para estos estudiantes? ¿Cómo perciben los jóvenes españoles de entre 15 y 18 años su funcionamiento familiar? ¿Existe asociación entre el consumo digital y la percepción del funcionamiento de su familia medido a través de la cohesión y la flexibilidad familiar?

Para dar respuesta a estas cuestiones se plantea como objetivo del presente estudio valorar la relación entre el funcionamiento familiar percibido por los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria y su práctica de ocio digital, con el fin de establecer

Las nuevas experiencias de ocio vinculadas al mundo digital exigen una adaptación del proyecto educativo familiar, y un acompañamiento y aprendizaje en familia que incluya la incorporación natural de la tecnología en su cotidianeidad. En este sentido resulta alentador descubrir investigaciones que certifican que la familia manifiesta un gran interés en la utilización e incorporación de los medios digitales, así como en formarse sobre el potencial de estos dispositivos.

si el consumo de ocio digital de los hijos facilita o dificulta las interacciones familiares. A partir de estos hallazgos se podrán establecer líneas de actuación en la educación familiar del ocio digital.

2. Material y método

2.1. Población y muestra

La población objeto de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de educación secundaria postobligatoria en España, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. El tamaño muestral, que ascendió a 1.764 estudiantes, se calculó, para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2,3%, a partir de los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del curso 2010-2011.

El tipo de muestreo fue aleatorio simple, conservando la afijación proporcional en cada una de las Comunidades Autónomas y en cada una de las enseñanzas de régimen general (67% estudiantes de Bachillerato, 32,7% alumnado de Ciclo Formativo de Grado Medio y 10,3% discentes de Formación Profesional Básica).

Las unidades muestrales últimas se seleccionaron por conglomerados durante el curso 2013-2014, eligiendo al azar centros educativos de cada Comunidad Autónoma atendiendo a dos consideraciones, seleccionar un centro rural por Comunidad Autónoma y una proporción de un centro de régimen privado-concertado por cada tres de titularidad pública. En cada uno de los centros seleccionados se aplicó en sesión única el cuestionario al número de estudiantes necesarios para cubrir la cuota muestral. Este trabajo de campo se desarrolló durante los meses de marzo a junio de 2014.

Previo aplicación de los instrumentos se solicitó permiso tanto al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma, como a los directores de los centros educativos, y se informó de los pormenores de la investigación. Para la aplicación de los instrumentos, dos investigadores debidamente formados acudieron personalmente a cada centro, con el fin de seguir un protocolo de actuación debidamente estandarizado.

Un 50,1% de la muestra eran mujeres (n=885) y un 49,9% hombres (n=879). La media de edad fue de 17,6 años (SD=1,60), el 89,6% de nacionalidad española (n=1.581).

2.2. Variables e instrumentos

Se emplearon dos instrumentos para recoger información de las cinco variables que conforman este estudio. Las dos variables que reúnen información sobre el ocio digital se registraron a través del ítem 21 de un cuestionario mucho más amplio y complejo que permitió recoger datos para una investigación nacional coordinada de la que este trabajo formó parte. Dicho instrumento fue validado a través de una prueba piloto realizada en ocho Comunidades Autónomas y valorado por 14 expertos pertenecientes a siete universidades españolas, que dieron su visto bueno para la aplicación definitiva, asimismo su fiabilidad fue contrastada.

Estas variables de ocio digital fueron:

- La «Importancia de las actividades digitales en el ocio», que pretende identificar si las actividades digitales ocupan un lugar primordial en el ocio de los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria. Se compone de cuatro categorías:
 - Las actividades digitales no se encuentran entre las tres actividades de ocio principales.
 - Una actividad digital forma parte de sus tres actividades de ocio importantes.
 - Dos actividades digitales forman parte de sus tres actividades de ocio importantes.
 - Tres actividades digitales constituyen sus tres actividades de ocio importantes.
- El «Tipo de actividad de ocio digital», que clasifica las actividades digitales en ocho temáticas:
 - Buscar información concreta en Internet.
 - Navegar por Internet sin un objetivo concreto.
 - Escribir mi propio blog o página web.
 - Compartir información (vídeos, fotos, presentaciones etc.).
 - Participar en chats, foros de discusión o comunidades virtuales.
 - Redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter, etc.).
 - Jugar a videojuegos.
 - Apuestas y juegos de azar on-line.

El funcionamiento familiar se analizó a través de tres variables definidas por Olson (2008). Los datos de estas se obtuvieron mediante las respuestas de los estudiantes a la adaptación española del cuestionario FACES IV (Rivero, Martínez-Pampliega, & Olson, 2010), que recoge información sobre la cohesión y la flexibilidad percibida en el seno familiar. Cada participante señaló su nivel de acuerdo o desacuerdo a cada uno de los 42 ítems que conforman el instrumento mediante una escala Likert de cinco puntos, en la que el 1 simbolizaba totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

Las variables de funcionamiento familiar fueron:

- El «Ratio de Cohesión Familiar»: registró el nivel de equilibrio o desequilibrio percibido en la cohesión familiar, se midió a través de los ítems 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37; 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39; 4, 10, 16, 22, 28, 34 y 40.
- El «Ratio de Flexibilidad Familiar»: señaló el nivel de equilibrio o desequilibrio percibido en la flexibilidad familiar; se midió a través de los ítems 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38; 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41; 6, 12, 18, 24, 30, 36 y 42.
- El «Funcionamiento Familiar»: valorado a través del coeficiente de funcionamiento familiar, que indicó el nivel de funcionalidad o disfuncionalidad percibido en el sistema familiar, y que es fruto de la media entre el equilibrio-desequilibrio entre cohesión y flexibilidad familiar.

Estas tres variables son numéricas, en las que los valores por debajo de 1 indican desequilibrio y los valores superiores a 1 marcan equilibrio. En el caso de la cohesión, se habla de desequilibrio, bien sea por un exceso de apego o de desapego, y una cohesión familiar equilibrada es una cohesión familiar sana. En cuanto a la flexibilidad, el desequilibrio puede deberse bien a un exceso de rigidez o de anarquía, y una flexibilidad familiar equilibrada es al tiempo sana. El valor de las tres variables se calculó siguiendo fielmente las indicaciones de Olson (2008).

2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo en tres fases. En la primera de ellas se efectuó un análisis descriptivo sobre las actividades de ocio digital de los jóvenes. En la segunda fase se determinó el coeficiente del funcionamiento familiar de cada sujeto siguiendo las pautas de Olson (2008). En la tercera fase, mediante el análisis de varianza (ANOVA) de un factor se valoró la relación entre el funcionamiento familiar percibido por los estudiantes y las actividades de ocio digital practicadas por los mismos. En todo análisis de varianza se probó la homogeneidad u homocedasticidad de las varianzas, así como la normalidad de las variables, para acreditar los supuestos necesarios. Finalmente, se efectuaron contrastes mediante comparaciones múltiples post-hoc; en los casos en que el estadístico

de Levene asumió varianzas iguales se empleó la prueba HSD Tukey, mientras que cuando no asumió varianzas iguales, la prueba empleada fue la de Games-Howell. El nivel de significatividad considerado en todo momento fue $p < .05$.

3. Resultados

Casi un 30% de los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria señaló una actividad digital entre sus tres prácticas de ocio más importantes.

Las tres actividades digitales más señaladas han sido la participación en redes sociales (13,8%), jugar a videojuegos (12,3%) y navegar por Internet (3,5%). Se reduce considerablemente la práctica de actividades como buscar información por Internet (3,5%), participar en chats (0,8%), compartir información (0,6%), realizar apuestas en juegos de azar on-line (0,4%) y escribir su propio blog (0,3%).

Centrando la atención sobre el funcionamiento familiar percibido por los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria, los datos revelan valores muy positivos, obteniendo medias por encima de 1 tanto en la cohesión (Ratio de Cohesión=2,21) como en la flexibilidad (Ratio de Flexibilidad=1,75) y en el funcionamiento

familiar (Coeficiente de Funcionamiento Familiar=2) reflejando que los jóvenes españoles perciben una cohesión muy equilibrada en sus familias, con vínculos afectivos sin ataduras excesivas; una flexibilidad saludable con un cierto orden, sin rigidez ni anarquía; y, por consiguiente, un funcionamiento familiar bastante equilibrado.

Profundizando en la relación entre el ocio digital de los jóvenes y el funcionamiento familiar, estos resultados verifican que la cohesión familiar es más saludable cuando los jóvenes no señalan actividades digitales entre sus prácticas prioritarias de

ocio que cuando indican una o dos prácticas de ocio digital entre sus preferidas; más en concreto, dicho funcionamiento es más sano entre quienes llevan a cabo una práctica de ocio digital frente a los que realizan dos ($X_0_{\text{actividad digital}} = 2.39 + 1.11$; $X_1_{\text{actividad digital}} = 2.23 + 1.07$; vs $X_2_{\text{actividad digital}} = 2.14 + 1.04$; $F(3, 1646) = 9.351$, $p < .001$) (tabla 1).

También la flexibilidad familiar, concretada en la calidad y la expresión de liderazgo y organización familiar, en la relación entre roles, así como en las normas y negociaciones en las interacciones familiares, es más sana en aquellas familias cuyos hijos no indican ninguna actividad de ocio digital entre sus tres actividades prioritarias, frente a quienes indicaron una ($X_0_{\text{actividad digital}} = 1.87 + 0.76$ vs $X_1_{\text{actividad digital}} = 1.75 + 0.73$; $F(3, 1633) = 3.763$, $p < .005$) (tabla 2).

Finalmente, se confirma que el funcionamiento familiar es más saludable cuando los jóvenes no señalan actividades digitales entre sus prácticas prioritarias de ocio que cuando indican una o dos prácticas de ocio digital entre sus preferidas; asimismo, dicho funcionamiento es más sano entre quienes practican una actividad digital de ocio frente a los que realizan dos ($X_0_{\text{actividad digital}} = 2.13 + 0.84$; $X_1_{\text{actividad digital}} = 1.94 + 0.80$; $X_2_{\text{actividades digitales}} = 1.87 + 0.82$; $F(3, 1608) = 8.154$, $p < .001$) (tabla 3).

Tabla 1. Comparaciones múltiples mediante Games-Howell: Análisis del Ratio de Cohesión Familiar en función del ocio digital

(I) Ocio digital	(J) Ocio digital	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
.00	1.00	.19406*	.06045	.008
	2.00	.72392*	.11300	.000
	3.00	.49852	.20623	.133
1.00	.00	-.19406*	.06045	.008
	2.00	.52986*	.11954	.000
	3.00	.30446	.20989	.496
2.00	.00	-.72392*	.11300	.000
	1.00	-.52986*	.11954	.000
	3.00	-.22540	.23058	.764
3.00	.00	-.49852	.20623	.133
	1.00	-.30446	.20989	.496
	2.00	.22540	.23058	.764

$P < .005$

Tabla 2. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey: Análisis del Ratio de Flexibilidad Familiar en función del ocio digital

(I) Ocio digital	(J) Ocio digital	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
.00	1.00	.12430*	.04282	.020
	2.00	.23003	.11762	.205
	3.00	.09007	.24052	.982
1.00	.00	-.12430*	.04282	.020
	2.00	.10573	.12114	.819
	3.00	-.03423	.24226	.999
2.00	.00	-.23003	.11762	.205
	1.00	-.10573	.12114	.819
	3.00	-.13996	.26587	.953
3.00	.00	-.09007	.24052	.982
	1.00	.03423	.24226	.999
	2.00	.13996	.26587	.953

$P < .005$

4. Discusión

Este estudio destaca que los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria confieren valor a las actividades digitales en su tiempo de ocio, si bien esta importancia varía según el tipo de práctica. En concreto, los jóvenes objeto de este estudio destacan como actividades prioritarias, de acuerdo con otros estudios y autores, la participación en redes sociales (García, López-de-Ayala, & Catalina, 2013; INJUVE, 2012; Zheng & Cheok, 2011), jugar a videojuegos (Muñoz & al., 2014; Gros, 2009) y navegar por Internet (García & al., 2013; Muñoz & al., 2014), quedando relegadas otras actividades digitales planteadas como participar en chats, compartir información a través de la red, realizar apuestas en juegos de azar online o escribir su propio blog.

Respecto al funcionamiento familiar percibido por los jóvenes españoles analizados se constata la consideración de una proporcionada cohesión en sus familias, con vínculos afectivos sin gran dependencia, una sana flexibilidad exenta tanto de rigidez como de caos y, en consecuencia, un funcionamiento familiar sereno y suficientemente equilibrado.

En relación a la vinculación entre el ocio digital de los hijos y el funcionamiento familiar, esta investigación desvela interesantes aportaciones. Por ejemplo, la cohesión familiar es más saludable cuando los jóvenes no señalan actividades digitales entre sus prácticas predominantes de ocio que cuando indican una o dos prácticas de ocio digital entre sus favoritas; más en concreto, dicho funcionamiento es más sano entre quienes llevan a cabo una sola actividad de ocio digital frente a los que efectúan dos, poniéndose de manifiesto que un menor consumo digital en los hijos se vincula a familias que gozan de una mayor fortaleza en la vinculación emocional entre sus miembros, en la reciprocidad emocional que se da o puede darse entre los componentes de la familia, en la implicación familiar, en el respeto mutuo entre padres e hijos, así como en el establecimiento de «fronteras internas» y alianzas que se establecen en las relaciones intergeneracionales. Cuestiones que sintonizan con las conclusiones de Mesch (2006a) pero entran en contradicción con los hallazgos obtenidos en otros estudios previos (Kennedy & Wellman, 2007; Fernández-Montalvo & al., 2015; Oliva & al., 2012) que verificaron importantes beneficios de los dispositivos digitales para la cohesión de los sistemas familiares.

Algo similar ocurre al indagar en la flexibilidad familiar; los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria que no expresaron prácticas de ocio digital entre sus tres actividades prioritarias se vinculan a familias en las que se experimenta una flexibilidad más saludable, si se compara con aquellas cuyos hijos indicaron una actividad de ocio digital entre las tres preferentes, lo que pone de manifiesto que las primeras disfrutaban de más capacidad para afrontar adecuadamente los cambios, así como para adaptarse y aprender de diferentes experiencias y situaciones, a menudo con algún tipo de consecuencia práctica en los procesos de liderazgo, la negociación, la disciplina, los roles o las reglas que adopten las personas que participen en ellas. Resultados que sintonizan en mayor medida con autores como Verza y Wagner (2010), quienes constataron que el uso de dispositivos digitales puede limitar las relaciones presenciales en el seno familiar e incrementar las situaciones familiares estresantes.

Estos resultados asocian el ocio digital de los hijos con el funcionamiento familiar; se matiza que este concepto está integrado por la cohesión y la flexibilidad. Contrariando los hallazgos de otros autores (Kennedy & Wellman, 2007; Fernández-Montalvo & al., 2015; Jupp & Bentlley, 2001) esta investigación vuelve a constatar que dicho funcionamiento goza de mejor salud cuando los hijos no apuntan actividades digitales entre sus prácticas destacadas de ocio; incluso se verifica que dicho funcionamiento es más íntegro entre quienes practican una actividad de ocio frente a los que realizan dos. Cuestiones que confirman que el óptimo funcionamiento interno familiar se vincula a una menor práctica de ocio digital de los hijos y lleva a considerar que una mayor práctica de actividades digitales en los hijos favorece un funcionamiento menos saludable, esto se traduce en un sistema poco o demasiado flexible, en el que se da mayor dependencia entre sus miembros y con poca capacidad para dar respuesta a las demandas

Tabla 3. Comparaciones múltiples mediante Games-Howell: Análisis del Ratio de Funcionamiento Familiar en función del ocio digital

(I) Ocio digital	(J) Ocio digital	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
.00	1.00	.16462*	.04705	.003
	2.00	.48386*	.09926	.000
	3.00	.29558	.21333	.537
1.00	.00	-.16462*	.04705	.003
	2.00	.31925*	.10395	.017
	3.00	-.13096	.21555	.927
2.00	.00	-.48386*	.09926	.000
	1.00	-.31925*	.10395	.017
	3.00	-.18828	.23259	.849
3.00	.00	-.29558	.21333	.537
	1.00	-.13096	.21555	.927
	2.00	.18828	.23259	.849

P<.005

que emergen en la «Sociedad Red» (Smith & al., 2009), lo que desfavorece la vivencia de un ocio juvenil y familiar positivo en el que se disfruten experiencias interesantes, atractivas y enriquecedoras que se relacionan significativamente con una mayor satisfacción en la vida familiar (Agate, Zabriskie, Agate, & Poff, 2009; Hornberger, Zabriskie, & Freeman, 2010; Smith & al., 2009).

Las conclusiones obtenidas en esta investigación llevan a considerar que las nuevas experiencias de ocio vinculadas al mundo digital exigen una adaptación del proyecto educativo familiar, y un acompañamiento y aprendizaje en familia que incluya la incorporación natural de la tecnología en su cotidianidad (Bringué, Sádaba, & Sanjurjo, 2013). En este sentido resulta alentador descubrir investigaciones que certifican que la familia manifiesta un gran interés en la utilización e incorporación de los medios digitales, así como en formarse sobre el potencial de estos dispositivos (Ballesta & Cerezo, 2011).

Una de las limitaciones puesta de manifiesto en esta investigación es la ausencia de datos sobre las experiencias de ocio digital compartidas en familia y su vinculación con el funcionamiento familiar, con el fin de comprobar si existe sintonía con lo evidenciado al asociarse este al ocio digital experimentado por los jóvenes. Queda entonces como prospectiva indagar en las actividades digitales compartidas en familia y comprobar su potencial para la mejora de la cohesión y la flexibilidad familiar y, por ende, del aumento de la salud del funcionamiento interno familiar.

Se hace necesario resaltar que el presente trabajo identifica una asociación entre ocio digital y funcionamiento familiar de los jóvenes estudiantes de secundaria postobligatoria, pero no llega a determinar si esta relación es de causalidad ni el sentido de esta. Estudios futuros deberían centrar sus esfuerzos en resolver esta cuestión, que aportaría importantes claves de intervención para la mejora del uso digital, en conciliación con una buena calidad de vida familiar.

Apoyos

El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales» (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al subproyecto «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil» (EDU2012-39080-C07-05), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). También la investigación ha contado con la Ayuda Puente a Proyectos de Investigación de la Universidad de La Rioja (Ref: APPI 16/09).

Referencias

- Agate, J.R., Zabriskie, R.B., Agate, S.T., & Poff, R. (2009). Family Leisure Satisfaction and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223.
- Aristegui, I., & Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188, 283-291. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Atkin, A.J., Corder, K., Goodyer, I., Bamber, D., Ekelund, U., Brage... Van Sluijs, E.M.F. (2015). Perceived Family Functioning and Friendship Quality: Cross-sectional Associations with Physical Activity and Sedentary Behaviours. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 23. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0180-x>
- Ballesta, J., & Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Bringué, X., Sádaba, C., & Sanjurjo, E. (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón*, 65(1), 147-166.
- Buse, C.E. (2009). When You Retire, Does Everything Become Leisure? Information and Communication Technology Use and the Work/leisure Boundary in Retirement. *New Media & Society*, 11(7), 1.143-1.161. <https://doi.org/10.1177/1461444809342052>
- Carlson, A., Fulton, E., & al. (2010). Influence of Limit-Setting and Participation in Physical Activity on Youth Screen Time. *Pediatrics*, 126(1), e86-e96. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-3374>
- Carvalho, J., Francisco, R., & Revels, A.P. (2015). Family Functioning and Information and Communication Technologies: How do They Relate? A Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>
- Cox, A.M., Clough, P.D., & Marlow, J. (2008). Flickr: A First Look at User Behaviour in the Context of Photography as Serious Leisure. *Information Research*, 13(1). (<http://goo.gl/FF24qk>) (2016-03-30)
- Cuenca, M., Aguilar, E., & Ortega, C. (2010). *Ocio para innovar*. Bilbao: Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio, 42.
- Cuenca, M., & Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. [Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence]. *Comunicar*, 44, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- García, A., López-de-Ayala, M.C., & Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. [The Influence of Social Networks on the Adolescents' Online Practices]. *Comunicar*, 41, 195-204. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- García, E., López, J., & Samper, A. (2012). Retos y tendencias del ocio digital: transformación de dimensiones, experiencias y modelos

- empresariales. *Arbor*, 188(754), 395-407. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2011>
- García-Contiente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A., & Nebot Adell, M. (2013). Factors Associated with Media Use Among Adolescents: a Multilevel Approach. *European Journal of Public Health*, 24(1), 5-10. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt013>
- Godinho, J., Araújo, J., Barrio, H., & Ramos, E. (2014). Characteristics Associated with Media Use in Early Adolescence. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(3), 587-598. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00100313>
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Hornberger, L.B., Zabriskie, R.B., & Freeman, P. (2010). Contributions of Family Leisure to Family Functioning Among Single-Parent Families. *Leisure Sciences*, 32(2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/01490400903547153>
- Instituto de la Juventud de España (2012). *Jóvenes y TIC*. Madrid: INJUVE. (<http://goo.gl/n5BIFa>) (2015-03-02).
- Jago, R., Edwards, M.J., Urbanski, C.R., & Sebire, S.J. (2013). General and Specific Approaches to Media Parenting: A Systematic Review of Current Measures, Associations with Screen-Viewing, and Measurement Implications. *Childhood Obesity*, 9(1), 51-72. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0031>
- Johnson, N.F. (2009). Cyber-relations in the Field of Home Computer Use for Leisure: Bourdieu and Teenage Technological Experts. *E-Learning*, 6(2), 187-197. <https://doi.org/10.2304/elea.2009.6.2.187>
- Jupp, B., & Bentley, T. (2001). Surfing Alone? E-commerce and social capital (pp. 97-118). In J. Wilsdon (Ed.), *Digital Futures: Living in a Dot-com World*. London: Earthscan.
- Katz, E., Blumler, J., & Gurevitch, M. (1974). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
- Kennedy, T.L.M., & Wellman, B. (2007). The Networked Household. *Information, Communication & Society*, 10(5), 645-670.
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of the Instant Message Generation and the Internet's Impact on Friendships and Family Relationships*. Washington DC: PEW Internet & American Life Project.
- Lepicnik, J., & Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia [Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old Children (Slovenia)]. *Comunicar*, 40(XX), 119-126. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., & Sanz, M. (2011). Validez estructural del FACES-20Esp: Versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 147-165.
- Mesch, G.S. (2006a). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602_2
- Mesch, G.S. (2006b). Family Characteristics and Intergenerational Conflicts over the Internet. *Information, Communication and Society*, 9(4), 473-495. <https://doi.org/10.1080/13691180600858705>
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M.R., Manresa, J.M., & Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Nie, N.H., Hillygus, D.S., & Erbring, L. (2002). Internet Use, Interpersonal Relations, and Sociability. In B. Wellman, & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in Everyday Life* (pp. 215-243). Malden, MA: Blackwell.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., & al. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. Alicante: AguaClara.
- Olson, D.H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Olson, D.H. (2008). *FACES. IV Manual*. Minneapolis (MN): Life Innovations.
- Olson, D.H. (2011). FACES. IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H., & Russell, C. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems. I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*, 18, 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Orchard, L.J., & Fullwood, C. (2010). Current Perspectives on Personality and Internet Use. *Social Science Computer Review*, 28(2), 155-169. <https://doi.org/10.1177/0894439309335115>
- Patterson, A. (2012). Social-networkers of the World, Unite and Take Over: A Meta-introspective Perspective on the Facebook Brand. *Journal of Business Research*, 65, 527-534. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.02.032>
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants*. (<http://goo.gl/20sMqV>) (2015-03-06).
- Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II: Do They Really Think Differently? (<http://goo.gl/3DgSwJ>) (2015-03-06).
- Rivero, N., Martínez-Pampliega, A., & Olson, D. (2010). Spanish Adaptation of the FACES IV Questionnaire. Psychometric Characteristics. *The Family Journal*, 18, 288-296.
- Sánchez, P.A., Alfageme, M.B., & Serrano, F.J. (2010). Aspectos sociales de los videojuegos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9(1), 29-41.
- Schroeder, R. (2010). Mobile Phones and the Inexorable Advance of Multimodal Connectedness. *New Media & Society*, 12(1), 75-90. <https://doi.org/10.1177/1461444809355114>
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media Society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Smith, K.M., Freeman, P.A., & Zabriskie, R. (2009). An Examination of Family Communication within the Core and Balance Model of Family Leisure Functioning. *Family Relations*, 58(1), 79-90. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00536.x>
- Sorbring, E. (2014). Parents' Concerns about Their Teenage Children's Internet Use. *Journal of Family Issues*, 35(1), 75-96.

<https://doi.org/10.1177/0192513X12467754>

Subrahmanyam, K., Kraut, R.E., Greenfield, P.M., & Gross, E.F. (2000). The Impact of Home Computer use on Children's Activities and Development. *The Future of Children*, 10, 123-144.

Valdemoros, M.A., Ponce-de-León A., Sanz, E., & Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770): 192. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>

Verza, F., & Wagner, A. (2010). Uso del teléfono móvil, juventud y familia: Un panorama de la realidad brasileña. *Psychological Intervention*, 19(1), 57-71.

Viñals, A., Abad, M., & Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication & Papers*, 4(3), 52-68.

Wang, M.P., Chu, J.T., Viswanath, K., Wan, A., Lam, T.H., & Chan, S.S. (2015). Using Information and Communication Technologies for Family Communication and Its Association with Family Well-Being in Hong Kong: Family Project. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8), 207. <https://doi.org/10.2196/jmir.4722>

Zheng, R., & Cheok, A. (2011). Singaporean Adolescents' Perceptions of on-line Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203-221.



El impacto emocional de los medios tradicionales y los nuevos medios en acontecimientos sociales

The Emotional Impact of Traditional and New Media in Social Events

-  Dra. Minodora Salcudean es Profesora Contratada Doctora en la Universidad Lucian Blaga de Sibiu (Rumanía) (minodora.salcudean@ulbs.ro) (<http://orcid.org/0000-0002-1192-0617>)
-  Dra. Raluca Muresan es Profesora Contratada Doctora en la Universidad Lucian Blaga de Sibiu (Rumanía) (ralmuresan@yahoo.com) (<http://orcid.org/0000-0001-9686-6367>)

RESUMEN

En el pasado, al referirse a tragedias, los medios de comunicación representaban el único vector que reflejaba el acontecimiento en toda su complejidad. Hoy en día, los medios sociales constituyen un componente esencial del proceso mediático, y son los medios clásicos de prensa los que están conectados al flujo de las redes sociales, de las que no solo recopilan información, sino también el pulso emocional de la sociedad. El 30 de octubre de 2015, en un club de Bucarest, se produjo un incendio que ocasionó 64 muertes, la mayoría jóvenes. Este estudio se centra en cómo el flujo mediático y las redes sociales en Rumanía se fusionaron y se apoyaron mutuamente, generando efectos secundarios tras la tragedia. El período de seguimiento fue de un mes, desde el 30 de octubre, cuando se produjo la tragedia, hasta el 30 de noviembre. El método de investigación combina el análisis de contenido y la interpretación cualitativa de los datos, con referencia a parámetros como el contexto, el tema del artículo, el estilo, el género periodístico o la relación información/opinión. Las conclusiones de este estudio nos muestran que la conexión entre los medios tradicionales y los medios sociales ha ocasionado un cambio en el paradigma de los medios de comunicación, cuyo resultado es que el papel de los periodistas profesionales como filtro de garantía sigue siendo prioritario.

ABSTRACT

In past times, media were the sole vector to reflect in their entire complexity the events surrounding major world tragedies. Nowadays, social media are an essential component of the media process and classical press channels are connected to the social networking flow, where they can find information and, at the same time, tap into the emotional pulse of society. On 30 October 2015, a Bucharest nightclub was destroyed in a blaze tragedy in which 64 people were killed, most of them young. The present study focuses on how Romanian mainstream media and social media came together and made use of each other, generating post-tragedy side effects. Monitoring was conducted over a period of one month, starting from 30 October 2015, the date of the tragedy, until 30 November. Our investigation method combines content analysis and the interpretation of quantitative data, with reference to parameters such as context, themes, style, genre, and information/opinion rapport. The conclusions of this case study show that the interweaving between media and social media has generated a change of paradigm in mass communication, as a result of which professional journalists continue to play a role as responsible filters.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios, medios sociales, blogs, tragedia, impacto emocional, líder de opinión, on-line.
Media, social media, blogs, tragedy, emotional impact, opinion leader, online.



1. Introducción

En el caso de acontecimientos con un fuerte impacto emocional a nivel nacional e internacional, tanto la comunicación oficial como la mediática, están hoy en día bajo la influencia directa de las reacciones inmediatas que se propagan espontáneamente, con gran velocidad y de forma incontrolable mediante los medios online. Gortner y Pennebaker (2003: 581) observan que cuando un acontecimiento trágico ocurre en una comunidad produce «una experiencia colectiva de shock y dolor» y una de las primeras reacciones «es que la gente se junta inmediatamente y habla sobre la experiencia».

Este estudio se centra en la forma en la que los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios han confluído y se han influenciado recíprocamente durante y después de la tragedia del Club Colectiv de Bucarest, donde 64 personas murieron.

Usamos el término «medios de comunicación» para referirnos tanto a los nuevos como a los viejos medios. El concepto incluye todos los medios de comunicación masivos clásicos, tales como periódicos, revistas, radio, televisión, y también la versión on-line de estos. «Medios sociales» es un término genérico usado para referirse a varias formas de contenido generado por el usuario (CGU), tales como blogs, redes sociales, foros, comunidades virtuales, comentarios en periódicos online, archivos multimedia compartidos en sitios como YouTube, etc. Por lo tanto, no es sinónimo de «redes sociales», ya que se trata de un concepto más amplio.

Los periodistas de los principales medios de comunicación, al estar permanentemente conectados a blogs y a redes sociales en general, se sirven de los contenidos de estos medios como fuentes directas, y a la vez se contagian del tono emocional de los mismos. Esto es evidente en el caso de la televisión y de los medios de comunicación masivos profesionales online. Tal y como Nayar (2009: 153) indica «en la época del tele trauma, el sufrimiento es espectáculo». Según Allan y Einar (2006; 2009), Atton y Hamilton (2008), Carlson (2011), Deuze (2012) y Gillmore (2010), hay dos razones principales por las que sucede esto: en primer lugar, es mucho más cómodo y menos costoso elegir un contenido ya creado por un usuario. Desde esa perspectiva, los medios sociales se han vuelto una fuente inagotable de temas. La segunda razón está estrechamente conectada con el incremento de los lectores o consumidores, que últimamente se traduce en dinero. Por otra parte, los consumidores de los medios actuales, al mismo tiempo prosumidores activos en el área virtual, son más sensibles y receptivos a la inmersión emocional que a la información escueta y al razonamiento factual. En este contexto, Mythen (2010) considera que el periodismo ciudadano es un fenómeno poderoso y ambivalente, que conlleva ventajas pero también riesgos.

1.1. Contexto

En la tarde del 30 de octubre de 2015, durante un concierto de rock de la banda underground «Goodbye to Gravity», en el Club Colectiv de Bucarest, un repentino incendio estalló y causó una terrible tragedia. Más de 400 personas se hallaban en el club en ese momento. Esa misma tarde, 27 murieron y casi 200 resultaron heridas. En las siguientes horas, días y semanas, el número de fallecidos llegó a 64. Otras docenas de jóvenes fueron hospitalizados en el país y fuera de él con quemaduras severas. El impacto emocional de la tragedia fue tan grande que al principio generó una gran ola de empatía e inmediatamente una ola aún más grande de indignación, ambas muy visibles en la red. Por medio de Facebook, cientos y miles de personas salieron a las calles de las principales ciudades rumanas para manifestarse contra el sistema y la clase política. El quinto día de presión civil en las calles, el primer ministro Victor Ponta dimitió. Y, pocos días después del derrumbamiento del gobierno, se propuso un nuevo primer ministro y un gobierno tecnocrático.

En el tenso contexto de las manifestaciones y utilizando como pretexto una desafortunada declaración del patriarca ortodoxo Daniel, surgió una revuelta adicional en contra de la iglesia ortodoxa, institución emblemática de la identidad espiritual rumana. Las redes sociales promovieron una acerada campaña contra la iglesia, intensificada y reforzada por clamores desde la calle, que aumentó día tras día las protestas en el país.

Naturalmente la prensa en Rumanía concedió una consistente y variada cobertura mediática de la tragedia. En las horas y días siguientes, los medios de comunicación masivos generaron un flujo de noticias de última hora. Según Spiridon y Delcea (2015) la primera información sobre el fuego fue transmitida simultáneamente en la agencia de noticias Mediafax y el programa de televisión Digi24, a las 23:15, aproximadamente 45 minutos después de la primera llamada telefónica al servicio nacional de emergencia. Después de media noche, en Facebook aparecieron las primeras listas con los nombres de las víctimas, escritas a mano, y también fotografías de los muertos y otras listas con gente herida registrada en diversos hospitales. «Hay momentos en los que Facebook funciona como una agencia de prensa de esta tragedia particular» (Spiridon & Delcea, 2015).

1.2. La influencia de los medios sociales en los tradicionales

Siempre que ocurren acontecimientos impredecibles como son las tragedias es muy poco probable que desde el primer momento haya periodistas presentes en el lugar de los hechos. Desde el 9 de noviembre la tendencia fue que los ciudadanos sustituyeran a los principales medios de comunicación, grabando relevantes y espectaculares fotogramas de primera mano, que luego publicaban en las cuentas personales de las redes sociales (Palen & Liu, 2007; Mythen, 2010). Algunas de estas secuencias se volvieron virales.

Tal y como señala Oliver (2015), «los medios sociales son los mejores en los minutos posteriores porque hay una divulgación casi instantánea de informes desde el terreno. Cuando grandes noticias salen a la luz, los medios de noticias tradicionales parecen estar siempre un paso por detrás, y suelen basarse en informaciones provenientes de otras fuentes». Hasta cierto punto este fenómeno tiene lógica. La tecnología e Internet móvil, junto con los impulsos cívicos de las personas, han generado formas alternativas de periodismo basados en la espontaneidad y la implicación de ciudadanos que presencian acontecimientos.

Cuando se revela un suceso o sus consecuencias se genera otra cadena de acontecimientos: los medios de comunicación y los medios sociales se interrelacionan, a veces hasta el punto de confundirse, y captan, producen y transmiten contenidos que se consideran de interés general, o relevante para un público específico. Para los periodistas profesionales la documentación y verificación de las fuentes siguen normalmente etapas que pueden impedir o retrasar el proceso que hace que la información llegue al público, mientras que muchos usuarios, sin ser obstaculizados por esos filtros principales, pueden publicar y distribuir instantáneamente cualquier contenido sobre la tragedia.

Gillmore (2010: 27) considera que «las grandes historias de impacto son literalmente excitantes. A menudo tratan sobre la muerte o la amenaza de muerte, y causan ansiedad. El estudio neurológico muestra que a medida que la ansiedad toma control de la capacidad mental de una persona, esta piensa con menos claridad». Por lo tanto, junto a la información periodística rápida, objetiva y equidistante, se encuentran contenidos auténticos y útiles pero unidos a información falsa u opiniones parciales. Además, los medios sociales representan un espacio de emociones, subjetivismo y reacciones extremas (Serrano-Puche, 2016: 21). No obstante, como Yates y Paquette (2011:7) argumentan, «el poder de los medios sociales reside en que varios intérpretes puedan contar diferentes experiencias y contextos», ofreciéndoles un espacio común.

Atton y Hamilton (2008: 86) dan su perspectiva al respecto diciendo que «los medios alternativos están caracterizados por su explícito carácter partidista. En el lenguaje de la ética, exhiben sesgos claros, mientras proclaman su selectividad y su sesgo, y generalmente tienen poco interés en la información equilibrada». Claramente, cualquier acontecimiento con fuerte impacto emocional producirá repercusiones en las redes sociales, donde no hay censura y la gente se siente autorizada a expresarse libremente. Los acontecimientos trágicos de Europa en los últimos años, tales como ataques terroristas, fueron compartidos masivamente y de forma instantánea a través de los medios sociales, e inmediatamente originaron reacciones muy diversas en temas e intensidad.

Esta realidad es descrita por el periodista y bloguero Nick Denton (2014), líder de Gawker Media, en un artículo autocrítico que defendía la verdad, honestidad y profesionalismo en el medio online. En su propio equipo, tam-

Como entidad profesional de medios de comunicación, «www.adevarul.ro» jugó el papel de filtro, al utilizar información veraz y opiniones de los medios sociales, y señalar las fuentes en casi todos los casos. Este hecho es crucial en el entrelazamiento de los medios de comunicación tradicionales con los sociales, ya que los rumores, la información falsa, los ataques personales extremadamente agresivos, las tendencias a la confiscación y explotación política de los hechos son perniciosas trampas en las que también pueden caer los periodistas profesionales.

bién la competición por la cantidad afectó a la calidad del contenido publicado: «El tráfico editorial ha aumentado pero a menudo por historias virales que preferimos ridiculizar. Nosotros –los periodistas más libres del planeta– somos esclavos del algoritmo de Facebook».

1.3. Los «influenciadores» en los medios sociales y el espacio público real

Las aplicaciones 2.0 han modificado fundamentalmente el paradigma de la comunicación de masas. En este contexto, los medios sociales se han convertido en el área principal para el debate, que suministra espacio para la voz pública de los ciudadanos. La desmonopolización de la comunicación de masas es un fenómeno que ha generado otros fenómenos adyacentes, tales como la construcción de comunidades profesionales o de interés y el crecimiento de líderes de opinión informal que tienen el poder de centrarse, concentrarse e influenciar a varias categorías de usuarios (Meraz, 2009). En la delineación de las principales corrientes de opinión (un tema de debate), líderes formales o informales juegan un papel esencial en los medios sociales.

Mediante «likes» (Me gusta), comentarios o distribuciones recibidas por sus contenidos en blogs o redes sociales, admiradores, seguidores y simpatizantes hacen crecer el capital simbólico de la imagen de los «influenciadores». En contextos muy tensos, pero no sólo en ellos, los usuarios confiesan su adhesión a una fuente dominante de opinión que distribuye la perspectiva de un «influenciador». En otras palabras, los debates online –textos escritos por líderes de opinión– a menudo actúan como argumentos de autoridad, suficientemente buenos para respaldar reacciones y actitudes. Barratt (2014) afirma que entre las categorías de líderes de opinión hay periodistas, profesores de universidad y expertos, artistas o celebridades.

2. Materiales periodísticos y métodos

Los métodos utilizados en el estudio fueron el análisis de contenido (temas, perspectivas, estilos) de los medios de comunicación y sociales en el intervalo de un mes desde que ocurriera la tragedia, y la interpretación de datos cuantitativos proporcionados por la plataforma «Zelist.ro» y el sitio web www.adevarul.ro.

Se eligió la combinación y corroboración de datos desde estas dos fuentes cuantitativas relevantes: «Zelist.ro», la plataforma rumana de monitorización de los medios sociales más importante utilizada por organizaciones estatales importantes –como el Ministerio de Comunicación y la Sociedad de Información de Rumanía– y por privadas –como Forbes, por ejemplo– y el sitio web del periódico «Adevarul» (www.adevarul.ro), uno de los sitios web más leídos y populares de la prensa rumana, con cobertura nacional y un muy código ético establecido. El sitio www.adevarul.ro está habitualmente en el tercer lugar en la categoría «noticias generales» y en el mismo lugar, en la categoría «mass-media», según «trafic.ro»; es superado por dos sitios web con un pronunciado carácter sensacionalista.

Un aspecto vulnerable de los datos compartidos por la plataforma «Zelist.ro» es que solo monitoriza páginas públicas de Facebook, no perfiles personales. Por lo tanto, con la falta de estos datos, solo podemos aproximar el impacto del acontecimiento en este segmento online. Es la razón por la que no hemos podido investigar directamente, solo mediante la corroboración de otras informaciones, tales como los análisis mediáticos, o destacando la popularidad de algunos contenidos que se han vuelto virales. Para analizar el medio on-line tras el trágico acontecimiento del club Colectiv, nos hemos centrado en monitorizar los segmentos más relevantes de los medios sociales: blogs y Facebook. Esta última es la red favorita de los rumanos, registrando actualmente 8.300.000 de usuarios (<http://facebrands.ro>).

Según Oprea (2015), manager de los servicios analíticos «Facebrands» y de la agencia de comunicación y marketing en los medios sociales «Standout», «las redes sociales y blogs siguen siendo los medios más dinámicos e interactivos del paisaje autóctono, y esperamos que siga consolidando esta posición también en 2016».

Nuestra monitorización se ha llevado a cabo en el intervalo de un mes, concretamente desde el 30 de octubre 2015, fecha en la que ocurrió el acontecimiento, hasta el 30 de noviembre de 2015. El motor de búsqueda permite exponer resultados en un cierto intervalo siguiendo dos criterios: cronología y popularidad. En cuanto al criterio de popularidad, hemos notado que el motor de búsqueda usa un algoritmo basado en el número de distribuciones, «likes» y comentarios.

Se utilizó como motor de búsqueda el término #Colectiv y el criterio de cronología. Se obtuvieron todos los resultados del mes (7.495 artículos). A continuación la selección se realizó manualmente mediante títulos y palabras clave. La muestra final fue de 860 contenidos periodísticos referentes a la tragedia de Colectiv, publicados en el sitio web www.adevarul.ro, entre el 30 de octubre y el 30 de noviembre. Nuestro análisis se centró en el contenido, atendiendo tanto a la interpretación de cifras (número de distribuciones, «likes» o comentarios, observación directa

de fuentes asignadas), como a la interpretación de los más significativos recortes de textos a fin de revelar la forma en la que los medios de comunicación de masas y los medios sociales se mezclan.

3. Análisis y resultados

El sitio web «www.adevarul.ro» abarca todos los géneros periodísticos; aun así el caso más frecuente es el texto informativo (noticias claves, amplios artículos informativos, actualizaciones). Como en todos los medios de Rumanía, hay una creciente curva hacia el discurso de opinión, igual que una preferencia creciente por enfoques subjetivos, consecuencia directa de entrelazamiento entre los medios sociales y los medios tradicionales.

Desde una perspectiva temática, el área de enfoque de los acontecimientos y los hechos conexos es larga y correlativa. El primer día tras la tragedia, la mayoría de los materiales periodísticos se refieren directamente a las personas involucradas (muertos, heridos, personas sin identificar, parientes, amigos, participantes, testigos, propietarios de clubs, miembros de grupo), a la donación de sangre en el lugar de los hechos y a los mensajes por parte de las autoridades. En los siguientes días, con el despliegue de los acontecimientos consiguientes, el alcance se amplía considerablemente, con artículos instructivos sobre la donación de sangre o piel, primeros auxilios en quemaduras, luto nacional, conciertos pospuestos y otros eventos cancelados, la investigación o el cierre de clubs, algunas tragedias similares, las ventas de extintores de fuego, etc. Dos días después de la tragedia aparecieron las primeras noticias sobre las marchas callejeras, que en un primer momento tenían la intención de expresar empatía hacia las víctimas y sus familias.

Gradualmente, en la semana siguiente a la tragedia, las manifestaciones de apoyo se volvieron protestas callejeras, clamores, marchas organizadas, grupos de demandas, que culminaron con la dimisión del primer ministro Victor Ponta el 4 de noviembre de 2015. Desde un punto de vista tópico, predominaron los contenidos (con texto, foto y vídeo) referentes a las protestas, en mayor medida entre el segundo y octavo día del acontecimiento. A partir del décimo día, en la sección de eventos aparecen artículos sobre las manifestaciones callejeras y sus consecuencias políticas. Tras este período, el material periodístico entrante se refirió a las muertes posteriores, el estado de las víctimas, la investigación para establecer responsabilidades, el cierre de muchos otros clubs sin autorización suficiente, acciones solidarias, puntos de vista médicos o psicológicos sobre los acontecimientos, etc. Continuaron publicándose artículos de opinión pero en menos cantidad, como una señal de que el clímax emocional había pasado. Y en menor medida se contabilizaron publicaciones en los perfiles/historias de las víctimas, mensajes de celebridades, personalidades o figuras públicas en sus blogs o cuentas de Facebook.

3.1. La mezcla de los medios sociales y de comunicación

El fenómeno de superposición y entrelazamiento entre los medios sociales y de comunicación en lo que se refiere a la tragedia del Club Colectiv, está extremadamente presente en Rumanía. Según la información proporcionada por la plataforma online de monitorización «Zelist Monitor», en el intervalo que va del 31 de octubre al 30 de noviembre, las palabras #Colectiv y otras pocas asociadas suman 66.985 publicaciones de Facebook, y 62.925 referencias en la prensa online. Si se considera el hecho de que esta plataforma monitoriza no solo los perfiles públicos de Facebook, sino también otras redes sociales y blogs, la proporción parece estar claramente a favor de los medios sociales. La intensidad con la que el acontecimiento ha sido enfocado en páginas personales de Facebook no ha podido ser determinada con instrumentos cuantitativos, pero sí ha sido interpretada según el nivel de popularidad de algunos contenidos que se hicieron virales.

El momento principal de la tragedia –en particular la última hora (22:23h.) cuando el fuego estalló– así como el contexto –un club de entretenimiento abarrotado– y, finalmente, el pánico, fueron las causas de que las primeras informaciones sobre el suceso se realizaran por los medios de comunicación de masas, ya que los periodistas de la sección de eventos están permanentemente vinculados a la crisis de instituciones administrativas, tales como los servicios de emergencias y de ambulancia. En menos de una hora informaciones, fotos, opiniones y reacciones empezaron a circular en la Red. En muy poco tiempo, en solo unas horas, hubo una explosión de mensajes en los medios sociales que contenían una variedad de reacciones emocionales, opiniones emotivas, llamadas a la solidaridad o iniciativas para salir a las calles. También se difundió por Facebook la iniciativa de sus usuarios de añadir a sus fotos de perfil algún símbolo estándar de apoyo, o el compartir canciones de la banda de rock, fotos de las víctimas, grabaciones del concierto segundos antes de la tragedia, etc.

Tras el acontecimiento, los medios sociales funcionaron como una herramienta de máxima difusión, y en poco tiempo los usuarios reaccionaron espontáneamente y con gran solidaridad. Las primeras listas con los nombres de

los heridos fueron recogidos por www.adevarul.ro de los medios sociales, donde empezaron a circular de inmediato. Preda (2015) afirma que «Las listas fueron recogidas de Facebook, y algunos de los heridos pudieron ser trasladados a otros centros médicos antes de la mañana. El artículo se iba actualizando tan pronto como aparecían nuevas listas».

También los llamamientos para donar sangre invadieron la web y simultáneamente circularon en los medios de comunicación y en los sociales. La tercera noticia, cronológicamente hablando, desde la web www.devarul.ro con referencia al acontecimiento, contiene un llamamiento para donar sangre por parte de las autoridades rumanas. Esta noticia fue compartida 2.029 veces, lo que muestra un gran nivel de respuesta por parte de los usuarios cuando ocurren tragedias. Muy pronto, gracias a las redes sociales, primero en Bucarest, y poco después en todo el país, cientos de personas, sobre todo jóvenes, formaron largas colas en centros de donación, una prueba innegable de solidaridad.

Otro ejemplo de solidaridad, fue la creación del grupo «Nimeni in cluburi! Astazi nu iesim in club!» [¡Nadie en los clubs! ¡Hoy no salimos a los clubs!], el primero de una serie de grupos post-tragedia originados en Facebook. Con referencia a la popularidad de los movimientos de apoyo, el 31 de octubre, «www.adevarul.ro» escribió, «Inmediatamente después de hacer esta información pública, más de 14.000 personas han participado».

Aún más interesante es el hecho de que, en la investigación retroactiva, parece ser que el nombre de este grupo fue cambiado a «Nimeni in cluburi! Mai bine in strada!» [¡Nadie en los clubs! ¡Mejor en las calles!]. Esta versión aún puede ser encontrada en Internet. Este aspecto es importante porque muestra cómo las intenciones de los usuarios iban cambiando, y como los acontecimientos evolucionaron pocos días después de la tragedia.

Entre el 1 y el 10 de noviembre el nivel de carga emocional en los medios de comunicación masivos y sobretodo en los sociales alcanzaron el punto máximo, una vez que la intensidad de la emisión y la cobertura del acontecimiento y sus consecuencias empezaron a disminuir. Según la información dada por la plataforma de monitorización online «Zelist Monitor», en los primeros 12 días tras la tragedia, el hashtag #Colectiv fue mencionado 50.588 veces y se grabaron 575.006.000 impresiones.

El hashtag fue mencionado más por hombres (61%) que por mujeres (39%). La mayoría de las discusiones sobre el tema tuvieron lugar en Bucarest (68,5% de las publicaciones están hechas desde cuentas con información social y demográfica), y en Transilvania (9,5%). La edad de las personas que lo utilizaron estuvo entre 30 y 34 años (36% de las publicaciones con información social y demográfica).

Es interesante ver cuáles fueron los dos artículos más importantes publicados sobre la tragedia de #Colectiv en los medios sociales, entre el 30 de octubre y el 11 de noviembre. El primero, compartido 33.912 veces y con 460 comentarios, muy viral en los días siguientes a la tragedia, fue un artículo firmado por una periodista de Gandul.info, Cristina Andrei (2015), el 1 de noviembre de 2015, con el título «18.000 iglesias y 425 hospitales, y nosotros vemos a nuestros hermanos morir por los suelos». Usando el eslogan gritado por los manifestantes el segundo día de acción callejera, esta periodista publicó el dato de que Rumanía había invertido más en construir iglesias que en construir o renovar hospitales, originando que muchas víctimas quemadas tuvieran que ser hospitalizadas en el extranjero por falta de medios para ser atendidos en su propio país. En los días siguientes, los mensajes de los medios sociales sobre la implicación o no de la Iglesia en la tragedia de Colectiv despertaron furia, agresividad y carga emocional, consiguiendo enfrenar a comunidades enteras de usuarios online. Nuevos temas aparecieron en debates, tales como la asociación de la música rock con el satanismo o la dañada imagen del Patriarca, incluso algunas imágenes inusuales de sacerdotes, etc.

El segundo lugar en la jerarquía de Zelist.ro lo ocupa una «carta» publicada por el sitio web «www.hotnews.ro», firmada por un tal Adrian (2015), quien se llama a sí mismo «un testigo superviviente del incendio del club Colectiv». El texto es al mismo tiempo una descripción de los momentos de la tragedia muy tensos y dolorosos, y una acusación dirigida a instituciones oficiales y autoridades, a quienes el autor considera responsables por los fallos en la operación de rescate. La fuente de la carta no fue proporcionada por los periodistas de «www.hotnews.ro», motivo por el que contactamos mediante Facebook con uno de ellos, para descubrir más sobre el origen

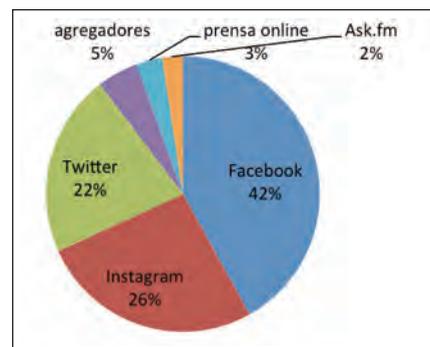


Figura 1. El hashtag #Colectiv en los medios sociales los primeros 12 días.

de este texto anónimo. La respuesta que recibimos fue que la carta no se obtuvo de los medios sociales, sino que fue entregada por el autor, que pidió que su identidad no se diera a conocer. Este texto obviamente pudo haber sido escrito por cualquiera, incluido algún periodista del sitio web. Se trata de un ejemplo relevante, ya que sin una fuente precisa, el texto se hizo muy popular en los medios sociales gracias a la aprobación de los medios y su inmediata difusión. El programa de televisión «Digi24», considerado el más objetivo en cuanto a la representación de acontecimientos, mencionó la web www.hotnews.ro en tres telediarios, sin presentar el punto de vista de los inculcados en la carta, motivo por el que fue multado por el Consejo Nacional de Audiovisuales. Así es como a través de la interacción entre medios de comunicación y medios sociales se validan contenidos emocionales que, recuperados de los medios sociales, experimentan un incremento de forma exponencial en su grado de popularidad.

Entre el 1 y el 10 de noviembre, de los 758 artículos que se refieren directa o indirectamente al incendio del club Colectiv, 122 son artículos de opinión (aquí incluimos perspectivas personales sobre algunos políticos). También, en este tiempo y comparado con el mismo número de artículos, en unos 100 de ellos se identificaron parcial o integralmente reediciones desde los medios sociales. No se han incluido referencias a las redes sociales que aparecen en la mayoría de los materiales periodísticos usados para llamadas a las protestas.

Entre el 11 y el 30 de noviembre, el interés de los medios de comunicación rumanos por la tragedia de Colectiv bajó de forma generalizada tras el cese de las protestas. En ese período se identificaron 102 materiales periodísticos con referencia directa o indirecta al tema. De esos, 12 son artículos de opinión (o contienen opinión mayormente), y 18 contienen reediciones parciales o integrales desde los medios sociales. En pocos casos (no incluidos aquí), aunque la fuente nominal de las citas sí se ha mencionado, no se menciona el lugar del que proceden. En algún caso, la extensión del texto hace suponer que ha sido extraído de una red social.

Analizando el top de los artículos más populares del sitio web «www.adevarul.ro» entre el 11 y el 30 de noviembre, no hay ningún artículo entre los treinta primeros sobre el incendio de Colectiv o sus consecuencias, tal



Figura 2. El artículo más visto sobre la tragedia de #Colectiv en los medios sociales [18.000 iglesias, 425 hospitales, y nosotros vemos a nuestros hermanos morir por los suelos. Marcha por Colectiv].

y como muestra el motor de búsqueda. Aún así, el 28 de noviembre se encontró un material periodístico firmado por Raduta (2015a) reeditado de las redes sociales: una emotiva carta de una madre a su hijo fallecido. Compartido 1.059 veces (la mayoría en el período mencionado sobre el tema de Colectiv), este texto también fue viral en la red.

Más del 80% de los materiales periodísticos que aparecieron en este período (noticias, artículos y entrevistas) tienen contenido

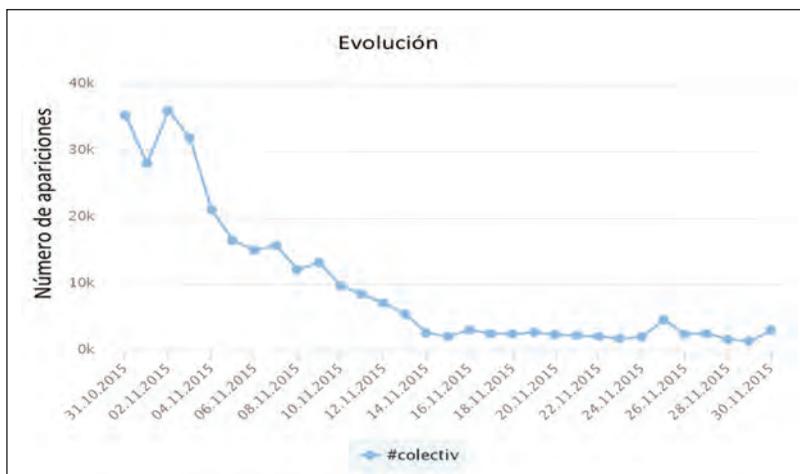


Figura 3. La evolución de las menciones de #colectiv durante un mes tras la tragedia.

informativo y temas relacionados con el tema principal de la tragedia. El número de veces que se compartió varía de cero a varias docenas, mucho menos si se compara con los períodos analizados anteriormente.

3.2. El papel de los «influenciadores» como polarizadores de las comunidades de los usuarios

En el caso de las tragedias, los líderes de opinión se vuelven vectores sociales para la polarización de las actitudes y reacciones (Zhang, Zhao, & Xu, 2016). Las publicaciones en Facebook de un bloguero muy conocido por su activismo civil, el artista Tudor Chirila, atrajeron miles de «likes» y fueron compartidas cientos de veces, por lo que su popularidad creció considerablemente en este período, convirtiéndolo en modelo para mucha gente joven. Desde este punto de vista, tras la tragedia de Colectiv, el involucramiento de Tudor Chirila, cuyo blog ocupa el primer lugar en la clasificación de «Zelist», fue el ejemplo más claro del papel que juega un «influenciador» en el entorno online. Tras la tragedia de Colectiv, Tudor Chirila publicó en su blog personal y en Facebook varios textos movilizándolo a los jóvenes a salir y protestar. Durante las protestas antisistema, el 4 de noviembre, «www.adevarul.ro» compartió una publicación entera sobre el tema que animaba a la gente a salir a la calle. Mostramos una cita relevante: «La presión de las calles tienen que continuar. La clase política en su integridad está comprometida. Su reemplazamiento es difícil y está unido al consumo. Aun así, esto no nos tiene que desanimar. La única solución es nuestra solidaridad. Debemos salir a las calles hasta que comprendan que se tienen que ir. Todos ellos. Y dejar sus sitios a otros que de verdad pueden hacer algo por el país. Hoy debería haber más de los nuestros en las calles que ayer. Atentos a sus intentos de reagruparse. Esta noche volveré a salir a la calle. Es la única y la más importante arma que tengo» (Raduta, 2015b).

El 6 de noviembre, su publicación más conocida de Facebook relacionada con las protestas (que ha recogido 17.106 «likes», fue compartida 3.695 veces y obtuvo 893 comentarios) fue distribuida por una gran parte de los medios de comunicación masivos de Rumanía, incluyendo «www.adevarul.ro», que lo reprodujo en su totalidad, a pesar de su considerable extensión de seis párrafos (Constanda, 2015).

Otro ejemplo de «influenciador» es el periodista Victor Ciutacu, uno de los más antiguos y mejores periodistas y blogueros en Rumanía. Hemos elegido este ejemplo por dos razones: en primer lugar, porque este bloguero ocupa el segundo puesto en la clasificación en «Zelist.or», por lo que su puntuación de popularidad es muy alta. La segunda razón, esencial para nuestro estudio, es que, en el contexto de las protestas en la calle tras la tragedia de Colectiv, su perspectiva como «influenciador» está en oposición a la corriente dominante de usuarios rumanos online. En el intervalo de tiempo que monitorizamos, Ciutacu tuvo ocho publicaciones en su blog con referencia a la tragedia y a las protestas desatadas. Las publicaciones situadas en los tres primeros lugares en cuanto a visualizaciones y veces que fueron compartidas, contenían críticas contra las protestas y los manifestantes.

Una de las publicaciones de Ciutacu (2015b) más vistas y distribuidas con manifestaciones antisistema, de los días más tensos tras la tragedia (4 y 5 de noviembre) fue «Revolta. Protesta. Encubrimiento. Furia. Sangre». El bloguero y periodista es crítico con respecto a los manifestantes, especulando que quizás habría intereses políticos que los manipulan. En otras palabras, Victor Ciutacu sigue la perspectiva de que las protestas callejeras han sido confiscadas por grupos con intereses ideológicos, que simplemente se aprovechan de la ingenuidad, ignorancia y resentimientos de los jóvenes rumanos. Esta posición también estuvo expresada en una publicación corta titulada: «El califato cabreado de la generación Facebook» (Ciutacu, 2015a), otra de las más vistas y seguidas.



Figura 4. Una de las publicaciones más vistas de un «influenciador» de Rumanía. [«El califato cabreado de la generación Facebook» el blog Palabras Severas de Victor Ciutacu].

4. Discusión y conclusiones

En las primeras horas y el primer día tras la tragedia, los medios sociales y los de comunicación funcionaron complementariamente. Por todos circuló información relevante y útil: listas con los nombres de las víctimas, llamamientos para donar sangre, primeros testimonios y declaraciones. En solo un día, unos 80 artículos aparecieron en el sitio web de www.adevarul.ro, 20 de ellos con distribuciones integrales o parciales de medios sociales, y nueve artículos de opinión.

Del 1 al 10 de noviembre, el número de informaciones dedicadas a los acontecimientos alcanzó niveles máximos. A pesar de que el número de noticias y artículos informativos fueron mucho mayores en el período mencionado, su popularidad en la web «www.adevarul.ro» y en los medios sociales resultó mucho más baja. Durante el período de las protestas, los medios sociales fueron el espacio principal y preferido para la comunicación y la organización, lo que a menudo se mencionó en «www.adevarul.ro» y en los principales programas de televisión de Rumanía. En este período de máxima publicidad, los medios sociales constituyeron una preciada fuente de información y complemento con artículos de opinión y declaraciones.

Tras el 10 de noviembre, el número de artículos relacionados con la tragedia disminuyó drásticamente, llegando a 102. En este período, el artículo más distribuido (1.059) fue un texto muy emocional recogido desde los medios sociales. En la web «www.adevarul.ro», un mes después de la tragedia, los artículos más populares fueron los no informativos y exclusivamente de opinión, con exagerados y emotivos testimonios.

La situación en «www.adevarul.ro» es en gran medida emblemática para el enfoque de los medios de comunicación clásicos y digitales en Rumanía. La prensa profesional dio atención particular a la cadena de eventos generados por el incendio del club Colectiv, permanentemente monitorizando los medios sociales y recogiendo de allí una cantidad significativa de información, especialmente de opiniones. La rápida conversión de las manifestaciones de solidaridad en protestas antisistema y su evolución fueron los temas predominantes en los medios de comunicación rumanos. Desde un punto de vista cuantitativo, los días 4 y 6 fueron el clímax. La mayoría de los materiales periodísticos de los consiguientes diez días tras la tragedia conectan con las protestas callejeras.

Muchos corresponsales de «www.adevarul.ro» de todo el país mencionaron que la gente, sobre todo los jóvenes, se movilizaron a través de Facebook, desde el intercambio de simples mensajes de movilización e impulsos civiles espontáneos, hasta la creación de eventos y grupos dedicados a movimientos solidarios y protestas antisistema.

La web «www.adevarul.ro», del mismo modo que la mayoría de los medios de comunicación rumanos, funcionó en este período como vector intermediario de consolidación y elemento de mejora para la transmisión de mensajes provenientes de los medios sociales. Estas dos funciones dibujan en los medios de comunicación clásicos un doble papel: el de conector y al mismo tiempo el de validador de la información que circula en los medios sociales.

Como entidad profesional de medios de comunicación, «www.adevarul.ro» jugó el papel de filtro, al utilizar información veraz y opiniones de los medios sociales, y señalar las fuentes en casi todos los casos. Este hecho es crucial en el entrelazamiento de los medios de comunicación tradicionales con los sociales, ya que los rumores, la información falsa, los ataques personales extremadamente agresivos, las tendencias a la confiscación y explotación política de los hechos son perniciosas trampas en las que también pueden caer los periodistas profesionales.

Referencias

- Adrian, C. (2015). Scrisoare deschisa de la un martor al tragediei din Club Colectiv catre Raed Arafat si Comandamentul pentru Situatii de Urgenta. [An Open Letter from a Colectiv Club Tragedy Witness to Raed Arafat and the National Office for Emergency Situations]. *Hotnews*, 2 November. (<http://goo.gl/LAV4u4>) (2016-02-07).
- Allan, S., & Einar T. (Ed.) (2009). *Citizens Journalism: Global Perspectives*. New York: Peter Lang Publishing.
- Allan, S. (2006). *Online News. Journalism and the Internet*. Open University Press.
- Andrei, C. (2015). 18000 de biserici, 425 de spitale si stam si ne uitam la fratii nostri cum mor pe trotuare. In mars pentru Colectiv. [18,000 Churches, 425 Hospitals, and We Watch Our Brothers Die on Sidewalks. Marching for Colectiv]. *Gandul*, 1 November. (<http://goo.gl/ncEWaU>) (2016-02-18).
- Atton, C., & Hamilton, J.F. (2008). *Alternative Journalism*. London: Sage.
- Barratt, A. (2014). Who is an Influencer? In *Social@Ogilvy*. (<https://goo.gl/T5siO7>) (2016-02-07).
- Carlson, M. (2011). Whither Anonymity? Journalism and Unnamed Sources in a Changing Media Environment. In Franklin, B., & Carlson, M. (Eds.). *Journalists, Sources, and Credibility: New Perspective*. New York: Routledge.
- Ciutacu, V. (2015a). *Califatul nervos al generatiei Facebook*. [Angry Caliphate of the Facebook Generation]. (www.ciutacu.ro). (<http://goo.gl/hY8VWb>) (2016-02-10).
- Ciutacu, V. (2015b). *Revolta. Protest. Acoperire. Furie. Sange*. [Revolt. Protest. Coverage. Anger. Blood]. (www.ciutacu.ro) (<http://goo.gl/H7tGFm>) (2016-02-10).

- Constanda, A. (2015). Tudor Chirila, raspuns la propunerile de a fi „vocea strazii“ la Cotroceni: „Consultările sunt inutile. Continuarea protestelor ne va arata ce avem de făcut“. [Tudor Chirila, Answer Following Nomination as “The Voice of the Crowds in the Street” at Cotroceni Palace: “Consultations are Futile. On Going Protesting Reveals What We Must Do Next”]. *Adevarul*, 6 November. (<http://goo.gl/14qy9X>) (2016-02-20).
- Denton, N. (2014). *Back to Blogging*. (<http://goo.gl/Dcb6mh>) (2016-02-10).
- Deuze, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.
- Gillmore, D. (2010). *Mediactive*. (free e-book). (<http://goo.gl/kPrkWH>) (2016-02-10).
- Gortner, E.M., & Pennebaker, J.W. (2003). The Archival Anatomy of a Disaster: Media Coverage and Community-wide Health Effects of the Texas A&M Bonfire Tragedy. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(5), 580-603. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.5.580.22923>
- Meraz, S. (2009). Is There an Elite Hold? Traditional Media to Social Media Agenda Setting Influence in Blog Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 682-707. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01458.x>
- Mythen, G. (2010). Reframing Risk? Citizen Journalism and the Transformation of News. *Journal of Risk Research*, 13(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/13669870903136159>
- Nayar, P.K. (2009). Scar Cultures. Media, Spectacle, Suffering. *Journal of Creative Communications*, 4(3), 147-162. <https://doi.org/10.1177/097325861000400301>
- Oliver, H. (2015). Social Media after Tragedy. In *Idealog*. (<http://goo.gl/QrLiR0>) (2016-02-07).
- Oprea, I. (2015). 8.2 milioane de conturi de utilizator de Facebook in Romania. [8,2 Million Facebook User Accounts in Romania]. In *face-brands.ro/blog*. (<http://goo.gl/S14lm2>) (2016-02-07).
- Palen, L., & Liu, S.B. (2007). Citizen Communications in Crisis: Anticipating a Future of ICT-Supported Public Participation, CHI 2007 *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 727-736. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240736>
- Preda, I. (2015). Incendiu la Club Colectiv. Liste cu ranitii tragediei din Capitala, inernati la diverse spitale din Bucuresti. [Colectiv Club Fire. Lists of Wounded People Admitted to Hospitals in Bucharest]. *Adevarul*, 31 October. (<http://goo.gl/4hixOc>) (2016-02-14).
- Raduta, C. (2015a). Mesajul emotionat al unei mame care și-a pierdut fiul în incendiul din Colectiv: “Ai suferit chinuri atroce pentru a ne da timp sa intelegem si sa acceptam fatalitatea”. [Touching Message of a Mother Who Loses Son in Colectiv Club Fire “You Suffered Atrocious Agony to Give Us Time to Understand and Accept Fatality”]. *Adevarul*, 28 November. (<http://goo.gl/JQvH5R>) (2016-02-20).
- Raduta, C. (2015b). Tudor Chirila, mesaj pentru toti romanii: „Trebuie sa iesim in strada pana cand vor intelege toti ca trebuie sa plece. Sunt niste hoti compromisi”. [Tudor Chirila, A Message to all Romanians: “We must go out in the streets until they understand that they all have to go. They are all compromised thieves”]. *Adevarul*, 4 November. (<http://goo.gl/MdFIT6>) (2016-02-17).
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet and Emotions: New Trends in an Emerging Field of Research. [Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente]. *Comunicar*, 46(XXIV), 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Spiridon, C., & Delcea, C. (2015). Incendiu in Clubul Colectiv. Dr. Letitia Coriu: Pentru ca nu aveau acte notam ranitii cu cifre pe picioare. [Colectiv Club Fire. Dr. Letitia Coriu: Because the Wounded had no IDs, we had to Write Identification Numbers on their Legs]. *Adevarul*, 1 November. (<http://goo.gl/bH0KRT>) (2016-02-10).
- Yates, D., & Paquette, S. (2011). Emergency Knowledge Management and Social Media Technologies: A Case Study of the 2010 Haitian Earthquake. *International Journal of Information Management*, 31, 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2010.10.001>
- Zhang, L., Zhao, J., & Xu, K. (2016). Who Creates Trends in Online Social Media: The Crowd or Opinion Leaders? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12145>

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:**

- Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00€ adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 IBAN 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

www.comunicarjournal.com

Pedidos: e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción anual institucional 2017 (50, 51, 52 y 53) 80,00€
- Suscripción anual personal 2017 (50, 51, 52 y 53) 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 fílmicos en Europa 25,00€
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00€
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00€
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00€
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00€
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00€
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación 25,00€
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales 25,00€
- Comunicar 43: Prosumidores mediáticos 25,00€
- 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€

- Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación 20,00€
- Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo 20,00€
- Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas 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€

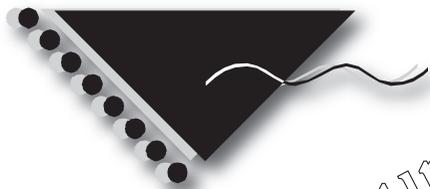
COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- 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 51 (2017-2)

E-innovación en la educación superior
E-Innovation in Higher Education

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Ramón López-Martín, Universidad de Valencia (España)

Dr. Paulo Dias, Universidade Aberta de Lisboa (Portugal)

Dr. Alejandro Tiana-Ferrer, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España)

COMUNICAR 52 (2017-3)

Cerebro social e inteligencia conectiva
The Social Brain and Connective Intelligence

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Jesús Timoteo-Alvarez, Universidad Complutense de Madrid (España)

Dr. Fabio Babiloni, Università La Sapienza di Roma (Italia)

Dr. Angel L. Rubio-Moraga, Universidad Complutense de Madrid (España)

COMUNICAR 53 (2017-4)

Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibernsiedad
Critical Citizenship and Social Empowerment in the Emerging Cybersociety

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Antonio Sampayo-Novoa, Universidade de Lisboa (Portugal)

Dr. Guillermo Domínguez-Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (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.

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación



ISSN 1134-3478



9 771134 347804

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 1691 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 313 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 485 investigadores de 41 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, ResearchGate.

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 para Europa y América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (27 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2016, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.438). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, Educación y Comunicación (CiteScore). Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics 2016 es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H 44; H5 27).

JOURNAL CITATION REPORTS
THOMSON REUTERS

Scopus FECYT

reDyC.org DOAJ

ERIHPLUS crossref

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293