Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 55, vol. XXVI
www.revistacomunicar.com
Media Education Research Journal

La esfera mediática
Controversias en la vida pública

The Media Sphere. Controversies in Public Life

© COMUNICAR, 55, XXVI

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
nº 55, vol. XXVI (2018-2), 2º trimestre, 1 de abril de 2018

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=ranking-indexaciones

JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2016 (2017): Q1. Impact Factor: 2,212. 5 Year Impact Factor 2,165. Inmediacy Index: 0,425; Eigenfactor Score: 0,000650; Comunicación 2016: Q1 (posición 12 de 79, primera española e iberoamericana); Educación 2016 (2017): Q1 (posición 29 de 236, primera española e iberoamericana).
SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: 1ª Revista en español desde 2007 en Comunicación.

SCOPUS

CITESCORE 2016 (2017): (2,19): Q1 en Cultural Studies (posición 7 de 697) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 18 de 263 (percentil 93). Q1 en Educación (posición 80 de 933) (percentil 91).
SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2016 (2017) (1,162): Q1 en Estudios Culturales (primera española). Q1 en Comunicación (primera española); Q1 en Educación (primera española).

RECYT (FECYT-MEC)

Sello de Excelencia de Calidad FECYT 2016-2019 (12 indicadores) (BOE, 14-06-2016).

GOOGLE SCHOLAR

2017: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ránking en español de todas las áreas de Revistas Científcas. H5: 33. Mediana H5: 45. En 2017-12-01: H: 54; H5: 49 (17.092 citas acumuladas)
Índice H5 (2012-2016), según EC3 Reports, 2017 (UGR): 1ª en Educación (sobre 58; H5: 33); 1ª en Comunicación (sobre 22; H5: 33).

JOURNAL SCHOLAR METRICS (EC3-UGR)

Q1: Comunicación 2016 (2017): posición 27 (de 320).
Q1: Educación 2016 (2017): posición 134 (de 1.126) .

CIRC (CLASIFICACIÓN INTEGRADA DE REVISTAS CIENTÍFICAS) (EC3 Metrics)

En 2017, Nivel A+ (máxima calificación)

MIAR (UB)

ICDS 10.9 sobre 11 (2017). Posición 1ª de 70 en Comunicación. Posición 4ª de 267 en Educación.

ERIH+

Nivel INT2 (2016).

EDITA (Published by): **GRUPO COMUNICAR EDICIONES**
- **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 científica que se edita trimestralmente (cuatro veces al año): enero, abril, julio y octubre.

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

COEDICIONES INTERNACIONALES
- **EDICIÓN INGLESA:** Universidad de Chester (R.U.), MMU (Manchester) (Reino Unido), Tecnológico de Monterrey (México)
- **EDICIÓN PORTUGUESA:** Universidad de Brasilia (Brasil)
- **EDICIÓN CHINA:** Universidad del Sur California (EEUU), Universidad Baptista de Hong Kong (China)
- **EDICION IBEROAMERICANA:** Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

IMPRIME (Printed by): Estugraf. 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, 55, XXVI (2018-2)

La esfera mediática. Controversias en la vida pública

The media sphere. Controversies in public life

TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dra. Vanesa Saiz-Echezarreta, Universidad de Castilla La Mancha (España)
Dr. Héctor Fouce, Universidad Complutense de Madrid (España)
Dra. Jocelyne Arquembourg, Universidad Nueva Sorbona, París 3 (Francia)

01. Comunicar la ciencia: El perfil del periodista científico en España 09-18
Communicating science: The profile of science journalists in Spain
Roger Cassany, Sergi Cortiñas y Albert Elduque. Barcelona (España) y Reading (Reino Unido)

02. La violencia contra mujeres brasileñas en las esferas pública y mediática 19-28
Violence against Brazilian women in public and mediatic spheres
Bruno Souza-Leal, Carlos-Alberto de-Carvalho y Elton Antunes. Belo Horizonte (Brasil)

03. Incidencia política de las campañas contra la trata: Un relato controvertido 29-38
Advocacy of trafficking campaigns: A controversy story
Vanesa Saiz-Echezarreta, María-Cruz Alvarado y Paulina Gómez-Lorenzini. Cuenca y Segovia (España) y Santiago (Chile)

04. #TrumpenMéxico. Acción conectiva transnacional en Twitter y la disputa por el muro fronterizo 39-48
#TrumpenMéxico. Transnational connective action in Twitter and the dispute on the border wall
María-Elena Meneses, Alejandro Martín-del-Campo y Héctor Rueda-Zárate. Ciudad de México (México)

05. El impacto de los jóvenes en la esfera pública: La disolución del Consejo de la Juventud de España en la prensa y en Twitter 49-57
Youth impact in the public sphere: The dissolution of the Spanish Youth Council in the press and on Twitter
Anna Clua, Núria Ferran-Ferrer y Ludovic Terren. Barcelona (España)

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

06. Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente 61-70
YouTubers videos and the construction of adolescent identity
Vanesa Pérez-Torres, Yolanda Pastor-Ruiz y Sara Abarrou-Ben-Boubaker. Madrid (España)

07. Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas 71-79
Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories
Roberto Aparici y David García-Marín. Madrid (España)

08. Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013) 81-91
A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013)
Julio Montero, Manuel-Jesús Cobo, María Gutiérrez, Francisco Segado y Enrique Herrera, Logroño, Cádiz, Jaén y Granada (España)

09. Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes 93-103
Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents
Antonio Pérez-Manzano y Javier Almela-Baeza. Murcia (España)

10. De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO 105-114
From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference: ECO European Project
Sara Osuna-Acedo, Carmen Marta-Lazo y Divina Frau-Meigs. Madrid y Zaragoza (España) y París (Francia)

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Política Editorial (Aims and Scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito internacional 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 tenologías 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 dos archivos: presentación y 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: 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. El Consejo de Editores pasará a estimar el trabajo para su evaluación al Consejo de Revisores, 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 100 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).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

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

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

Grupo Editor (Publishing Group)

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

Comunicar©

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXVI, 55

CONSEJO DE EDITORES (EDITORS BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

- **Dr. Ignacio Aguaded.** Universidad de Huelva, Spain

EDITORES ASOCIADOS (ASSISTANT EDITORS)

- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Rafael Repiso, UNIR / EC3, Universidad de Granada
- Dra. Mª Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, La Rioja
- Dr. Luis Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dr. Angel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería

EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)

- Dra. Vanesa Saiz-Echezarreta, Universidad de Castilla La Mancha
- Dr. Héctor Fouce, Universidad Complutense de Madrid (España)
- Dra. Jocelyne Arquembourg, Universidad Nueva Sorbona (Francia)

COEDITORES INTERNACIONALES

- **Ed. Inglesa:** Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- **Ed. Portuguesa:** Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasilia, Brasil
- **Ed. China:** Dr. Yuechuan Ke (EE.UU.) y Dra. Alice Lee, Hong Kong
- **Ed. Iberoamericana:** M. Soledad Ramírez, TEC Monterrey, México y Abel Suing, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, Chile
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dr. Juan de Pablos, Universidad de Sevilla
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Carlos Muñiz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altinay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- Dª Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- Dª Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 573 Revisores de 45 países (2018-03)
  www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- 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
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. Patricia de-Casas. Universidad Antonio de Nebrija
- Dra. M. Carmen Caldeiro, Universidad de Santiago

- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar©
Criterios de Calidad (Quality criteria)
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007

Criterios de Calidad (Quality Criteria)

Los criterios de calidad de la revista «Comunicar» son los indicadores objetivos que comprometen un proceso serio y riguroso de edición, y, constituyen el aval para autores, revisores, colaboradores y lectores de que el producto final que se ofrece cumple con la máxima exigencia y el rigor científico esperado de una publicación de consideración nacional e internacional.

• El **impacto y prestigio** se garantiza por las posiciones en primer cuartil en las bases de datos más prestigiosas: Q1 en Journal Citation Reports (JCR) en el campo de Comunicación y Educación; Q1 en Scopus (SJR) en Estudios Culturales y Q1 en Scopus (CiteScore) en Comunicación y Educación.

• La **visibilidad y el acceso** quedan salvaguardados con una política de acceso abierto y compartido que ofrece todos los artículos publicados a la disposición de cualquier lector en versión bilingüe: español e inglés.

• La **puntualidad y la seriedad** es una máxima que ofrece un eficiente flujo de manuscritos en los tiempos establecidos, permitiendo una periodicidad de publicación trimestral.

• El **rigor del proceso** está respaldado por un Consejo Internacional de Revisores de más de 500 académicos de 45 países, especializados en las áreas de comunicación y educación.

• La **ética y compromiso** aseguran la prevalencia de derechos y deberes que protegen a toda la comunidad científica: autores, revisores, lectores y editores, asentados en las directrices del Comité Internacional de Publicaciones (COPE).

• Una **gestión editorial** ardua y pulcra basada en el trabajo de revisores y departamentos gestiona todo el proceso de publicación a través de la plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT).

• La **comunidad científica** se fomenta entre autores y lectores con un sólido equipo editorial que colabora de forma intensa y desinteresada en todo el proceso, amparada en un Consejo Editorial, un Comité Científico, un Consejo Internacional de Revisores, un Consejo de Redacción, así como un Consejo Técnico especializado.

• El uso y fomento de las **tecnologías emergentes** impulsa la difusión y el impacto de las publicaciones ajustando formatos de acceso (pdf., ePub, html), modelos de comunicación y plataformas académicas de difusión científica (ResearchGate, Academia.edu, Facebook, Twitter).

• La **originalidad y progreso** de los trabajos presentados para el impulso de la ciencia y los campos de conocimiento de la educación y la comunicación quedan garantizados por los controles de plagio (CrossCheck) de todos los manuscritos.

Teniendo siempre al autor como máxima que es, en definitiva, la figura fundamental de este proceso, cada manuscrito está disponible en la web de la revista con información sobre citación, datos estadísticos, referencias utilizadas, interacción en redes y métricas de impacto.

Se trata, en definitiva, de un conjunto de estándares que cubren todo el proceso y avalan un trato profesional a todos los agentes implicados en la publicación, revisión, edición y difusión de los manuscritos.

Información estadística sobre evaluadores, tasas de aceptación e internacionalización en Comunicar 55

• Número de trabajos recibidos: 207 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
• Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 4,83%; Nivel de rechazo de manuscritos: 95,17%.
• Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 26 países.
• Número de Revisiones: 224 (61 internacionales y 163 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
• Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 20 países.
• Internacionalización de autores: 6 países (Brasil, Chile, Francia, España, México y Reino Unido).
• Número de indizaciones en bases de datos internacionales en Comunicar 55: 618 (2018-03) (www.revistacomunicar.com).

Comunicar 55

Dossier monográfico

Special Topic Issue

La esfera mediática.
Controversias en la vida pública

The media sphere.
Controversies in public life

Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478
TEMÁTICA
ORGANIGRAMA
COEDICIONES INTERNACIONALES
OPEN ACCESS
ARTÍCULOS
Número actual
Números anteriores
Próximos números
Artículos más citados
Artículos en prensa
Búsquedas
AUTORES
Normativas
Enviar manuscritos
Consejo de Revisores
Criterios de Calidad
Escuela de Autores
Thesaurus
Código Ético
Antiplagio
INDIZACIONES
Factor de impacto
Indexaciones
Métricas
Estadísticas
Ranking Revistas ES
Revistas JCR
Metadatos
Documentos
TIENDA
Otras publicaciones
Compra online
Grupo Editor
En Journal Citation Reports 2017 (JCR) Q1 Comunicación / Educación
En Scopus 2017 (CiteScore y SJR) Q1 Comunicación / Educación / Estudios Culturales
Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.
Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.
24 años de edición y 1730 artículos publicados de investigaciones y estudios.
Presencia en 618 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 547 investigadores de 45 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 todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (28 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.
En indexaciones activas 2017/2018, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 2,21). En Scopus (CiteScore y SJR) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales (1ª española); Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19. En Google Scholar Metrics es la 1ª mejor revista indexada en español en todas las áreas.
Síguenos en:
Comunicar
Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibersociedad
Critical Citizenship and Social Empowerment in the Emerging Cybersociety
Factor de Impacto
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...
Google scholar
Clarivate Analytics
JOURNAL CITATION REPORTS
Scopus
DOAJ
ERIH PLUS
redalyc.org
FECYT
Revista Comunicar
THOMSON REUTERS
Registro Gratuito
Revista Comunicar en tus pantallas
www.revistacomunicar.es

Comunicar, nº 55, v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3478
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Comunicar la ciencia: El perfil del periodista científico en España

Communicating science: The profile of science journalists in Spain

Dr. Roger Cassany es Profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona (España) (roger.cassany@upf.edu) (https://orcid.org/0000-0003-3719-4585)

Dr. Sergi Cortiñas es Profesor Agregado del Departamento de Comunicación y Director del Grado de Periodismo de la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona (España) (sergi.cortinas@upf.edu) (https://orcid.org/0000-0002-7252-5418)

Dr. Albert Elduque es Investigador Postdoctoral del Departamento de Cine, Teatro y Televisión de la Universidad de Reading (Reino Unido) (a.elduquebusquets@reading.ac.uk) (https://orcid.org/0000-0002-5194-4525)

RESUMEN

El periodista científico es uno de los principales responsables en la cadena de transmisión e interpretación hacia la sociedad de toda noticia, novedad o avance de carácter científico. A su vez, una información científica rigurosa, comprensible y de calidad es, además, un indicador del desarrollo social. La demanda de este tipo de información crece cada día en nuestras sociedades, tanto por parte de los gobiernos como de los ciudadanos. Por este motivo, y con el objetivo de esclarecer cuál es el perfil de los periodistas científicos que deben lidiar con tal responsabilidad, cómo se han formado y cómo ellos mismos creen que deberían haber sido formados, en esta investigación analizamos los perfiles académicos (tanto el real como el ideal) de estos profesionales en España. Utilizando una metodología etnográfica, basada en entrevistas, cuestionarios y focus group con periodistas científicos que trabajan en los principales medios españoles, analizamos su trayectoria académica y sus consideraciones y propuestas al respecto. Los resultados muestran un escenario complejo y heterogéneo, pero también revelan que la mayoría de los periodistas científicos no solo no goza de una titulación universitaria en el ámbito científico, sino que tampoco la considera necesaria. Los periodistas científicos son críticos con el sistema educativo y consideran que la mejor forma de aprender es trabajar en los medios, más que estudiar.

ABSTRACT

Science journalists are mainly responsible for publicly communicating science, which, in turn, is a major indicator of the social development of democratic societies. The transmission of quality scientific information that is rigorously researched and understandable is therefore crucial, and demand for this kind of information from both governments and citizens is growing. We analyzed the academic profiles of a representative sample of practicing science journalists in Spain to clarify what training they had received and how they perceived the quality and scope of this training. Using an ethnographic methodology based on a survey, in-depth interviews and focus group discussions with science journalists working for the main Spanish media (mainly printed press, audiovisual, Internet and news agencies), we analyze their academic backgrounds and collect information on their opinions and proposals. Our findings depict a complex and heterogeneous scenario and also reveal that most science journalists not only do not have any scientific training, but also do not even consider this to be necessary to exercise as science reporters. They also criticize the current system for training journalists and consider that the best way of learning the profession is by acquiring experience on the job.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Periodismo científico, popularización de la ciencia, divulgación científica, proveedores de información, competencias comunicativas, formación, ciencia 2.0, calidad informativa.
Science Journalism, popularization of science, science communication, information providers, communication skills, training, science 2.0, information quality.

Recibido: 2017-09-30 | Revisado: 2017-11-10 | Aceptado: 2017-12-10 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C55-2018-01 | Páginas: 09-18

1. Introducción y estado de la cuestión

La ciencia es parte integral de nuestras vidas y un indicador del desarrollo social de las sociedades democráticas. Por ello, su divulgación y popularización es un reto prioritario para la Unión Europea y para gobiernos e instituciones internacionales de todo el mundo. Franco (2008: 97), en su estudio sobre los desafíos del periodismo científico, sostiene que «la ciencia es uno de los pilares de la sociedad, con ella se construye la ciudadanía, se combate la enfermedad, se vence la pobreza y se ganan guerras».

Sin embargo, acercar al gran público de forma clara y comprensible los conocimientos y avances científicos, así como sus implicaciones en nuestro hábitat y nuestra vida diaria, no es tarea fácil. Es una responsabilidad compartida entre periodistas, medios de comunicación, científicos y gobiernos. Pero en la mayoría de los casos son los periodistas científicos, los últimos de la cadena de transmisión, los encargados de reelaborar en clave periodística significados científicos, muchos de ellos con alto grado de complejidad y abstracción conceptual y metodológica. Como dicen Bauer, Howard, Romo-Ramos, Massarani y Amorim (2013: 1), «la discusión social sobre ciencia es vital para cualquier cultura moderna, y es de gran importancia identificar las condiciones cambiantes en que se produce esta discusión sobre ciencia en diferentes contextos. Claramente, los periodistas científicos juegan un papel fundamental».

No obstante, el trabajo de los periodistas científicos, a pesar de gozar de gran consenso sobre su importante función social, no siempre es valorado por los editores de los medios de comunicación, que tienden a relegarlo a espacios menores (Brumfield, 2009; Williams & Clifford, 2008); y no siempre es aplaudido por la comunidad científica, que a menudo ve en la traducción periodística de sus investigaciones imperfecciones o simplificaciones, a veces con toques sensacionalistas (Rosen, Guenther, & Froehlich, 2016; Lynch, Bennett, Luntz, Toy, & Van-Benschoten, 2014).

El astrofísico y divulgador científico Neil deGrasse Tyson se preguntaba en mayo del 2014 en el programa StarTalk de la CNN conducido por el periodista científico Miles O'Brien, «¿qué es lo que va mal en el periodismo científico?». Su respuesta ponía el acento en cuestiones como el afán de protagonismo de los periodistas, las audiencias y los liderazgos (Meneses-Fernández & Martín-Gutiérrez, 2015). Los periodistas científicos, según DeGrasse, tendían a desviarse de un periodismo científico de calidad por causas ajenas a los científicos y a la ciencia y ponía en duda la conveniencia del perfil exclusivamente comunicador de los periodistas, achacándoles el no tener suficiente formación científica. Este solo es un ejemplo de las no siempre buenas relaciones entre científicos y periodistas, ampliamente estudiadas por autores como Calvo-Hernando (1977), Besley (2010), Bauer, Howard, Romo-Ramos, Massarani y Amorim (2013), Peters (2013), Lynch, Bennett, Luntz, Toy y Van-Benschoten (2014), y Meneses-Fernández y Martín-Gutiérrez (2015).

¿Quiénes son, pues, los periodistas científicos? ¿Qué formación han recibido para lidiar con tal responsabilidad? El propósito de este artículo es precisamente explorar el perfil académico del periodista científico. En concreto, los objetivos son tres: 1) Analizar la formación académica que ha recibido el periodista científico; 2) Analizar la formación académica que los mismos periodistas consideran ideal para realizar su trabajo, comparándola con la formación realmente recibida; 3) Analizar cuáles son las carencias que presenta el sistema educativo español en este ámbito y cómo se podrían resolver.

Los orígenes del periodismo científico moderno se sitúan entre finales del siglo XIX y la cuarta década del siglo XX, coincidiendo con la Segunda Revolución Industrial y las dos Guerras Mundiales. Entonces crecía el interés ciudadano por los avances tecnológicos sobre todo en relación con propósitos bélicos, la energía atómica o la carrera espacial. En España, no es hasta la década de los años 80 y de los años 90 del siglo XX que se comienzan a incluir páginas o secciones especializadas en ciencia y tecnología o suplementos especializados en los periódicos de referencia (Moreno, 2003).

Sin embargo, el escenario ha cambiado en los últimos años, puesto que el periodismo científico ha sido una de las especializaciones periodísticas más golpeadas por la crisis económica que, en los últimos años, ha afectado buena parte de Europa y del mundo: la mayoría de suplementos y secciones científicas han desaparecido o han quedado reducidas a la mínima expresión, lo que inevitablemente ha provocado reducciones de personal, reestructuración de las redacciones y de las funciones de los redactores (Kristiansen, Schäfer, & Lorencez, 2016; Cortiñas, Lazcano-Peña, & Pont, 2015; Williams & Clifford, 2008). No es erróneo pensar, tampoco, que este golpe puede haber provocado en los últimos años cambios importantes en las rutinas de trabajo y en los perfiles de los periodistas científicos. Y si bien es cierto que existen numerosos y valiosos antecedentes bibliográficos sobre el periodismo científico en España, no existen investigaciones que utilicen técnicas etnográficas para acercarse a los perfiles de los periodistas científicos y que relacionen su profesión con su formación.

El periodista Manuel Calvo-Hernando (1977) sentó las bases para la investigación del periodismo científico en España; más adelante, investigadores como De-Semir (1996), Revuelta (1999), Fernández-Muerza (2004) y Cortiñas (2006; 2009), entre otros, analizaron la divulgación del conocimiento científico; Duran (1997), Del-Puerto (2000), Cortiñas (2008) y Elías (2008), entre otros, investigaron el tratamiento informativo de los hechos científicos; Moreno y Gómez dieron los primeros pasos en la investigación de la formación universitaria de los periodistas científicos en España (2002); y el mismo Cortiñas lideró estudios sobre la percepción de la pseudociencia por parte de los periodistas científicos (Cortiñas, Alonso, Pont, & Escribà, 2014) y los efectos de la crisis económica en esta especialidad del periodismo (Cortiñas, Lazcano-Peña, & Pont, 2015).

A nivel internacional, son muchos los estudios sobre el periodismo científico que analizan las rutinas de trabajo de los periodistas científicos y las dificultades y los retos de la profesión (Friedman, 1986; Hansen, 1994; Nelkin, 1995; Peters, 2013; Brumfield, 2009; Irwin, 2009; Williams & Clifford, 2008; Jensen, 2010; Schäfer, 2010; Secko, Amend, & Friday, 2013; Badenschier & Wormer, 2012; Bauer, Howard, Romo-Ramos, Massarani, & Amorim, 2013; Mellor, 2015; Kristiansen, Schäfer, & Lorencez, 2016). Algunos de estos estudios sí ponen parte del foco en el perfil y la formación recibida por parte de los periodistas científicos.

> En cuanto a las visiones de futuro respecto de la profesión, la gran mayoría aboga por la necesidad de potenciar los perfiles mixtos o interdisciplinares, ya sea desde una base puramente académica, con formación universitaria específica, o a través de la experiencia laboral. Para la mayoría de los entrevistados, «aprender trabajando» es la clave para ser un buen periodista científico. Ello no es óbice para que sea deseable que tanto las instituciones académicas como los medios de comunicación dediquen más esfuerzos y recursos a la formación y el crecimiento de profesionales aptos para comunicar aspectos científicos desde el rigor y el espíritu crítico.

Uno de los más recientes sobre el periodista científico es «Informe periodístico-científico global: condiciones y prácticas de trabajo, ética profesional y expectativas futuras» (Bauer, Howard, Romo Ramos, Massarani, & Amorim, 2013). Aunque el propósito de esta investigación no se centra en la formación académica de los periodistas científicos, sí que aporta al respecto algunos datos relevantes: Solo entre un 20% y un 25% de los periodistas científicos encuestados goza de una formación académica titulada que combina periodismo y ciencia.

En estudios anteriores, la mayoría centrados en Estados Unidos y Canadá, Palen (1994) afirmaba que son pocos los periodistas que poseen formación científica. Por su parte, Hartz y Chappel (1997) concluían que la mayoría de redactores de ciencia se especializaban en información científica en el trabajo en la redacción. Weaver y Wilhoit (1996) aportaban más cifras: solo el 3% de los periodistas con formación universitaria tiene titulación en ciencias, con independencia de su área de trabajo.

Todos estos autores defendían, en sus respectivos estudios, que el periodismo en general echa en falta y también requiere más formación científica. Y, todavía con más énfasis, reclamaban una mayor formación científica dentro del colectivo de periodistas científicos.

En España, Elías (1999) distingue entre el «periodista especializado» en ciencias y el «periodista acostumbrado»: eso es, entre el periodista realmente especializado y formado en ciencias, y el periodista que «se cree especializado» porque lleva mucho tiempo en una sección, pero que sin embargo no lo es porque no ha adquirido los conocimientos necesarios para especializarse durante su formación académica.

Fahy y Nisbet (2011), en su análisis de los retos para el periodismo científico, concluyen que el periodista científico de hoy debe dejar de actuar como un mero transmisor de los resultados científicos y adoptar un papel cada

vez más crítico y analítico, lo que a menudo, además de aptitudes periodísticas, requiere conocimientos científicos. En una línea similar Williams y Clifford (2008), con entrevistas a 47 periodistas científicos del Reino Unido, advierten que estos profesionales tienen poco tiempo para trabajar en reportajes e investigaciones propias, y se convierten, cada vez más, en esclavos de los comunicados y las ruedas de prensa. Por otro lado, Kristiansen, Schäfer y Lorencez (2016), con entrevistas a 78 periodistas científicos suizos, constatan que las condiciones de trabajo en Suiza son privilegiadas en comparación con otros países, pero también revelan que la crisis económica y los recortes en las redacciones han afectado las rutinas de los periodistas científicos.

Esta misma circunstancia ya fue descrita por Toby Murcott (2009), responsable de la información científica de la BBC, en su conocido artículo en la revista «Nature». En el mismo número de la revista, Boyce Rensberger (2009), periodista científico del «Washington Post» con más de treinta años de experiencia, apuntaba a conclusiones parecidas. Ambos periodistas abogaban por una menor dependencia de los comunicados de prensa y por una función más crítica del periodista científico. De sus ensayos resultaba clara una conclusión, latente también en los trabajos de Fahy y Nisbet (2011) y de Williams y Clifford (2008): la necesidad de una mayor formación científica para los periodistas que tuvieran que lidiar con dicha información y con condiciones de trabajo no siempre favorables.

2. Material y métodos

Para realizar esta investigación se han utilizado técnicas cualitativas (entrevista estructurada de preguntas abiertas y focus group) y cuantitativas (encuesta de preguntas cerradas), dentro de un contexto metodológico etnográfico. Esta triangulación metodológica ha permitido, no solo obtener datos cuantificables de gran valor para los objetivos de la investigación, sino también percibir y reportar las inquietudes, los matices y las sensaciones expresadas por los propios periodistas científicos.

En concreto, se ha entrevistado a un total de 49 periodistas científicos españoles, entendiendo periodista científico como aquel profesional que ejerce de periodista (sea cual sea su formación académica) y escribe sobre ciencia en los medios, siendo esta su ocupación profesional principal, con experiencia demostrable y considerable en este ámbito. En el caso de los periodistas free-lance solo se han considerado aquellos casos en los que su dedicación era equivalente en salario a la de un periodista especializado en ciencia y de reconocido prestigio. A pesar de no contar con un censo específico sobre la cantidad de periodistas científicos en los medios españoles, a partir de los datos facilitados por los mismos entrevistados, así como otras inferencias, estimamos que hay un universo de cerca de 150 periodistas dedicados a esta actividad en España. Nuestra muestra es, por consiguiente, de considerable valor, pues está en ella un tercio del conjunto total de periodistas científicos del sistema mediático español. En unos pocos casos, periodistas de periódicos concretos rechazaron participar como informantes, aunque este hecho no alteró de manera significativa la representatividad del estudio.

A partir de estos criterios, han sido entrevistados y encuestados para este estudio periodistas científicos de medios españoles dedicados a la cobertura de temas de ciencia, tecnología o medio ambiente. De ellos, 32 son hombres (65%) y 17 mujeres (35%). En cuanto al medio, el 35% trabaja en prensa, 33% en medios audiovisuales (radio y televisión), 16% en Internet, 6% en agencias informativas, y 4% en otros medios.

Por otro lado, se han realizado dos focus group, de 90 minutos (aproximadamente): uno con 12 integrantes y el otro con 15, formados ambos y con proporciones equivalentes, por periodistas científicos (cuatro de los cuales forman parte también del grupo de periodistas entrevistados) y por científicos. Los focus group fueron realizados en Barcelona, entre septiembre y mayo de 2012. Tanto las entrevistas, que se grabaron y transcribieron con permiso de los entrevistados, como los focus group y las encuestas, se realizaron presencialmente y se garantizó la confidencialidad de los datos aportados a los informantes.

Este artículo tiene como objetivo aportar luz sobre la formación académica de los periodistas científicos y conocer las percepciones y opiniones que tienen sobre la relación entre su profesión y la formación. Este estudio trata de responder a tres preguntas de investigación:

- ¿Qué perfil académico tienen los periodistas científicos en España?
- ¿Cuál es el mejor perfil para desarrollar la profesión de periodista científico?
- ¿Qué carencias tienen los periodistas científicos en relación a su formación académica y cómo se pueden resolver?

3. Análisis y resultados

Para esta investigación se han detectado y categorizado seis perfiles diferentes entre los periodistas científicos en cuanto a su formación académica, a partir de las entrevistas en profundidad (Figura 1):

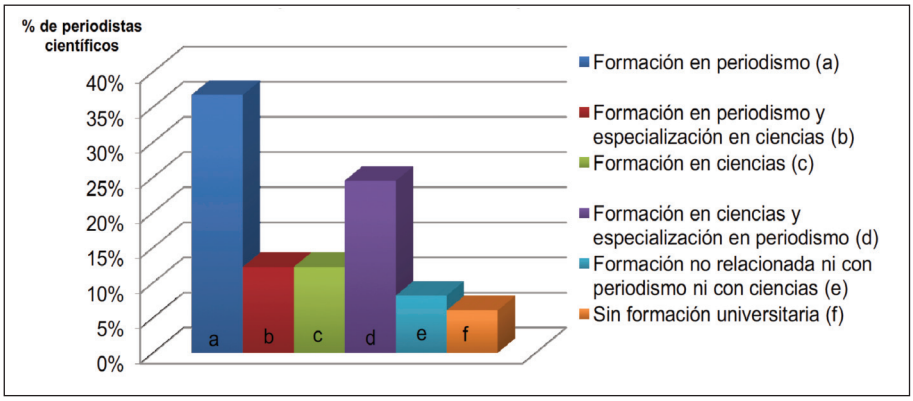


Figura 1. Perfil del periodista científico en España.

• Con estudios universitarios en periodismo o comunicación (sin formación científica); 18 (36,73%).

• Con estudios universitarios en periodismo o comunicación y con especialización (máster o doctorado) en ciencia; 6 (12,24%).

• Con estudios universitarios en alguna disciplina científica (sin formación periodística); 6 (12,24%).

• Con estudios universitarios en alguna disciplina científica y con especialización (máster o doctorado) en periodismo o comunicación; 12 (24,49%).

• Con estudios universitarios no relacionados ni con el periodismo ni con la ciencia; 4 (8,16%).

• Sin estudios universitarios; 3 (6,12%).

3.1. Más formación periodística que científica

De estos primeros resultados se deduce que el perfil más habitual, sin ser mayoritario (poco más de un tercio), es el de periodista graduado sin formación de especialización en ciencias. Pero de allí se desprenden otros datos: un 36,73% (b + d) de los periodistas científicos en España tiene una formación tanto científica como periodística; otro 36,73% (a), como hemos visto, tiene formación solo periodística; otro 12,24% (c) tiene únicamente formación científica; y un 14,28 % (e + f) no tiene ni formación periodística ni científica. Podemos establecer aquí cuatro grupos de periodistas científicos en España en función de su formación académica (Figura 2):

• El periodista científico que tiene solo formación periodística (FP).

• El periodista científico que tiene solo formación científica (FC).

• El periodista científico que tiene formación tanto periodística como científica (FCP).

• El periodista científico que no tiene formación ni científica ni periodística (SF).

Si analizamos estos datos desde otra perspectiva, con categorías no excluyentes, vemos que la formación periodística prima sobre la formación científica. Un 73,46% (FCP+FP) tiene algún tipo de formación periodística, mientras que solo el 48,97% (FCP+FC) tiene algún tipo de formación científica.

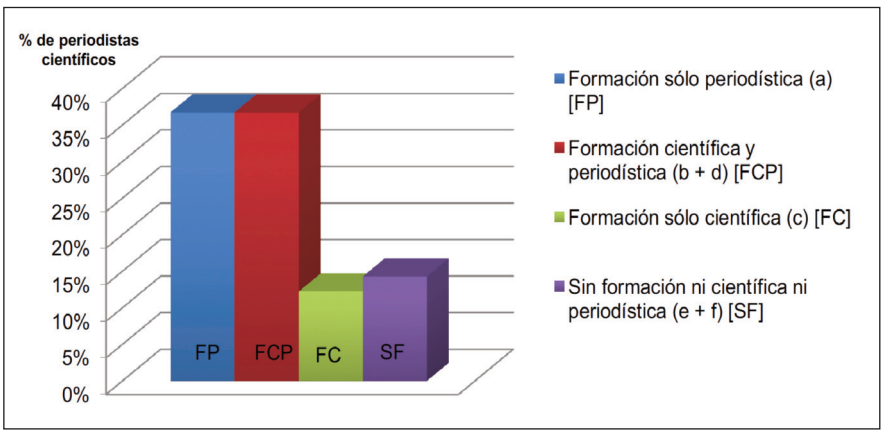


Figura 2. Formación académica del periodista científico español.

3.2. ¿Cuál es el perfil académico más idóneo para el desarrollo del periodismo científico, según los entrevistados?

Tanto de las encuestas, como de las preguntas de las entrevistas en profundidad y de los focus group, se desprende uno de los principales resultados de esta investigación, que tal vez pueda resultar sorprendente: la mayoría de los periodistas científicos en España no cree necesaria la formación en ciencias.

Si analizamos primero los datos que resultan de las encuestas, el 59,1% de los periodistas está en desacuerdo o en total desacuerdo con la afirmación: Para ser un buen periodista científico es cada vez más necesario tener una titulación en ciencias (Figura 3).

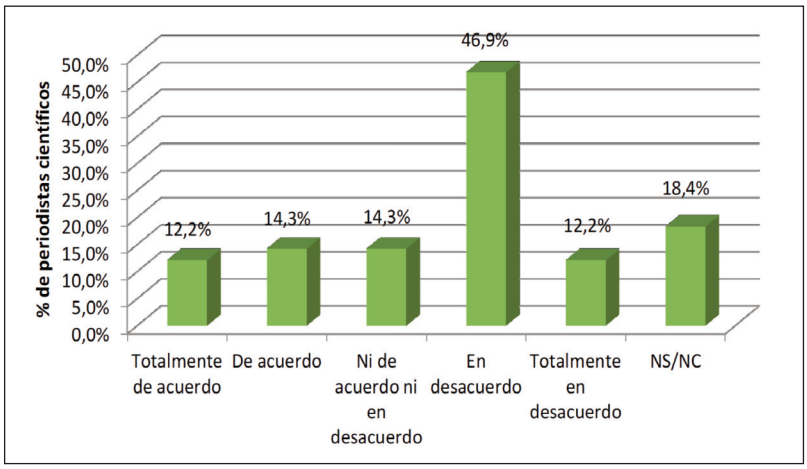


Figura 3. Valor de la titulación en ciencias.

Si separamos estos datos según la formación de los encuestados, el desacuerdo con la afirmación aumenta en el grupo de periodistas científicos que han recibido únicamente formación reglada en periodismo: un 68,1% cree que la formación científica no es necesaria. Sin embargo, incluso entre aquellos que han recibido ambas formaciones, la científica queda relegada a un segundo término: entre los periodistas científicos que han recibido formación académica tanto periodística como científica, el 47,1% no cree necesaria la formación científica y solo el 29,4% la considera necesaria (Figura 4).

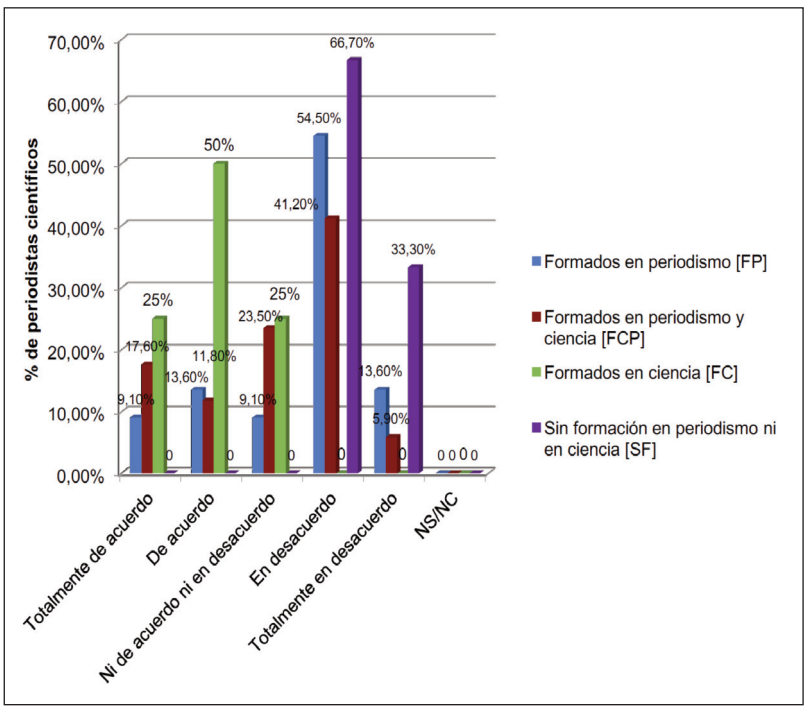


Figura 4. Valor de la titulación en ciencias (según formación).

Por el contrario, en el caso de los periodistas científicos con formación reglada únicamente en ciencias (que en el conjunto del sistema mediático español representan solo el 12% de la profesión), el 75% sí considera necesaria la formación en ciencias. Finalmente, entre los periodistas científicos que no tienen formación ni en ciencias ni en periodismo, los datos son aún más contundentes: ninguno de ellos cree necesaria la formación científica.

Si nos centramos ahora en las entrevistas en profundidad, los resultados son similares. A la pregunta «¿Cuál es el mejor perfil académico para desarrollar su función?», la formación en periodismo tiene mayor consideración: el 48,97% de los entrevistados afirma que esta formación es indispensable para la profesión, mientras que son relativamente pocos, de nuevo, los que defienden que una formación científica es claramente necesaria (28,49%).

3.3. Aprender trabajando

Estos resultados coinciden en gran medida si analizamos, finalmente, las conclusiones obtenidas de los focus group, aunque con matices: los periodistas científicos no consideran necesaria la formación en ciencias para ejercer

la profesión, aunque al mismo tiempo ven importante la formación mixta y especialización, algo que, no obstante, en su opinión puede obtenerse trabajando, con la experiencia.

En concreto, en los focus group, una mayoría clara de los periodistas pone en primer lugar, por encima de la formación académica, la experiencia que se adquiere trabajando, haciendo también hincapié en el hecho de poder ejercer la profesión al lado de profesionales de prestigio y experimentados de los cuales aprender.

En las entrevistas, si bien es cierto que la formación científica es relegada por la mayoría a un segundo plano, es también cierto que la mitad de los entrevistados (51,02%) apuesta por una formación en los dos ámbitos, pero no necesariamente académica, sino, como se ha apuntado, adquirida con la experiencia y trabajando, sea en periodismo o en ciencia. Estas son algunas de las respuestas que dan cuenta de ello (PC18 se refiere al Periodista Científico número 18, siendo una codificación interna que garantiza el anonimato de los periodistas que han participado en este trabajo):

«No hay que tener un título de periodismo para ejercer la profesión, esto lo da la práctica y actitudes del sujeto. Y tener una carrera científica ayuda mucho a entender muchas cosas, pero como la cantidad de conocimientos de ciencia abarca muchos campos, un físico y yo estamos igual ante la zoología. Lo realmente importante es la actitud y la experiencia» (PC18).

«Yo creo que tener una formación científica ayuda, pero quisiera desmitificarlo. Ayuda a no tener miedo a la ciencia (…) Pero el periodista científico no se forma en una carrera. Con tres años de actividad profesional intensa puede haber un periodista científico bueno» (PC22).

Estas posturas van inevitablemente ligadas a una crítica a los estudios académicos de periodismo y una defensa de la profesión y del trabajo diario en la redacción como aprendizaje, algo que aparece en prácticamente la mitad de las respuestas y también en los focus group. Así, muchos apelan a aptitudes que consideran imprescindibles tales como la «curiosidad intelectual» (PC43), «interés por la ciencia» o «la cabeza amueblada» (PC33). O también: «No es necesario ni tener cultura científica, sino cultura general» (PC39), «la experiencia te demuestra que los periodistas son buenos cuando son buenos con las herramientas del oficio» (PC26), «la esencia es hacerlo bien y para hacerlo, no es imprescindible ni ser periodista ni científico; puedes hacerlo bien viniendo de los dos campos» (PC37), «el periodismo es un sacramento, no es una cosa que se estudia» (PC1) o «yo soy una desencantada de la formación periodística, pienso que eso se puede aprender trabajando» (PC2).

3.4. Mejorar la formación

De modo más o menos explícito, los periodistas admiten (tanto en las encuestas como en las entrevistas y en los focus group) carencias en su propia formación académica. En las encuestas con preguntas cerradas los datos son claros: el 73,4% de los encuestados cree que las facultades de periodismo y comunicación no prestan suficiente atención al periodismo científico y solo el 6% cree que sí se da la importancia necesaria a esta especialidad (Figura 5).

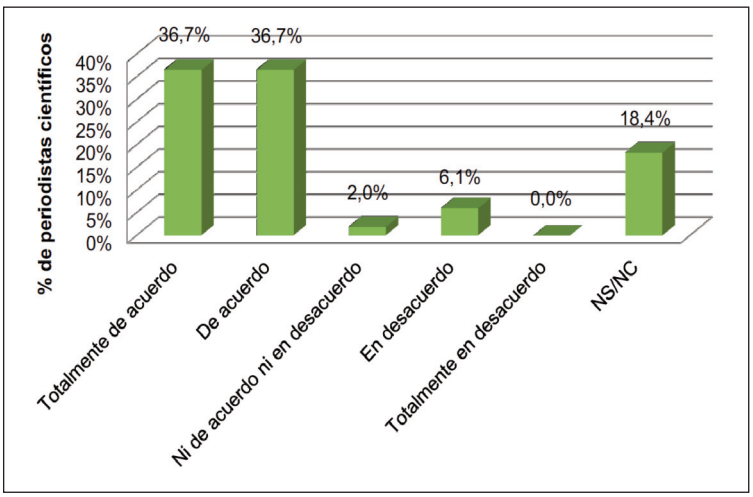


Figura 5. Atención insuficiente al periodismo científico en las facultades.

En las entrevistas en profundidad una cuarta parte de los entrevistados (26,53%) señala específicamente que el conocimiento científico en las redacciones es bajo, porque los temas de ciencia son a menudo cubiertos por periodistas generalistas sin una formación especializada.

«Hay carencias de falta de conocimiento del método científico, el proceso de una investigación, los ensayos clínicos… La ciencia en realidad no demuestra nada, descarta o acepta hipótesis, y (los periodistas científicos) eso a veces no lo entienden» (PC42).

«Lo que leemos de las revistas nos lo creemos a pies juntillas. Estaría bien que las revistas cogieran miedo, que

pensaran 'ahora me leen con más tino'. [La solución a ello sería] Que se deje de percibir todo lo que un científico dice como verdad. No hay nada 100% demostrado, siempre hay incertidumbre y eso tampoco se lo explicamos a los lectores. Hay que contextualizar todo» (PC36).

Como forma de subsanar las carencias de la formación, aparece en alrededor de la mitad de las respuestas la formación científica de posgrado o máster y la importancia de las materias optativas, además de la necesidad de impartir o reforzar la asignatura de periodismo científico. PC14 va incluso más allá y considera que «los conocimientos en ciencia y tecnología tendrían que incluirse en el currículum como algo obligatorio».

Por otro lado, el 18,36% de los entrevistados considera que las carencias en la formación del periodismo científico son compartidas con todos los periodismos especializados y que las hipotéticas mejoras en la formación deberían dirigirse a la especialización periodística en general.

Sin embargo, la crítica a la formación, aunque amplia, no goza de consenso completo entre los profesionales. Aunque en clara minoría, hay quien es optimista sobre este aspecto y concentra la crítica sobre otros aspectos: «El problema no es la formación sino la falta de trabajo. No hay más que ver la cantidad de másteres que hay» (PC25).

De hecho, existe un número considerable de respuestas que se desvían del tema propuesto (la formación) y articulan una crítica general a las condiciones laborales del periodista, desplazando el problema del profesional a su entorno. El panorama descrito es: la extensa variedad de temas y ámbitos que el periodista científico debe cubrir, ligada a la imposibilidad de especializarse, y, en directa relación con ello, la falta de dinero o tiempo, conduce a la precarización del periodista científico. En este entorno, el periodista tiene la necesidad de escribir mucho, no puede hacer investigación a fondo y, en definitiva, no puede cumplir con rigor su función divulgativa en plenas condiciones.

«No es tanto un problema académico como laboral. Cuando la precariedad es muy grande… Son muy pocos los periodistas científicos que puedan vivir con nómina. Si estás mal pagado y tienes que escribir muchos temas, de ahí vienen más los errores que de la formación. Hay herramientas periodísticas para suplir tus carencias. Pero si tienes poco tiempo, irás restando (calidad)» (PC3).

4. Discusión y conclusiones

Como muestran los resultados de este trabajo, el perfil del periodista científico en España es complejo y heterogéneo. Las procedencias académicas de los profesionales en activo son sumamente dispares. Aun así, la formación académica en periodismo o comunicación es la más común. De hecho, es significativo que mientras el 73,46% de los profesionales tiene algún tipo de formación periodística, solo el 48,97% ha recibido algún tipo de formación científica. Solo poco más de un tercio de los profesionales goza de una formación mixta en ambos ámbitos, descrita por muchos como el perfil más idóneo, aunque dando siempre más valor, en la mayoría de los casos, a la base académica periodística.

Otra conclusión de peso, que da respuesta al segundo objetivo de este estudio: la mayoría de los periodistas científicos en España no solo no tiene formación en ciencias, sino que no la considera necesaria. En concreto, casi el 60% de los encuestados no cree que sea necesaria una titulación científica para ejercer la profesión. Si vamos un paso más allá, los resultados son todavía más reveladores: solo los periodistas científicos con formación académica únicamente científica consideran en su mayoría (75% de ellos) necesaria tener una titulación científica. En cambio, solo el 22,7% de los periodistas científicos con formación únicamente periodística consideran necesaria la titulación científica. De entre los que gozan de ambas formaciones, solo 29,4% la considera necesaria y ninguno de los que no gozan de formación académica ni en periodismo ni en ciencias la considera necesaria. Es decir, cuanto más científico es el perfil del periodista más valor da a la formación académica en ciencias. Y viceversa.

El poco valor que en general se da a la formación científica del periodista sorprende, puesto que los científicos admiten que la falta de formación científica genera desconfianza hacia el trabajo que realizan. Al mismo tiempo, el periodista admite carencias en su formación y la necesidad de ser más crítico y analítico con las fuentes e informaciones científicas. Los mismos periodistas científicos del estudio han dado cuenta de la necesidad de promover una función más crítica del periodista científico para que sea capaz de poner en duda no solo hallazgos científicos sino todo el proceso que ha llevado a ellos, algo que difícilmente se hace. Esta misma reivindicación ya fue descrita por Murcott (2009) o por Rensberger (2009).

En relación a este mismo punto, es interesante ver la discordancia entre el perfil que los mismos periodistas científicos consideran ideal para su profesión y el perfil real del colectivo. En su mayoría, los periodistas consideran que la formación periodística es más necesaria que la científica (algo que sí que se corresponde con la realidad), pero ellos mismos consideran fundamental una formación científica complementaria cuando la principal formación es

periodística (algo que, en cambio, se da solo en un 12,24% de los casos).

Es decir, el perfil que los mismos periodistas científicos consideran más idóneo en el sector es el del periodista formado en comunicación que ha recibido una formación posterior en ciencias. Sin embargo, es algo paradójico que solo el 12,24% de los entrevistados responda en realidad a este perfil. A continuación se señalan otras tres conclusiones derivadas del estudio, algunas de las cuales, a su vez, ayudan a explicar un poco más esta paradoja indicada y dan respuesta al tercer objetivo de este estudio: cuáles son las carencias y cómo se pueden resolver:

En primer lugar, los periodistas dan un gran valor al aprendizaje continuo y a la experiencia, así como a los conocimientos que se adquieren trabajando o lejos de las aulas. Para muchos, buena parte de la formación necesaria para un periodista científico se adquiere trabajando.

En segundo lugar, expresan críticas a la formación universitaria y al sistema educativo español en general. Un número considerable reclama una formación específica en periodismo científico a través de másteres o asignaturas optativas durante el grado. De hecho, el 73,4% de los encuestados cree que las facultades de periodismo y comunicación no prestan suficiente atención a esta especialidad.

Y, en tercer lugar, son también muchos los que, de un modo u otro, desplazan la crítica y achacan las carencias en la formación no tanto a las instituciones académicas sino a las condiciones laborales del periodista en España: la falta de dinero o de tiempo, que conduce a la precarización del periodista científico, dificulta la especialización, la investigación a fondo y su propia formación durante su carrera profesional.

Esta última conclusión coincide con las de anteriores estudios en España. Las redacciones en los medios han sufrido recientemente una transformación profunda, con el abandono de los periodistas veteranos y experimentados, que han sido sustituidos por periodistas jóvenes o becarios, ambos sin suficiente experiencia para lidiar con garantías ante la información científica (Cortiñas, Lazcano-Peña, & Pont, 2015).

Finalmente, en cuanto a las visiones de futuro respecto de la profesión, la gran mayoría aboga por la necesidad de potenciar los perfiles mixtos o interdisciplinares, ya sea desde una base puramente académica, con formación universitaria específica, o a través de la experiencia laboral. Para la mayoría de los entrevistados, «aprender trabajando» es la clave para ser un buen periodista científico. Ello no es óbice para que sea deseable que tanto las instituciones académicas como los medios de comunicación dediquen más esfuerzos y recursos a la formación y el crecimiento de profesionales aptos para comunicar aspectos científicos desde el rigor y el espíritu crítico.

Para lograrlo, las universidades, tanto en las facultades de comunicación como en las que imparten disciplinas científicas, deberían potenciar más la formación de perfiles híbridos, ya sea a través de asignaturas curriculares de ciencias (especialmente sobre el método científico) en las carreras de letras, asignaturas curriculares de redacción y de comunicación en las carreras de ciencias, materias optativas de periodismo científico, y másteres o posgrados de especialización a los que puedan tener acceso tanto comunicadores como científicos. Formar buenos periodistas científicos, más allá de un dilema para etnógrafos, es esencial para construir una sociedad mejor.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, a través del proyecto I+D+I, «El periodismo científico en España y las nuevas tecnologías de la información: mapa de situación y propuestas de actuación para mejorar los procesos comunicativos» (CSO2011-25969, 2014).

Referencias

Badenschier, F., & Wormer, H. (2012). Issue selection in science journalism: Towards a special theory of news values for science news? In S. Rödder, M. Francen, & P. Weingart (Eds.), *The sciences' media connection: Public communication and its repercussions* (pp. 59-86). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2085-5_4

Bauer, M., Howard, S., Romo-Ramos, Y., Massarani, L., & Amorim, L. (2013). *Global Science Journalism Report: working conditions & Practices, Professional Ethos and Future Expectations.* London: Science and Development Network (https://goo.gl/rqMThJ).

Besley, J. (2010). Imagining public engagement. *Public Understanding of Science. 21*(5), 590-605. https://doi.org/10.1177%2F0963662510379792

Brumfield, G. (2009). Supplanting the old media? *Nature 458*(19), 274-277. https://doi.org/10.1038/458274a

Calvo-Hernando, M. (1977). *Periodismo científico.* Madrid: Paraninfo.

Cortiñas, S., Alonso, F., Pont, C., & Escribà, E. (2014). Science journalists perceptions and attitudes to pseudoscience in Spain. *Public Understanding of Science*, *24*(4), 450-465. https://doi.org/10.1177%2F0963662514558991

Cortiñas, S., Lazcano-Peña, D., & Pont, C. (2015). Periodistas científicos y efectos de la crisis sobre la información de ciencia: ¿hacia dónde va la profesión? Estudio del caso español. *Panace@*, *16*(42), 142-150 (https://goo.gl/7soQQY).

Cortiñas, S. (2009). *Història de la divulgació científica*. Vic: Eumo.

Cortiñas, S. (2008). Metaphors of DNA: A review of the popularisation processes. *Journal of Science Communication (JCOM)*, *7*(1), 1-8. (https://goo.gl/T524KU).

Cortiñas, S. (2006). *Les estratègies redaccionals de la periodística de Javier Sampedro i la seva relació amb les principals tradicions de divulgació científica (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (https://goo.gl/wNbygA).
De Semir, V. (1996). What is Newsworthy? *The Lancet*, *347*(9009), 1163-1166. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(96)90614-5
Del Puerto, C. (2000). *Periodismo científico: la astronomía en titulares de prensa (Tesis doctoral)*. Tenerife: Universidad de la Laguna. (https://goo.gl/vvp9PX).
Duran, X. (1997). *Tractament periodístic de dos fets tecnològics: Els primers Sputnik (1957) i l'arribada a la lluna (1969) a la premsa diaria de Barcelona. (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (https://goo.gl/usjNN5 / https://goo.gl/Yo657T).
Elías, C. (1999). Periodistas especializados y acostumbrados: La divulgación de la ciencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, *20*. (https://goo.gl/QnAjp2).
Elías, C. (2008). *Fundamentos de periodismo científico y divulgación mediática*. Madrid: Alianza.
Fahy, D., & Nisbet, M. (2011). The science journalist online: Emerging practices. *Journalism*, *12*(7), 778-793. https://doi.org/10.1177%2F1464884911412697
Fernández-Muerza, A. (2004). *Estudio del periodismo de información científica en la prensa de referencia: El caso español a partir de un análisis comparativo. (Tesis doctoral)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
Franco, M. (2008). Los desafíos de hacer periodismo científico en Colombia: conocer, educar y difundir. In L. Massarani & C. Polino (Eds.), *Los desafíos y la evaluación del periodismo científico en Iberoamérica* (pp. 97-107). Jornadas Iberoamericanas sobre Ciencia en los Medios Masivos. Santa Cruz de la Sierra: AECI, RICYT, CYTEDm SciDevNet, OEA. (https://goo.gl/1vg5EM).
Friedman, S. (1986). *Scientists and Journalists. Reporting science as news.* New York: American Association for the Advancement of Science.
Hansen, A. (1994). Journalistic practices and science reporting in the British press. *Public Understanding of Science*, *23* 3), 237-243. https://doi.org/10.1088%2F0963-6625%2F3%2F2%2F001
Hartz, J., & Chappell, R. (1997). Worlds apart: *How the distance between science and journalism threatens America's future*. Nashville: First Amendment Center. (https://goo.gl/C2ZuVC).
Irwin, A. (2009). Science journalism 'flourishing' in developing world. *SciDevNet*. (https://goo.gl/pofaeD).
Jensen, E. (2010). Between credulity and skepticism: Envosaging the fourth estate in 21st-century science journalism. *Media, Culture & Society, 32*, 615-630. https://doi.org/10.1177%2F0163443710367695
Kristiansen, S., Schäfer, M., & Lorencez, S. (2016). Science journalists in Switzerland: Results from a survey on professional goals, working conditions, and current changes. *Studies in Communication Sciences*, *16*(2), 132-140. https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.10.004
Lynch, J., Bennett, D., Luntz, A., Toy, C., & Van-Benschoten, E. (2014). Bridging science and journalism: Indentifying the role of pubic relations in the construction and circulation of stem cell research among laypeople. *Science Communication*, *36*(4), 479-501 https://doi.org/10.1177%2F1075547014533661
Mellor, F. (2015). Non-news values in science journalism. In B. Rappert, & B. Balmer (Eds.), *Absence in science, security and policy: from several agendas to global strategy* (pp. 93-113). Basingstoke: Palgrave Macmillan. (https://goo.gl/ceJZ3J).
Meneses-Fernández, D., & Martín-Gutiérrez, J. (2015). ¿Tienen razón los investigadores al quejarse de la información periodística sobre ciencias? Experiencias con alumnos de Periodismo y científicos. *Revista Española de Documentación Científica*, *38*(4), e104. https://doi.org/10.3989/redc.2015.4.1252
Moreno, C., & Gómez, J.L. (2002). Science and technology in journalists training. [Ciencia y tecnología en la formación de los futuros comunicadores]. *Comunicar, 19*, 19-24. (https://goo.gl/PUDf1Q).
Moreno, C. (2003). La investigación universitaria en periodismo científico. *Ámbitos. 9-10*, 121-141. (https://goo.gl/bfi18m).
Murcott, T. (2009). Science journalism: Toppling the priesthood. *Nature*, *459*(7250), 1054-1055. https://doi.org/10.1038/4591054a
Nelkin, D. (1995). *Selling science: How the press covers science and technology.* New York: W.H. Freeman.
Palen, J.A. (1994). A map for science reporters: Science, technology, and society studies concepts in basic reporting and newswriting textbooks. *Michigan Academician*, *26*, 507-519.
Peters, H.P. (2013). Gap between science and media revisited: Scientists as public communicators. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*(3), 14102-14109. https://doi.org/10.1073/pnas.1212745110
Rensberger, B. (2009). Science Journalism: Too close for confort. *Nature*, *459*(7250), 1055-1056. https://doi.org/10.1038/4591055a
Revuelta, G. (1999). Situación del periodismo científico en la Unión Europea. *Comunicar ciencia en el siglo XX: I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*, *1* (pp. 255-261). (https://goo.gl/QMfh99).
Rosen, C., Guenther, L., & Froehlich, K. (2016). The question of newsworthiness: A cross-comparison among science journalists' selection criteria in Argentina, France and Germany. *Science Communication*, *38*(3), 328-355. https://doi.org/10.1177%2F1075547016645585
Schäfer, M. (2010). Taking stock: a meta-analysis of studies on the media's coverage of science. *Public Understanding of Science 21*(6), 650-663. https://doi.org/10.1177%2F0963662510387559
Secko, D., Amend, E., & Friday, T. (2013). Four models of science journalism. *Journalism Practice, 7*(1), 62-80. https://doi.org/10.1080/17512786.2012.691351
Weaver, D.H., & Wilhoit, G.C. (1996). *The American journalist in the 1990s: U.S. News people at the end of an era*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. (https://goo.gl/Za5VTh).
Williams, A., & Clifford, S. (2008). *Mapping the field: Specialist science news journalism in the UK national media*. Cardiff: Cardiff University School of Journalism, *Media and Cultural Studies.* (https://goo.gl/qiPZPH).

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

La violencia contra mujeres brasileñas en las esferas pública y mediática

Violence against Brazilian women in public and mediatic spheres

Dr. Bruno Souza-Leal es Profesor del Programa de Posgrado en Comunicación de la Universidade Federal de Minas Gerais en Belo Horizonte (Brasil) (bsleal@ufmg.br) (https://orcid.org/0000-0002-6937-6976)

Dr. Carlos-Alberto de-Carvalho es Profesor del Programa de Posgrado en Comunicación de la Universidade Federal de Minas Gerais en Belo Horizonte (Brasil) (carloscarvalho0209@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0001-8433-8794)

Dr. Elton Antunes es Profesor en el Programa del Posgrado en Comunicación de la Universidade Federal de Minas Gerais en Belo Horizonte (Brasil) (eltunes@uol.com.br) (https://orcid.org/0000-0002-5265-6584)

RESUMEN

Este artículo indaga sobre la capacidad que tienen los medios de comunicación para incorporar controversias que circulan en la esfera pública. Para eso, se basa en el análisis de un conjunto de 607 relatos periodísticos sobre violencias contra mujeres en contextos de relaciones de género y de proximidad, recolectados en nueve medios brasileños durante los años 2013 y 2014. Reconocido como uno de los países con más altos índices de violencia contra las mujeres, Brasil aprobó en las últimas décadas leyes destinadas a proteger a las víctimas y a agravar las condenas de los agresores, procesos que resultaron de intensos debates promovidos por feministas, investigadores y otros actores sociales comprometidos con la defensa de los derechos humanos. Los relatos recolectados fueron publicados en los años inmediatamente anteriores a la promulgación de la Ley del Feminicidio, en 2015. Abordados a través de una combinación de metodologías, como análisis de contenido y análisis de narrativa, los relatos periodísticos muestran a los medios todavía poco permeables al entendimiento de las violencias contra mujeres como resultado de relaciones de género, prevaleciendo enfoques de crímenes rutinarios y/o fútiles. Por lo tanto, el análisis hace posible percibir que los medios de comunicación están algunos pasos detrás de las acciones y debates que se dan en espacios académicos, por movimientos feministas y otros actores sociales que en Brasil se ocupan de este problema, elevándolo a la dimensión de controversia.

ABSTRACT

This paper explores the capacity of the media to incorporate controversies in circulation in the public sphere. For that, it is based on the analysis of a set of 607 news stories about violence against women in context of gender relations and proximity, collected in nine Brazilian media during the years of 2013 and 2014. Recognized as one of the countries with the highest rates of violence against women, in recent decades Brazil has passed laws aimed at protecting victims and aggravating the convictions of perpetrators, which were the result of intense debates promoted by feminists, researchers and others social actors involved in the guarantee of human rights. The collected news stories were published in the years immediately prior to the promulgation of the Feminicide Law, in 2015. Analyzed through a combination of methodologies, such as content analysis and narrative analysis, the collected news stories show that Brazilian news media are still little permeable to illuminating tendencies of violence against women as a result of gender relations, prevailing approaches that present them as routine and/or futile crimes. Therefore, the analysis makes it possible to perceive that the media are some steps behind the actions and debates that elevate this issue to a dimension of controversy, as those held in academic spaces, by feminist movements and other social actors in Brazil.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Violencia, género, medios de comunicación, narrativa, esfera pública, periodismo, noticia, mujeres.
Violence, gender, media, narrative, public sphere, journalism, news, women.

Recibido: 2017-09-27 | Revisado: 2017-10-26 | Aceptado: 2017-12-04 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C55-2018-02 | Páginas: 19-28

1. Introducción

Las diversas modalidades de violencias físicas y simbólicas contra mujeres han movilizado a la sociedad brasileña de forma significativa en las dos últimas décadas, provocando debates entablados a partir de estudios académicos, por la militancia de grupos feministas con posiciones no siempre coincidentes entre sí, a partir de provocaciones legales en juicios de diversas instancias del poder judicial, por la acción de entidades de defensa de derechos humanos, por programas de gobierno, derivados de una serie de iniciativas llevadas adelante también por otros actores sociales. Aborto; violación; prejuicios relacionados a la sexualidad, raza y nivel económico; homicidios en relaciones de proximidad o motivados por otras dinámicas de género y violencias físicas y simbólicas son algunos ejemplos de temas que llegan a la esfera pública brasileña, con diferentes grados de intensidad, así como también variados modos de sensibilización de los medios, o de la esfera pública mediática (Gomes, 2008; Peñamarín, 2014).

Teniendo en cuenta su urgencia, gravedad y complejidad, la violencia de género adquiere un claro carácter de controversia social (Venturini, 2012) relativamente duradero. El intenso debate que este tema viene generando en la esfera pública brasileña permitió incluso la elaboración de dos importantes leyes. Por un lado, la Ley «Maria da Penha», de 2006. Esta busca cohibir la violencia contra la mujer a través de mecanismos que incluyen medidas protectoras que alejan a los hombres agresores y los obliga, cuando han sido legalmente penados, a participar en dinámicas de grupos que discuten la violencia contra mujeres, así como formas de evitarla (Blay, 2014; Beiras & Nascimento, 2017). Un indicador de la injerencia que los debates sobre la violencia contra mujeres han tenido en la esfera pública brasileña es el nombre de la ley. El mismo fue colocado en honor a Maria da Penha Maia Fernandes, quien durante años fue víctima de agresión por parte del marido y, después de varios intentos de asesinato, quedó parapléjica. Maria da Penha, a partir de los episodios de violencia vividos, logró movilizar a amplios sectores de la esfera pública, cuyas presiones culminaron en la aprobación del instrumento legal. Por su parte, la Ley del Feminicidio, de 2015, califica a los crímenes de asesinato a partir de una variable de género, alterando el Código Penal brasileño. La ley incluye el feminicidio en la categoría de crímenes hediondos, cuyas condenas son agravadas.

Los procesos sociales y políticos que habilitaron la existencia de esas leyes ciertamente se prolongan hasta el momento actual, ya que su aplicación implica cambios de comportamiento en los operadores jurídicos, así como en un conjunto de acciones que involucran al Estado y a diferentes actores sociales. Desde el punto de vista de su eficacia, los debates públicos sobre la aplicación de los instrumentos legales llevaron, particularmente en el caso de la «Ley Maria da Penha», a la disminución, aunque tímida, de los casos de violencia contra las mujeres. Los datos recopilados en una investigación del «Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada» indican que factores como la infraestructura para la atención a mujeres víctimas de agresiones, las diferencias culturales por regiones brasileñas, además de otras variables, tienen injerencia en la evaluación del impacto de las medidas legales. Pese a las diferencias, consideramos que la LMP «Ley Maria da Penha» afectó al comportamiento de agresores y víctimas por tres canales: 1) Aumento de la pena para el agresor; 2) Aumento del empoderamiento y de las condiciones de seguridad para que la víctima pueda denunciar; 3) Perfeccionamiento de los mecanismos jurídicos, posibilitando al sistema de justicia penal que atienda de forma más efectiva los casos que involucran violencia doméstica (Cerqueira & al., 2015: 32).

El enfrentamiento del problema de la violencia de género, sin embargo, está lejos de una solución y Brasil tiene indicadores alarmantes sobre los asesinatos de mujeres. Según datos recopilados por Waiselfisz (2015) en un estudio hecho en 83 naciones, este país ocupa el quinto puesto en el ranking de homicidios de mujeres en el ámbito internacional.

Otro estudio, llevado a cabo por la «Fundação Perseu Abramo y el Serviço Social do Comércio» (Venturi & Godinho, 2013), en 2010, señala que cinco mujeres son golpeadas cada dos minutos en Brasil. La estimación no contempla las muertes, sino que ayuda a reconocer el escenario en el que estas se dan: el de la violencia sistemática. Es como si, al final de todos los días, el país tuviera el saldo de 3.600 mujeres agredidas por hombres con quienes, de alguna manera, se relacionan. La complejidad y multiplicidad de posibilidades de agresiones y de cómo estas se encadenan nos parecen, por lo tanto, decisivas para la comprensión de la violencia de género y del asesinato de mujeres, ya que el «feminicidio está en el punto más extremo del terror antifemenino que incluye una vasta gama de abusos verbales y físicos» (Pasinato, 2011: 224).

Ante una controversia de esta envergadura, cabe preguntarnos ¿cuál es el papel que los medios brasileños han estado ejerciendo?, ¿están efectivamente presentes o actúan de modo esquivo, posicionándose lejos de los debates públicos y de otros agentes de la esfera pública? La literatura internacional sobre el tema (Berns, 2004; Lloyd &

Ramon, 2016; Richards, Kirkland, Gillespie, & Dwayne, 2011; Simões, 2011; Taylor, 2009; Nettleton, 2011; Ryan, Anastario, & Da-Cunha, 2006), a partir de diferentes metodologías y ante realidades nacionales muy específicas, viene apuntando algunas recurrencias, entre ellas: el entendimiento de la violencia de género como algo privado y no concerniente a la esfera y a las políticas públicas; el tratamiento aislado y descontextualizado de los casos, muchas veces construidos como tragedias o acontecimientos rutinarios; la ausencia de atención a las dimensiones interseccionales, como clase y etnia; un cierto privilegio a los agresores, sea en la ocultación de su responsabilidad (muchas veces bajo la retórica del «crimen pasional»), sea en la reiteración de mitos y estereotipos acerca de las mujeres, muchas veces vinculado a la idea de la «buena víctima» (la mujer madre, que trabaja y tiene vida sexual moderada). Aunque en algunos países se verifican posicionamientos que sugieren que ese tratamiento está mejorando, este cuadro indica la reiteración, al menos en Occidente, de valores sexistas y patriarcales por parte de los agentes mediáticos (Comas-d'Argemir, 2014; Gillespie, Richards, Givens, & Smith, 2013; Simões, 2011; Wozniak & McCloskey, 2010).

> No solo los asesinatos, sino temas como las jerarquías de género, aborto, impactos de las legislaciones brasileñas de protección a las mujeres y castigo a los agresores son casi totalmente ignorados en esos relatos, aunque traten directamente de esas y otras situaciones de violencias físicas y simbólicas contra mujeres presentes en debates y controversias que circulan en la esfera pública.

En este artículo, buscamos identificar los medios y reflexionar sobre el papel que han asumido los medios informativos brasileños, teniendo en cuenta estudios de diferentes matices; como los de Pasinato (2011; 2012; 2014), Waiselfisz (2015), Carvalho y Martins (2016), entre otros; que apuntan sobre el carácter agujereado y fragmentario de la cobertura mediática de la violencia de género. A partir de estos escenarios, nos preguntamos si la violencia de género constituye efectivamente un tema relevante para los agentes mediáticos brasileños. En la búsqueda de respuestas, hemos realizado un rastreo de la cobertura de casos de violencia de género en nueve medios informativos brasileños a lo largo de 2013 y 2014. Los datos recolectados revelan una situación contradictoria: por un lado, los homicidios, violaciones, agresiones y otras formas de violencia de género, sobre todo física, a menudo son reportados por los medios informativos; por otro, el tratamiento ofrecido a estos acontecimientos no reconoce, o al menos no problematiza, su componente de género. Por ende, si, por un lado, no se puede decir que los casos de violencia de género estén ausentes en los medios informativos brasileños, tampoco se puede afirmar que allí se encuentre plenamente contemplada la controversia con la que estos casos se vinculan y que se moviliza en la esfera pública brasileña.

Uno de los modos de buscar mayor precisión en la caracterización del fenómeno de los feminicidios tal como son enunciados en las narrativas periodísticas es el uso de la noción de crimen de proximidad (Antunes, 2016; Carvalho, 2014; 2016; Carvalho & Martins, 2016; Leal, 2014; 2016); con la cual se busca señalar las cuestiones relativas a la violencia de género a partir de las relaciones de confianza que se producen en sociedades complejas. Es cierto que, quizás mucho más por la poca preocupación que hasta el momento se ha tenido en identificar sus especificidades que por cualquier otra razón, los crímenes de proximidad están todavía muy asociados a los llamados crímenes pasionales, los cuales han sido investigados de forma más detenida.

Todo crimen de proximidad está sujeto a las contradicciones: es cometido por quien está integrado (por lazos sentimentales, pero no solo) a relaciones de confianza. En definitiva, la convivencia social y la proximidad física (en la familia, en el trabajo, en el espacio público, etc.), en sociedades complejas y de riesgo (Giddens, 1991; Beck, 1997), se dan en función de lazos sociales que incluyen vínculos entre compañeros de trabajo, escuela, religión, entre otras formas asociativas; relaciones con prestadores de servicios (entregas de comida, gas, arreglos domésticos, empleados de empresas de energía, telefonía, Internet, etc.), policías, operadores de transporte colectivo y otros más. Ya sea desde la perspectiva de la confianza en los sistemas expertos, propuesta por Anthony Giddens (1991), o por la vía de las circunstancias impuestas por la sociedad del riesgo, según la noción de Ulrich Beck (1997); vivimos tiempos en los que estamos obligados a expandir nuestras formas de convivencia. Pero, sobre todo, tenemos

que confiar en la acción de otros (anónimos o no) para poder existir en sociedad (Luhman, 1996; Quéré, 2011), lo que hace de la confianza, como afirma Niklas Lhumann, una especie de «inevitabilidad social». De este modo, la noción de crimen de proximidad, por un lado, explicita elementos de ruptura de la confianza social y, por otro, evita la restricción de la violencia contra las mujeres al espacio doméstico, evitando los problemas conceptuales relacionados con la idea de crímenes pasionales.

2. Esfera pública, medios y constitución de controversias

Entendemos que la comprensión del tratamiento rutinario ofrecido por los medios informativos a los crímenes que involucran violencia contra mujeres se muestra como uno de los factores decisivos para el conocimiento público del fenómeno. La manera en que la violencia basada en el género es reportada es un modo de construir la visibilidad para tales acontecimientos, aunque implique la opacidad e invisibilización de algunos aspectos decisivos en el ámbito de la esfera pública (Easteal, Holland, & Judd, 2015; Gámez-Fuentes, 2012).

> Los medios de comunicación de mayor atracción popular explotan con más énfasis los casos de asesinato y agresión que el proclamado periodismo de referencia. Es posible indicar también que el interés periodístico se ancla en una percepción social que entiende que la violencia contra la mujer, en el contexto de relaciones de confianza, adquiere relieve en la medida en que deja una supuesta dimensión de lo privado o de la intimidad de los hogares y pasa a contar con la presencia de otras instituciones, como la policía, en el momento del crimen.

Controvertido en cuanto a su potencial heurístico, el concepto de «esfera pública» ha sido importante para identificar los modos en que temáticas políticas, económicas, de comportamiento, entre otros, circulan y son socialmente resignificadas. Aunque fracturada, la noción de esfera pública puede ser esclarecedora acerca de lo que se constituye como un problema en una determinada sociedad y cómo tal problema recibe distintos encuadres. A partir de las contribuciones incipientes de Jürgen Habermas, Wilson Gomes apunta algunos cambios fundamentales en la noción de esfera pública a lo largo del tiempo, más particularmente los referidos a las distinciones entre los ámbitos de lo público y de lo privado: Históricamente, la esfera pública moderna se constituye como un conjunto de relaciones con otras instituciones y esferas propias del modo de vida moderna. Para que se comprenda el cambio en la esfera pública, es necesario que esta pueda ser delimitada en el cuadro histórico en el que se formó, en contraposición con otras instituciones y esferas. Parece haberse consolidado la convicción, en una tradición de lectores de Habermas (2010), de que la esfera pública incluye todo lo que está fuera de la esfera doméstica, familiar, íntima (Fraser, 1992: 110). El contraste que aquí se identifica, sería meramente, entonces entre publicidad e intimidad (Gomes, 2008: 42).

A partir de la perspectiva del contraste entre esfera doméstica, de la intimidad, por un lado, y de los asuntos públicos y de la publicidad, del otro, es necesario destacar que, en el caso de violencias físicas y simbólicas contra mujeres, las estrategias para hacerlas públicas constituyen un mecanismo fundamental para acciones capaces de enfrentar sus motivaciones y consecuencias. De este modo, uno de los desafíos es precisamente superar lo que algunas estudiosas (Debert & Gregori, 2008; 2016; Biroli, 2010; 2016; Segato, 2012) indican como uno de los modos de jerarquización de género en sociedades machistas y misóginas: asuntos de hombres pertenecerían naturalmente a la esfera pública (como los universos de los negocios, del Estado, en definitiva, de las grandes cuestiones) mientras que a las mujeres se les reservaría el espacio del hogar, de los cuidados familiares, de la comida, la limpieza y demás quehaceres domésticos.

Una de las formas de empoderamiento de la que se valen las mujeres implica, consecuentemente, llevar sus reivindicaciones a la esfera pública, lo que, contemporáneamente, presupone buscar visibilidad también en la esfera

pública mediática. No dejan de ser, además, modos potenciales de aprendizaje social sobre problemas controversiales, en la medida en que son abordados a partir de la contestación de saberes y prácticas ya ampliamente difundidos por el sentido común y disposiciones culturales y comportamentales cuyas raíces necesitan ser superadas para dar lugar a nuevas dinámicas. En el caso específico de las relaciones de género, donde jerarquías, prejuicios, dinámicas de exclusión y demás instrumentos constituyentes de violencias físicas y simbólicas, deberían dar lugar al reconocimiento de plena igualdad de derechos.

Nos interesa pensar en el modo en que las ambigüedades de la esfera pública mediática traen a la superficie u ocultan acontecimientos relacionados con las violencias físicas y simbólicas contra las mujeres, particularmente en los denominados crímenes de proximidad.

Asimismo, es importante recordar que no hay necesariamente continuidad entre esfera pública y esfera pública mediática, pudiendo incluso ser más comunes las divergencias entre ambas, o la existencia de discontinuidades claras, cuando uno o más tipos de medios invisibiliza debates entablados en la esfera pública. A los efectos de nuestro análisis, tomamos como referencia los postulados de Maia (2008), advirtiendo que la autora está interesada en las dimensiones de los debates políticos e influencias de los medios en procesos de deliberación. En palabras de la autora, partimos de la premisa de que los medios desempeñan un papel ambiguo en la preestructuración de la esfera pública política. En determinadas situaciones, los agentes mediáticos pueden movilizar no solo cuestiones políticas relevantes, sino además las informaciones requeridas y las contribuciones apropiadas para un debate público eficaz. En otras situaciones, ellos pueden, de igual forma, ignorar o banalizar cuestiones políticas relevantes, obnubilar o distorsionar informaciones, excluir o deslegitimar la voz de ciertos actores en la medida en que favorecen y defienden el beneficio de otros (Maia, 2008: 201).

Nos interesa pensar el modo en que las ambigüedades de la esfera pública mediática traen a la superficie u ocultan acontecimientos relacionados con las violencias físicas y simbólicas contra las mujeres, particularmente en los denominados crímenes de proximidad. Dejamos de lado, así, otros aspectos constitutivos de la realidad que se ha consensuado en denominar esfera pública mediática. Sin embargo, una breve reflexión sobre la noción de controversia se nos impone.

Tommaso Venturini, al discutir la noción de cartografía de las controversias, indica caminos reveladores para la comprensión de los modos en que se dan coincidencias, segmentaciones y contradicciones en las diferentes formas de aprehender las violencias de género contra las mujeres en los medios periodísticos de nuestro análisis, y en la sociedad brasileña. Para Venturini, «según la cartografía de las controversias, los debates públicos (vagamente definidos como situaciones en las que los actores no están de acuerdo) constituyen los mejores escenarios para observar la construcción de la vida social. En las controversias, los actores se comprometen sin descanso en atar y desvincular las relaciones, argumentando categorías e identidades, revelando el tejido de la existencia colectiva» (Venturini, 2012: 797).

Esfera pública, esfera pública mediática y controversias expresan tres dimensiones conceptuales que nos ayudarán a proponer formas de mirar el corpus de narrativas periodísticas que recopilamos, permitiendo comprender cómo se dan o se evitan entrecruzamientos entre las dos primeras y las consecuencias para la ampliación o reducción de las controversias.

3. Metodología y resultados

En el esfuerzo de buscar pistas para aprehender el papel que los medios informativos desempeñan en la construcción pública de la violencia de género, realizamos, en el bienio 2013-2014, una recolección de las noticias difundidas por nueve medios informativos brasileños. La recolección de datos, en total, comprendió dos «meses falsos», es decir, ocho semanas a lo largo de nueve meses de trabajo. El rastreo de la cobertura cotidiana involucró dos grupos distintos de medios brasileños: uno de alcance local, con sede en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, y otro de alcance nacional. La elección de los medios locales fue justificada por su proximidad a los «pequeños acontecimientos» de violencia de género, a los que serían más porosos. La elección de medios nacionales tuvo como presupuesto el establecimiento de un contrapunto al testimonio local, que al mismo tiempo permitiera relativizarlo y contextualizarlo.

De la región metropolitana de Belo Horizonte, fueron acompañados el periódico impreso local más vendido; el principal programa periodístico de la emisora de radio de mayor público; el periódico impreso regional de referencia más tradicional; dos noticieros emitidos regionalmente; y un portal web de noticias. Fueron acompañados también del noticiero de mayor audiencia y las dos páginas web con más accesos a nivel nacional.

La recolección y almacenamiento de datos fueron realizados de mayo/2013 a febrero/2014, a partir de los siguientes parámetros:

a) Lectura diaria de los periódicos impresos, en todas sus secciones en la semana seleccionada.

b) Lectura de los portales web, en tres momentos diarios diferentes: mañana (alrededor de las 10h), tarde (alrededor de las 15h) y noche (hacia las 20h). Estos horarios fueron elegidos con la intención de acompañar la rotatividad de noticias, típica de esos portales, así como el flujo diario y el tiempo de producción de ese material informativo.

c) Los noticieros televisivos y el informativo radiofónico se grabaron en el momento en que fueron transmitidos.

En total, fueron recolectadas 607 noticias, que integran una base de datos online, así distribuidas:

El conjunto de 607 textos recogidos integra una base de datos en línea, debidamente indexada, lo que permite el cruce de variables más generales, así como el acceso a los materiales. Desde 2014, esta base de datos pasa por análisis regulares –en una combinación de análisis de contenido y análisis narrativo– orientados a partir de dos caminos principales: a) un esfuerzo de caracterización, a partir de variables generales, de aspectos recurrentes de la cobertura mediática. Integran ese esfuerzo estudios que buscan atenerse, asimismo, a las regularidades que alcanzan o la naturaleza de los medios (prensa, audiovisual, etc.), su propuesta editorial (si «de referencia» o «popular») o aun su alcance (local o nacional); b) estudios de caso, en los que se contemplan aspectos textuales, discursivos y narrativos de noticias específicas, buscando aprehender, en la superficie textual, contradicciones y particularidades. Este conjunto de análisis permitió, hasta el momento, al menos, vislumbrar el rol de los medios informativos brasileños ante la controversia en torno a la violencia de género. Y el papel asumido por ellos no es de los más positivos.

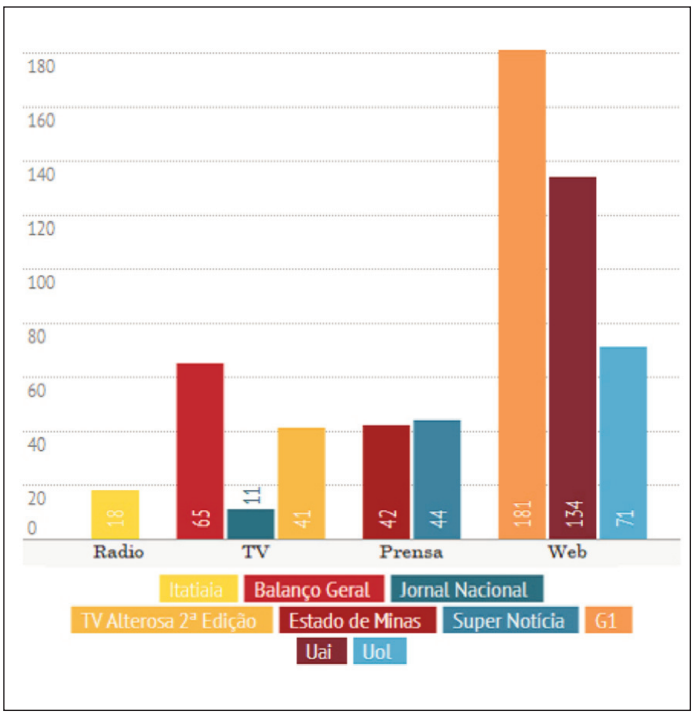


Gráfico 1. Noticias por medio informativo.

La cobertura periodística en Brasil se caracteriza por relatos de diversos crímenes violentos contra mujeres, con una rutina de trabajo mediático que oscila entre la cobertura de acontecimientos de gran repercusión y la cobertura cotidiana que aparece expresada en pequeñas crónicas de homicidio. Gran parte de esta cobertura se dedica a la muerte de mujeres en los llamados crímenes de proximidad. Si, por un lado, los eventos de gran proyección provocan un acentuado interés analítico por la dinámica que instauran en el tejido social, incluso provocando la interrupción de rutinas de los propios medios informativos; por su parte, las «pequeñas muertes» de mujeres en el relato periodístico han merecido una mirada marcada por la idea de registro, para la calificación tipológica y análisis de la modalidad de cobertura que es realizada por los medios de comunicación (Leal, Antunes, & Vaz, 2012). Además, los portales en Internet presentaron una cantidad más significativa de registros de violencia, más de la mitad de los relatos, funcionando efectivamente como especies de repositorios de casos. Tales narraciones poco sobrepasaron las informaciones disponibles por los registros policiales. Otro aspecto importante es que los medios informativos dirigidos a sectores más «populares» se presentaron como aquellos en los que, proporcionalmente, apareció un mayor número de relatos de casos de violencia contra la mujer.

La observación más detenida de los datos permitió también percibir que las noticias, en su conjunto, presentaron una disparidad significativa, dependiendo de los medios informativos, entre la proporción de casos de muerte de mujeres y otros episodios de violencia, con el claro predominio de los primeros. Los asesinatos fueron los aconteci-

mientos más visibles bajo la mirada periodística, que notició con más regularidad aquellos que tuvieron como agente responsable por el crimen a un hombre cercano a la mujer víctima. La intimidad apareció allí como un contexto clave para caracterizar los homicidios. Así, en el conjunto de noticias sobre los crímenes de violencia contra la mujer, advertimos, principalmente, sucesos de violencia en las relaciones afectivas. Llama la atención que las agresiones ocurrieron tanto durante las relaciones como después de su término y fue precisamente la no aceptación de esa ruptura por parte de los hombres uno de los motivos señalados con más frecuencia por los diferentes medios informativos como la causa de la violencia. No obstante, solo un análisis detenido de otros elementos y de cada narrativa permitirá discutir el modo como tales muertes aparecen como «consecuencia natural» de la «relación íntima», resultado de una dinámica de violencia que pasa por diferentes ciclos de tensión en la relación. De cualquier modo, es posible ya indicar que el interés periodístico se ancla en una percepción social que entiende que la violencia contra la mujer, en el contexto de relaciones de intimidad, adquiere relieve solamente cuando abandona la dimensión del privado o de la intimidad de los hogares. Así, la presencia de otras instituciones, como la policía, se presenta como algo decisivo para que los asesinatos sean merecedores de atención.

4. Conclusiones

A partir del análisis de los datos recolectados, la constatación básica ha sido que los medios informativos presentan los acontecimientos encerrados en ellos mismos, sin conexión con causas y efectos, con la narrativa volcándose sobre todo a la caracterización de la «llamada escena del crimen», en la mayoría de los casos según la perspectiva ofrecida por la institución policial, ignorando las consecuencias y, muchas veces, la trayectoria cumplida por las mujeres cuando buscan ayuda. La lectura de los relatos periodísticos señala todavía la poca permeabilidad a cuestiones que se encuentran bajo tensión y controversia en la esfera pública. Es significativo, en ese sentido, que las discusiones que desembocaron en la aprobación de la Ley del Feminicidio, de 2015, y que sucedieron en los años anteriores, estuvieron completamente ausentes en la cobertura de los casos cotidianos de violencia contra la mujer, incluso los asesinatos. No solo los asesinatos, sino temas como las jerarquías de género, aborto, impactos de las legislaciones brasileñas de protección a las mujeres y castigo a los agresores son casi totalmente ignorados en esos relatos, aunque traten directamente de esas y otras situaciones de violencias físicas y simbólicas contra mujeres presentes en debates y controversias que circulan en la esfera pública.

A nuestro parecer, en este momento, por el tipo de cobertura que se viene realizando, el periodismo brasileño actúa como parte de lo que algunas autoras (Meneghel & al., 2011; Sagot, 2000) denominan «ruta crítica», en la que es común el establecimiento de procesos de revictimización, sobre todo presente en los servicios asistenciales y en los relacionados con la acción policial y los servicios judiciales (Pasinato, 2012). Las narrativas periodísticas pasan por alto la incorporación de los factores que impiden que las mujeres dejen el ciclo de violencia, tanto de los llamados factores internos –los sentimientos involucrados en la situación– como aquellos externos, que se vinculan con el cómo tales cuestiones son reconocidas socialmente (Sagot, 2000). En este caso, se tiene una percepción desde la cual el problema de las mujeres en situación de violencia reportaría algo de naturaleza «privada», que no concierne al debate y solución pública.

Así, en el caso de los medios informativos brasileños, esta parece funcionar como un locus de visibilización que reitera modos violentos de lidiar con la cuestión, no necesariamente asociando los casos de violencia contra la mujer a las relaciones de género. Es posible percibir, además, que los medios de comunicación de mayor atracción popular explotan con más énfasis los casos de asesinato y agresión que el proclamado periodismo de referencia. Es posible indicar también que el interés periodístico se ancla en una percepción social que entiende que la violencia contra la mujer, en el contexto de relaciones de confianza, adquiere relieve en la medida en que deja una supuesta dimensión de lo privado o de la intimidad de los hogares y pasa a contar con la presencia de otras instituciones, como la policía, en el momento del crimen. Es significativo observar que grupos feministas, conformados por agentes jurídicos y del área de la salud, o pertenecientes a distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, en su lucha contra la desigualdad de género en Brasil, muy raramente aparecen como fuentes de la cobertura de los crímenes de proximidad.

Aunque nuestro corpus de narrativas periodísticas en los diversos medios investigados haya indicado poca apertura para la incorporación de una diversidad de actores y actrices sociales –siendo sintomática la apelación a conversaciones de autoridades policiales– las controversias sobre violencias físicas y simbólicas contra las mujeres en las relaciones de género no están del todo ausentes en las noticias. Como buscamos evidenciar a partir de las encuestas de opinión sobre las violencias contra las mujeres, así como en exposición de datos estadísticos acerca de la dismi-

nución de esas violencias tras la aprobación de instrumentos legales, las controversias que involucran relaciones de género, asesinatos y variadas modalidades de desprecio simbólico indican, en Brasil, una especie de cartografía de controversias cuyos contornos no siempre son bien precisos. Las contradicciones, ambigüedades y acciones de grupos organizados, especialmente de feministas, son las puntas de un iceberg a ser profundizado en otros análisis, considerando que aquí el objetivo fue trazar un «mapa» más genérico del problema.

Como consecuencia, lo que sobresale del conjunto de narrativas periodísticas que componen el corpus es una débil presencia de debates que podrían situar las violencias de género contra mujeres en términos de controversias constituidas y/o alimentadas por los medios de comunicación noticiosos como parte de la esfera pública mediática. Como recuerda Peñamarín (2014: 117), para la discusión sobre la información y la esfera pública es interesante observar que las grandes cuestiones que se han incorporado a los debates públicos en las últimas décadas del siglo XX –desde movimientos como los ecologistas, feministas, antinucleares o los de tipo geopolítico– han sido introducidas por sujetos exteriores a la esfera pública oficial (exteriores a los medios y las instituciones políticas, como señala Habermas (2010: 199). Esos sujetos y movimientos políticos no se han limitado a discutir desde los lugares comunes compartidos, sino que precisamente uno de sus objetivos fundamentales era ponerlos en cuestión, junto con los propios límites de la esfera pública, para proponer la inclusión en el debate de nuevos objetos, nuevos sujetos y sistemas de sentido respecto a los ya consolidados.

Otra ambigüedad de los medios informativos brasileños sobre la cobertura de las violencias de género contra las mujeres refiere, tomando en consideración las proposiciones de Peñamarín, a un papel vacilante entre su constitución como espacio público plural capaz de indicar el drama de las jerarquías de género como fomentadoras de violencias y los abordajes que, en los estrictos límites de las narrativas periodísticas, no raramente son presentados como crímenes banales o pasionales. En este sentido, es posible percibir que los medios están algunos pasos por detrás de las acciones y debates que se dan en espacios académicos, por movimientos feministas y otros actores sociales que en Brasil se ocupan de este problema, elevándolo a la dimensión de controversia (Venturini, 2012).

Apoyos

Fundación Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y Fundación de Amparo a la Investigación y Desarrollo de Minas Gerais (Fapemig).

Referencias

Antunes, E. (2016). Na cena da notícia: Vestígios do jornalismo no assassinato de mulheres. In M.L. Martins, M.L. Correa, P.B.F Vaz, & E. Antunes (Org.), *Figurações da morte nos média e na cultura* (pp.49-69). Braga: CECS. (https://goo.gl/uh25Ha).

Beck, U. (1997). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lasch (Eds.), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Beiras, A., & Nascimento, M. (Orgs.) (2017). *Homens e violência contra mulheres.* Rio de Janeiro: Instituto Noos.

Berns, N. (2004). *Framing the victim: Domestic violence, media, and social problems.* New Jersey: Aldine de Gruyter.

Biroli, F. (2010). Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: Ausências e estereótipos. *Cadernos Pagu*, *34*, 269-299. (https://goo.gl/vu443n).

Biroli, F. (2016). Autonomia, preferências e assimetria de recursos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *31*(90), 39-56. https://doi.org/10.17666/319039-56/2016

Blay, E. (Org.) (2014). *Feminismos e masculinidades: Novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. San Pablo: Cultura Acadêmica. (https://goo.gl/yfERkM).

Carvalho, C. (2014). Jornalismo e crimes de proximidade: Uma desconfiança metodológica complexa. In M.L. Martins, & M. Oliveira (Org.), *Comunicação ibero-americana: Os desafios da Internacionalização* (pp. 2750-2758). Braga: CECS. (https://goo.gl/rB4QdV).

Carvalho, C. (2016). Crimes de proximidade em coberturas jornalísticas: de que mortes tratamos? In M.L. Martins, M.L Correa, P.B.F. Vaz, & E. Antunes, E. (Org.), *Figurações da morte nos média e na cultura* (pp. 33-48). Braga: CECS. (https://goo.gl/v344Pi).

Carvalho, C.A., & Martins, M.L. (2016). Crimes de proximidade contra mulheres em relações de gênero: Dimensões políticas de um problema no Brasil e em Portugal a partir da cobertura jornalística. In H. Prior, L. Guazina, & B. Araujo (Org.), *Diálogos lusófonos em comunicação e política* (pp. 125-149). Covilhã: LabCom.IFP. (https://goo.gl/6V6eyq).

Cerqueira, D., Matos, M., Antunes, A. P., & Pinto, J. (2015). *Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha*. Ipea: Brasília/Rio de Janeiro. (https://goo.gl/rFHuZg).

Comas-D'Argemir, D. (2014). News of partner femicides: The shift from private issue to public problem. *European Journal of Communication*, *30*(2). https://doi.org/10.1177/0267323114544865

Debert, G.G., & Gregori, M.F. (2008). Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *23*(66), 165-185. https://doi.org/10.1590/S0102-69092008000100011

Dekeseredy, W.S., & Schwartz, M.D. (2011). Theoretical and definitional issues in violence against women. In C.M. Renzetti, J.L. Edleson, & R.K. Bergen (Eds.), *Violence against Women*, *9* (pp. 3-22). London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781452224916.n1

Easteal, P., Holland, K., & Judd, K. (2015). Enduring themes and silences in media portrayals of violence against women. *Women's Studies International Forum*, *48*, 103-113. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.10.015

Fraser, N. (1992). *Rethinking public sphere*. Chicago: Duke University Press.
Gámez-Fuentes, M.J. (2012). Sobre los modos de visibilización mediático-política de la violencia de género en España: Consideraciones críticas para su reformulación. *OBETS*, *7*(2), 185-213. https://doi.org/10.14198/OBETS2012.7.2.02
Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
Gillespie, L., Richards, T., Givens, E.M., & Smith, M.D. (2013). Framing deadly domestic violence: Why the media's spin matters in newspaper coverage of femicide. *Violence against Women*, *19*(2), 222-245. https://doi.org/10.1177/1077801213476457
Gomes, W. (2008). Esfera pública política. In Gomes, W., & Maia, R.C.M. (Eds.), *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas* (pp. 29-162). São Paulo: Paulus.
Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
Leal, B. (2014). Convencionalidade narrativas e crimes de proximidade: A violência contra as mulheres no Brasil e as tensões na escrita jornalística. In M.L. Martins, R. Cabecinhas, L. Macedo, & I. Macedo (Org.), *Interfaces da Lusofonia* (pp. 210-220). Braga: Universidade do Minho.
Leal, B. (2016). Crimes de proximidade e modos de aproximação: fronteiras narrativas. In M.L. Martins, M.L. Correia, P.B.F. Vaz, & E. Antunes (Org.), *Figurações da morte nos média e na cultura* (pp. 19-32). Braga: CECS. (https://goo.gl/FeoaXs).
Leal, B., Vaz, P.B., & Antunes, E. (2012). Narratives of death: Journalism and figurations of social memory. In R. Cabecinhas, & L. Abadia (Orgs.), *Narratives and social memory: Theoretical and methodological approaches* (pp. 91-110). Braga: Universidade do Minho - CECS. (https://goo.gl/u2UNRS).
Lloyd, M., & Ramon, S. (2016). Smoke and mirrors: U.K. Newspaper representations of intimate partner domestic violence. *Violence against Women*, *23*, 1, 1-26. http://doi.org/10.1177/1077801216634468
Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
Maia, R.C.M. (2008). Deliberação pública e capital social. In W. Gomes, & R.C.M. Maia (Eds.), *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas* (pp. 163-219). São Paulo: Paulus.
Meneghel, S.N., Bairros, F., Mueller, B., Monteiro, D., De-Oliveira, L.P., & Collaziol, M.E. (2011). Rotas críticas de mulheres em situação de violência: Depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, *27*(4), 743-752. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000400013
Mourão, B.M. (2014). Violência contra a mulher: conceito válido? In J.L. Ratton, R.S. Lima, & R.G. Azevedo, (Eds.), *Crime, polícia e justiça no Brasil* (pp. 285-292). São Paulo: Contexto.
Nettleton, P.H. (2011). Domestic violence in men's and women's magazines: Women are guilty of choosing the wrong men, men are not guilty of hitting women. *Women's Studies in Communication*, *34*(2), 139-160. https://doi.org/10.1080/07491409.2011.618240
Pasinato, W. (2011). Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil. *Cadernos Pagu*, *37*, 219-246. https://doi.org/10.1590/S0104-83332011000200008
Pasinato, W. (2012). *Acesso à justiça e violência contra a mulher em Belo Horizonte.* São Paulo: Annablume/Fapesp.
Pasinato, W. (2014). Violência contra a mulher: segurança e justiça. In J.L. Ratton, R.S. Lima, & R.G. de A. Azevedo (Eds.), *Crime, polícia e justiça no Brasil* (pp. 277-284). São Paulo: Contexto.
Peñamarin, C. (2014). Esfera pública y construcción del mundo común: El relato dislocado. *Cuadernos de Información y Comunicación*, *19*, 103-124. (http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/43906/41504).
Portella, A.P., & Ratton, J.L. (2015). A teoria social feminista e os homicídios: O desafio de pensar a violência letal contra as mulheres. *Contemporânea*, *5*(1), 93-118. (https://goo.gl/BwSjpG).
Presidência da República (Ed.) (2006). *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.* (https://goo.gl/4dkqEM).
Presidência da República (Ed.) (2015). *Lei 13.104, de 09 de março de 2015.* (https://goo.gl/PCqJa5).
Quéré, L. (2011). Confiance et reconnaissance. *Social Science Information*, *50*(3-4), 375-390. https://doi.org/10.1177/0539018411411020
Richards, T.N., Kirkland G.L., & Dwayne S.M. (2011). Exploring news coverage of femicide: Does reporting the news add insult to injury? *Feminist Criminology*, *6*(3), 178-202. https://doi.org/10.1177/1557085111409919
Ryan, C., Anastario, M., & DaCunha, A. (2006). Changing coverage of domestic violence murders: A longitudinal experiment in participatory communication. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*(2), 209-28. https://doi.org/10.1177/0886260505282285
Sagot, M. (2000). *Ruta critica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina: Estudios de caso de diez países*. San José: Organización Panamericana de la Salud. (https://goo.gl/rvDEsP).
Segato, R.L. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES*, *18*(2012), 106-131. https://doi.org/10.4000/eces.1533
Simões, R. (2011). *Crime, castigo e género nas sociedades mediatizadas: Políticas de (In)justiça no discurso dos media*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (https://goo.gl/iEUrqJ).
Soares, B.M. (2012). A 'conflitualidade' conjugal e o paradigma da violência contra a mulher. *Dilemas*, *5*(2), 391-210. (https://goo.gl/7vv4jZ).
Sutherland, G., McCormack, A., Pirkis, J., Easteal, P., Holland, K., & Vaughan, C. (2015). *Media representations of violence against women and their children: State of knowledge.* Sidney: Anrows - Australia's National Research Organisation for Women's Safety. (https://goo.gl/YiH6vg).
Taylor, R. (2009). Slain and Slandered: A content analysis of the portrayal of femicide in crime news. *Homicide Studies*, *13*(1), 21-49. https://doi.org/10.1177/1088767908326679
Vasconcellos, F.B. (2014). Delitos de proximidade e violência doméstica. In J.L. Ratton, R.S. Lima, & R.G. de A. Azevedo (Eds.), *Crime, polícia e justiça no Brasil* (pp. 293-298). São Paulo: Contexto.
Venturi, G., & Godinho, T. (2013). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: Uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo Fundação Perseu Abramo: Sesc SP.
Venturini, T. (2012). Building on faults: How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science 21*, 7, 796-812. https://doi.org/10.1177/0963662510387558

Waiselfisz, J.J. (2015). *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: FLACSO.
Wozniak, J.A., & McCloskey, K.A. (2010). Fact or fiction? Gender issues related to newspaper reports of intimate partner homicide. *Violence against Women*, *16*(8), 934-52. https://doi.org/10.1177/1077801210375977

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Incidencia política de las campañas contra la trata: Un relato controvertido

Advocacy of trafficking campaigns: A controversy story

Dra. Vanesa Saiz-Echezarreta es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Periodismo de la Universidad de Castilla-La Mancha en Cuenca (España) (vanesa.saiz@uclm.es) (https://orcid.org/0000-0003-1700-0296)

Dra. María-Cruz Alvarado es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid en Segovia (España) (mariacruz.alvarado@uva.es) (https://orcid.org/0000-0002-1659-7249)

Dra. Paulina Gómez-Lorenzini es Profesora Asociada de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago de Chile (Chile) (mpgomezl@uc.cl) (https://orcid.org/0000-0002-6261-7722)

RESUMEN

La construcción, visibilización y estabilización de un problema público requiere de la movilización de colectivos ciudadanos interesados en el asunto, que actúen como un ente activo en la reclamación de acciones y políticas. Este artículo analiza las campañas contra la trata de personas con fines de explotación sexual en España (2008-2017) desde su contribución a la conformación de esta cuestión como un problema de carácter público. El objetivo es identificar los ejes ideológicos desde los que han operado estas campañas, a través de las representaciones que se han sistematizado de sus protagonistas para identificar posibles errores y orientar acciones de mayor eficiencia y capacidad movilizadora. Se ha aplicado un análisis de contenido mixto complementado con un análisis semiótico, considerando la presencia o ausencia de los distintos actores y su mayor o menor protagonismo en cada caso. En las cincuenta campañas analizadas se constata la reiteración de varias líneas discursivas: la prioridad en desincentivar la demanda de prostitución, la centralidad de las víctimas en la representación, la figura del demandante de sexo de pago como cómplice del delito y la equiparación de prostitución y trata. Son discursos que intervienen en una controversia más amplia sobre el estatuto de la prostitución en el país y que necesitan reorientarse, desde la educomunicación y la comunicación con fines sociales, hacia las causas estructurales, la responsabilidad colectiva y la denuncia transformadora.

ABSTRACT

The construction, visualization and stabilization of public problems require the mobilization of civil society groups concerned about these issues to actively engage in the demand for actions and policies. This paper explores the institutional campaigns against human trafficking and sexual exploitation in Spain between 2008 and 2017 and their role in helping to shape this issue as a matter of public concern. Our aim is to identify the ideological basis of these campaigns through their representations of predominant actors, which have been systematized to identify possible mistakes and to help determine more effective actions with a greater capacity for mobilization. We applied a mixed content analysis combined with a semiotic model to evaluate the presence or absence of the different actors and their relevance in each case. Several lines of discourse have been reiterated accross the 50 campaigns analysed: Curbing the demand for prostitution as a priority objective; the centrality of victims in the representations; the role of the consumer of paid sex as an accomplice to the crime; and the correlation between prostitution and human trafficking. We will also examine how these issues relate to the broader dispute on the status of prostitution in Spain. This will require a conceptual shift away from educational and social-oriented communication towards the structural causes, collective responsibility and transformative justice frameworks.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Publicidad social, campañas institucionales, controversia, prostitución, trata, explotación sexual, esfera pública, asuntos públicos. Social advertising, institutional campaigns, controversy, prostitution, sexual explotation, trafficking, public sphere, public affairs.

Recibido: 2017-09-30 | Revisado: 2017-11-03| Aceptado: 2017-12-05 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C55-2018-03 | Páginas: 29-38

1. Introducción

En la última década, en España el tráfico y la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual se ha institucionalizado simbólicamente como un fenómeno que ejemplifica las desigualdades globales de género y que requiere mayor atención social. Este tópico constituye hoy un problema público reconocible (Gusfield, 2003), a través del cual se da voz a un malestar social compartido, sobre el que se reclama la intervención institucional: cambios legislativos, políticas públicas específicas y acciones de sensibilización comunicativa, entre otros (Cefaï, 2012; Schillagi, 2011; Dewey, 2004).

Para que la explotación sexual haya devenido en un problema de esta naturaleza han tenido que cumplirse ciertas condiciones: darse una experiencia de descontento y sufrimiento colectivo asociado, haber consenso sobre su importancia, concurrir un trabajo de especialistas en la cuestión, apelar al Estado para dar respuestas y existir indicadores y categorías convincentes que estabilicen el tema como preocupación en diferentes arenas públicas (Kessler, 2015).

La particularidad del tema como problema (inter)nacional radica en su ligazón a la controversia -aún abierta- sobre el estatuto de la prostitución (Gimeno, 2012; Saiz-Echezarreta, 2015; Andrijasevic & Mai, 2016). En los diferentes espacios en que se interviene y debate el asunto se tienden a cuestionar los relatos que apuntan al consenso, y se resalta la confrontación dicotómica que caracteriza esta discusión, polarizada en gran medida entre las posiciones abolicionistas y las de defensa del trabajo sexual (Gimeno, 2012; Pajnic, 2013).

Movimientos sociales, organizaciones e instituciones de los distintos niveles de la Administración han aumentado sus esfuerzos discursivos para incidir en las políticas vigentes (II Plan Nacional contra la explotación sexual 2015-2018) y futuras (Ley anti-trata), y para concienciar a la población sobre este delito. Esto ha derivado en un escenario donde, sin llegar a solventarse el disenso, se han incrementado exponencialmente las iniciativas de acción pública orientadas a que la trata sea un asunto prioritario en la agenda pública.

Dentro de una investigación más amplia relativa a la construcción de los problemas públicos en la esfera mediatizada, se analiza aquí cómo la publicidad institucional constituye una herramienta eficaz para visibilizar el fenómeno de la trata y hacer valer una perspectiva sobre el mismo, a partir del uso de los mecanismos persuasivos básicos de la publicidad social: búsqueda de notoriedad, condensación simbólica e intensidad emocional. En lo esencial, se indaga cómo las campañas realizadas por administraciones públicas españolas entre 2008 y 2017 movilizan discursos desde el consenso y orientan narrativamente la controversia, proponiendo un relato hegemónico (Terzi & Bovet, 2005; Peñamarín, 2014; Arquembourg, 2011).

La publicidad social, ligada a la educomunicación y a la comunicación con fines sociales, alcanza una influencia positiva cuando se realiza de modo estratégico, sistemático y responsable; prioriza los fines y la eficiencia más allá de los objetivos y la eficacia; y refiere a un escrupuloso marco ético (Alvarado, De-Andrés, & Collado, 2017). En el caso institucional, una regulación específica prohíbe además aquellas que «tengan como finalidad ensalzar la labor del Gobierno» a fin de garantizar que sirvan a los ciudadanos «y no a quien las promueve» (Exposición de Motivos, Ley 29/2005 de Publicidad y Comunicación Institucional).

El aumento progresivo de campañas es un indicador de que la trata ha derivado en un tema de incidencia política de primer orden a nivel global e hiper-local. Por lo que parece imprescindible que deba imponerse aquí lo que Gozálvez & Contreras (2014: 130) llaman «finalidad cívica» de la educomunicación, su «trasfondo ético, social y democrático relacionado con la necesidad de empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas».

Estas campañas son continuación de la estrategia iniciada para la prevención de la violencia de género a nivel estatal en 1998, que ha persistido a pesar de las restricciones presupuestarias derivadas de la crisis. El II Plan Integral contra la trata recoge la realización de campañas que existían como medida preventiva de contención de la inmigración irregular en los países de origen (Nieuwenhuys & Pécoud, 2007) (medida 21), así como otras acciones orientadas a desincentivar la demanda por servicios sexuales, en especial entre los jóvenes (medidas 6 y 7 del Plan).

La concienciación contra la trata es actualmente una acción desde arriba; la ciudadanía no movilizada se informa a través de productos mediáticos y materiales institucionales. Esta acción institucionalizada parece una deriva de la labor de concienciación y del éxito de la incidencia política de los «lobbies» (inter)nacionales en la abolición de la violencia contra la mujer en el ámbito de la pareja, una estrategia común a países del entorno europeo (Devillar & Le-Saulnier, 2015).

Perspectivas interesantes de analizar incluyen preguntas como si desde estas campañas se está favoreciendo una mirada hegemónica consensual sobre el problema o si hay cabida para el disenso; y si se están aportando informaciones y puntos de vista que permitan comprender mejor el problema o, por el contrario, se refuerzan estereotipos

y lugares comunes incuestionados, pese a su falta de capacidad explicativa y pertinencia, como sucedió con campañas anteriores (Fernández-Romero, 2008; Núñez-Puente & Fernández-Romero, 2015).

La representación contra la explotación sexual excede este problema, pues sus discursos inciden en el orden socio-sexual y en la (des)legitimación de ciertos sujetos, prácticas, deseos y modelos de acción pública y política (Von-Lurzer, 2014; Sabsay, 2009). Los discursos sobre sexualidad, así como sus «costumbres, disposiciones, hábitos y usos», en palabras de Sabsay (2009: 10), «no se limitan a reproducir una jerarquía de identidades sociales y sexuales ya dada. Al contrario, este espacio de 'representación' en realidad elabora y produce «performativamente» sus propios efectos de modelización social».

Las representaciones mediáticas son espacios donde se ponen en juego categorizaciones, relaciones de poder y prácticas. Los escenarios en que se difunden, suelen entrecruzarse; y cada tipo de género (informativo, publicitario, ficcional) que las promueve adquiere sentido y se ilumina en sus vínculos con los demás. Este espacio interdiscursivo, como marco de interpretación, es especialmente relevante para la publicidad dada su extrema condensación simbólica. Las consignas, lemas e imágenes que aparecen en un anuncio pueden ser leídos porque los públicos utilizan las enciclopedias comunes para rellenar los espacios y realizar las conexiones necesarias para comprender los textos e insertarlos en un relato coherente sobre determinadas realidades (Peñamarín, 2014; 2015).

Desde el análisis de las campañas institucionales españolas contra la trata con fines de explotación sexual, se devela el papel visibilizador pero reduccionista que estas han tenido la última década. Ello conduce a reivindicar la incorporación de los enfoques de la comunicación con fines sociales y la educomunicación a fin de darles un giro discursivo y representacional que permita una mejor comprensión de la ciudadanía de la complejidad estructural del problema y su implicación activa en la solución.

Transcurrida una década, parece bueno revisar lo realizado desde la publicidad institucional en España, a fin de poner en agenda, informar, sensibilizar y/o prevenir en materia de trata, estableciendo un primer diagnóstico que devele aciertos y errores de un discurso que habrá que seguir construyendo. Es una revisión en deuda, ya acometida en el ámbito anglosajón (Andrijasevic & Anderson, 2009; O´Brien, 2013; 2015).

2. Material y métodos

La propuesta metodológica que guía el proyecto de investigación general es una combinación de técnicas etnográficas y análisis socio-semiótico del discurso, que ha demostrado ser eficaz a la hora de «seguir los conflictos» (Marcus, 2001; Terz & Bovet, 2005) y analizar las controversias sobre problemas públicos (Venturini, 2010). La estrategia «follow the conflict» (Marcus, 2001: 120) consiste en rastrear el lugar de los diferentes grupos o partes de un conflicto, «examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso» (Marcus, 2001: 111), donde tiene lugar su discusión, y habitualmente de forma simultánea en esferas de la vida cotidiana, instituciones legales y medios de comunicación.

Como parte del seguimiento de la controversia sobre la trata con fines de explotación sexual registramos noventa campañas de publicidad entre 2004 y 2017 (septiembre), de las que seleccionamos las cincuenta con una institución pública como emisor principal[1]. Su análisis estuvo centrado en los mensajes publicitarios gráficos y audiovisuales, por: 1) ser los más difundidos y accesibles frente a otras acciones complementarias (mesas redondas, representaciones teatrales, etc.); y 2) porque son los que de manera directa dan a conocer y visibilizan a nivel masivo las causas, problemas, protagonistas y soluciones que se plantean, extendiendo su preocupación a la sociedad.

Al corpus se aplicó un análisis de contenido mixto, con una retícula diseñada ad hoc, que incorpora datos cuantitativos relativos al número de campañas y a la identificación y descripción de elementos estructurales de su sistema de producción-recepción (año de realización y difusión, piezas, tipos de emisores, público objetivo, frecuencia de

términos). Unido a ello se realizó un análisis semiótico orientado a explorar los objetivos y estrategias de representación y figurativizaciones efectuadas de los actores, a través del estudio de los eslóganes e imágenes, y de las presuposiciones y modelos enunciativos movilizados (Peñamarín, 2015).

El propósito es evidenciar los focos de atención que prevalecen en las representaciones de esta realidad, a modo de un primer diagnóstico que permita evaluar la orientación ideológica y moral de las propuestas institucionales, e identificar claves para orientar acciones futuras. Dado que en una sola pieza pueden aparecer varias figuras, los resultados se derivan de considerar primero su presencia o ausencia y, después, su mayor o menor protagonismo en cada campaña (relevancia e intensidad en las codificaciones).

3. Análisis y resultados

3.1. Emisores

Los emisores más frecuentes de las campañas son las Comunidades Autónomas (22) y los Ayuntamientos (18). Muy lejos le siguen el Gobierno de España (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad) (3); la Policía Nacional (3) y las Diputaciones provinciales (3); y el Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) (1) (Tabla 1).

Tabla 1. Número de campañas por tipo de emisor

Emisores (muestra= 24 instituciones diferentes)	Número de campañas (muestra= 50 campañas)
Gobierno de España	3
Policía Nacional	3
Organismos autonómicos y/o provinciales	26
Entidades municipales	18

Las instituciones con mayor sistematicidad en el uso de la publicidad son el Ayuntamiento de Sevilla (9 campañas desde 2008) y la Xunta de Galicia (7 desde 2010). El incremento de campañas ha sido paulatino pero irregular (Gráfico 1), pero suficiente para demostrar que la explotación sexual es un problema público incorporado a la agenda política institucional como área de sensibilización prioritaria.

Los lanzamientos de las campañas suelen coincidir con conmemoraciones como el Día Mundial contra la Trata de Personas (30 julio), el Día Internacional contra la Explotación Sexual (23 septiembre) y el Día Europeo contra la Trata (18 de octubre), hecho que si bien aumenta la cobertura mediática y probablemente su notoriedad, puede a la vez invisibilizar el asunto el resto del año. (De ahí que en el Gráfico 1 no se considere 2017, a pesar de que por su relevancia forma parte de la muestra la campaña de la Policía Nacional/Mediaset).

Las campañas con mayor difusión son las del Gobierno de España (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad), puesto que otras instituciones locales y regionales utilizan también sus materiales. De estas campañas destacan la de 2010 –adhesión a la campaña mundial Corazón Azul–, de carácter internacional y que han difundido múltiples ayuntamientos y entidades locales, y la que tiene mayor divulgación hasta el momento: «Contra la trata de mujeres toma conciencia», de la que circularon más de 3.700 carteles en 21 ciudades españolas en 2015.

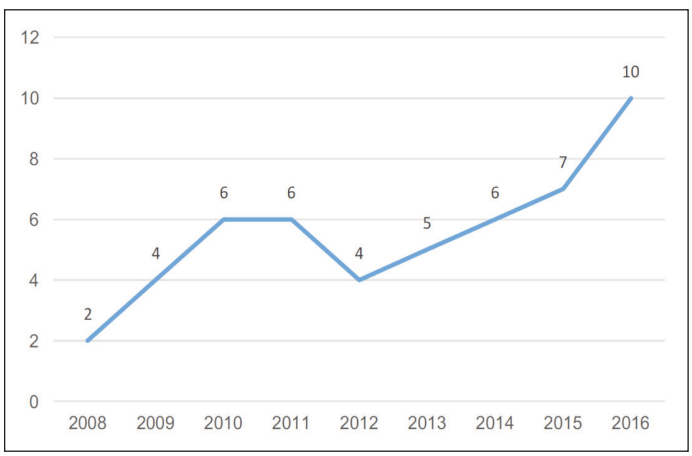


Gráfico 1. Distribución anual de la muestra de campañas.

Caso relevante es también el de la Policía Nacional, que sobresale tanto por la novedad del anunciante –sin presencia distinguida en otros temas– como por el argumento de autoridad y credibilidad que supone su intervención en el espacio público (últimamente con mayor impacto con el apoyo del Grupo Mediaset).

Otros agentes con notoriedad son los ayuntamientos de Sevilla y Madrid, cuyas propuestas de marcado carácter abolicionista han sido pioneras y acompañadas de polémica en los medios informativos. En Sevilla, su efecto se acentuó por la estrategia empleada, próxima al «shock-advertising», recurrente pero no siempre efectivo en la publicidad social para la prevención en salud y bienestar social. Aunque Madrid solo ha

realizado tres campañas, su impacto y eficiencia se han multiplicado al compartirse con otros ayuntamientos como el valenciano.

3.2. Objetivos de las campañas

Las campañas cumplen diversos propósitos: dar a conocer, ofrecer datos y contextos, generar empatía con las víctimas, contener la demanda. De todos ellos, este último prima.

Del contenido, lo primero que destaca es que las campañas ofrecen muy poca información sobre la trata y el tráfico de personas; escogen un punto de vista más axiológico y afectivo que informativo para presentar el tema. Prácticamente ninguno de los anuncios se ocupa de mencionar que la trata es un proceso que puede o no incluir el delito de tráfico, que depende de redes internacionales y responde a una serie de causas estructurales que lo convierten en un fenómeno endémico en algunos países. Tan solo un anuncio de la Policía Nacional (2013) reconstruye la trata como proceso, recurriendo a la metáfora frecuente de la mercancía. Los estadios mencionados son selección y extracción de la mejor materia prima, transporte, proceso de manipulado, control de calidad, distribución, promoción y venta.

Para informar sobre este tópico y su contexto se recurre a cifras, pero no a explicaciones: «Mientras estás leyendo este mensaje 45.000 mujeres y niñas son explotadas sexualmente en España» (Gobierno de Aragón, 2016); «El 80% de las mujeres que ejerce la prostitución lo hace obligada», «El 95% de las esclavas sexuales son mujeres y niñas» (Policía Nacional, 2016).

No se mencionan las condiciones de comisión del delito, el sistema que lo ampara ni las acciones delictivas que lo componen. El único indicio que se presenta lo hace a través del cuerpo de las mujeres, mediante la hipervisibilidad de la violencia que las afecta, hecho que recuerda a las víctimas de agresiones en la pareja. En este caso, los cuerpos de las mujeres son el soporte de la narrativa: se las reconoce a través del dolor y las huellas de la humillación. Eso explica la reiteración metafórica de la figura de la esclava, las cadenas, los códigos de barras tatuados e incluso su representación como cadáver.

El objetivo explícito mayoritario de estas iniciativas es la reducción de la demanda por prostitución. Otros de menor registro son los de (in)formar sobre el delito, plantear el debate sobre el estatuto de la prostitución, incentivar la denuncia y disuadir frente a conductas delictivas. Más que informar –lo razonable en una fase inicial– se busca aquí impactar al receptor mediante la denuncia de casos extremos, siempre excesivos. Esta estrategia de alta notoriedad conlleva riesgos, pues de priorizarse una retórica de fascinación por la violencia, ejercida siempre sobre otras mujeres que se perciben como diferentes y alejadas del «nosotras» (las no prostitutas y no tratadas), en el mediano y largo plazo puede ponerse en juego el objetivo de comprensión de la trata como fenómeno sistémico y su sensibilización e importancia como forma de violencia contra las mujeres.

3.3. Figurativización

3.3.1. Figuras femeninas: víctimas

Entre las figuras representadas abundan víctimas y clientes (Tabla 2). Proxenetas y la sociedad son minoritarios. Las víctimas aparecen en 40 de las 50 campañas analizadas, y en 24 lo hacen de manera relevante, ocupando la mayor parte del espacio visual y/o verbal. Las formas de esta representación son diversas: como sujeto víctima de violencia o, a través de una configuración metafórica, como mercancía (objeto de consumo alimentario, empaquetado, valorado con un precio); también como esclava, mediante la referencia a cadenas y esposas, o transformadas en muñecas, imágenes en algunos casos caracterizadas por un alto grado de sexualización.

Por contra, está prácticamente ausente la figura de la mujer empoderada, superviviente, cuya representación logró abrirse paso en las campañas contra la violencia de género. De ella tan solo encontramos aquí un anuncio (Ayuntamiento de Almería, 2014), cuyo eslogan reza «No voy a ser víctima de explotación sexual porque tengo otras oportunidades». Es significativo que solo haya otras tres campañas en que las víctimas hablen en primera per-

Tabla 2. Presencia de las principales figuras en la muestra de campañas

Mujeres víctimas de explotación sexual	40 campañas (en 24 de manera relevante)
Mujeres supervivientes	1 campaña
Mujeres en primera persona	3 campañas
Demandantes de prostitución	34 campañas (en 14 como protagonistas)
Proxenetas	2 campañas (una es una mujer)
Ciudadanía	4 campañas (2 representados físicamente)

sona: Xunta de Galicia, 2014: «Non Trate/as conmigo»; Policía Nacional, 2015: «Ayúdame a dar la cara», y Gobierno de Cantabria, 2012: «Me están robando la vida».

La revictimización, criminalización y exotización de las mujeres es algo evidente, como en el anuncio de la Policía Nacional, 2013, que muestra a las potenciales víctimas con una imagen propia de las noticias sobre redadas. Aparece la policía y las mujeres de un club de espaldas, hecho que induce a pensar en su relación con la desviación, sea o no delictiva. Su condición de inmigrantes irregulares se connota negativamente, vinculada a la criminalidad que no a una condición de sujetos requeridos de apoyo. Ello, a pesar de las insistencias en las implicaciones perjudiciales que este tipo de representaciones genera al configurarse la imagen de una víctima ideal, imagen que puede alcanzar múltiples consecuencias entre las víctimas al no calzar su caso o situación con ese patrón, lo que obstaculiza su acceso a los servicios públicos (O´Brien, 2013; Andrijasevic & Mai, 2016; Núñez-Puente, 2015).

3.3.2. Figuras masculinas: clientes y proxenetas

Los clientes aparecen en 34 ocasiones, representados mediante una imagen o la alusión a un «tú». Presencialmente figuran como protagonistas únicos en 14 campañas; en las restantes, bien comparten espacio con las víctimas o son verbalmente aludidos. Sobre los tipos masculinos que los encarnan, suele primar la representación de un hombre joven o de mediana edad, con traje de chaqueta o vestimenta informal. La campaña que el Ministerio realizó a través de posavasos (2009) y la del Ayuntamiento de Sevilla 2009, «Tu diversión tiene otra cara», muestran un colectivo de jóvenes; las demás ilustran un consumidor en soledad.

Contrario a las víctimas, las figuras masculinas no suelen ser nítidas; para representarlas se utilizan dibujos, caricaturas, fotografías difuminadas, imágenes de espaldas o evitando el rostro. Solo la campaña del Ayuntamiento de Madrid 2015 opta por fotografías de primer plano, aunque aplica filtros para modificar el color. A la inversa, el patrón hegemónico de representación de las mujeres favorece su presencia mediante fotografías claras y primeros planos ofreciendo testimonio. Excepcional es la campaña de la Policía Nacional 2016, donde el demandante de servicios sexuales mira directamente a la cámara, situando al espectador en el lugar de la víctima.

Una de las limitaciones que percibimos en este enfoque es la identificación directa entre el demandante de prostitución y el delincuente, a través de la categoría de cómplice (O´Brien, 2015: 28; López-Riopedre, 2011). Cabe cuestionar la legitimidad y eficacia de este recurso de criminalización, pues puede no ser una estrategia persuasiva eficaz criminalizar al receptor cuya conducta se trata de inhibir. Menos si se considera que, en una situación de consentimiento, la demanda por servicios sexuales a cambio de dinero no está penada por ley.

El consumo de pago se enjuicia aquí en distintos grados: desde ser un acto incorrecto (poco deseable) que degrada moralmente a quien lo efectúa, hasta convertirse en una acción directamente violenta (y, por tanto, ilícita). La demanda aparece así como una conducta socialmente marginada y condenada, no obstante su relevancia en términos de consumo.

Asimismo, en esta publicidad se aprecia una falta de elaboración de la compleja relación existente entre el consumidor de un servicio y las condiciones de explotación. Es una ausencia que podría estar al servicio de un argumento abolicionista, que desea operar sobre la jerarquización de ciertos valores morales, un cierto sentido común y determinadas propuestas políticas, que inducen a no explicitar el contexto ni las repercusiones sistémicas de este planteamiento. Aparecería como francamente disruptivo si estos mismos argumentos que aluden a la complicidad, se utilizaran desde las instituciones públicas para alertar sobre la compra de bienes y servicios producidos en condiciones de explotación en las zonas empobrecidas del planeta, donde se vulneran los derechos laborales, trabajando en muchos casos en condiciones de explotación laboral (O´Brien, 2015).

Por último, emerge de forma minoritaria la figura del proxeneta. Este es representado de manera marginal (2 campañas) y siempre condenatoria. En una publicidad aparece como parte del proceso de la trata, convertido en un personaje-monstruo de pesadillas infantiles (Policía Nacional, 2013); y, en la otra, sacando a relucir medios y efectos de su actividad, mediante el eslogan «Proxenetas, su negocio es la violencia» (Ayuntamiento de Sevilla, 2009). Todo, sobre una gran X rellena de insultos como chulo, gavión, alcahuete, etc.

Es interesante observar que el conjunto de campañas no ilustra a los delincuentes (traficantes, proxenetas, abusadores…) ni informa cómo actúan. Estas figuras siempre son presupuestas, abstractas y dependientes del testimonio de las víctimas. Aun así, las imaginamos, bien como sujetos desconocidos para ellas, dentro de la mafia o la red, bien como sujetos que las engañan fácilmente (modelo «lover boy»). La única representación humana de los delincuentes que median en el proceso es, curiosamente, la de una mujer que retiene el pasaporte a una supuesta víctima en la campaña 2013 de la Policía Nacional.

3.3.3. Figuras colectivas: la ciudadanía

Más mencionada verbalmente (4 campañas) que representada a nivel físico (solo en 2), está la ciudadanía o sociedad en general, en cuanto sujeto receptor de las campañas y responsable indirecto de la situación, por una indiferencia o inacción que se le presupone y asigna. Aquí las propuestas se orientan a movilizar a los ciudadanos interpelándoles mediante la figura del testigo, es decir, quien ve lo que sucede, lee los anuncios de prensa o Internet y debe tomar conciencia y actuar, haciéndose cargo de la situación de algún modo.

3.4. Argumentos

Respecto de los argumentos puestos en juego, se analizaron los eslóganes o lemas del corpus, entendiendo que estos soportan el concepto esencial de las campañas en cuanto a su objetivo comunicacional. El argumento más repetido es el de la complicidad de los clientes de la prostitución (20 campañas), complicidad que emerge como una acción violenta en las propuestas encaminadas a informar a los demandantes de su complicidad, reconducir su actitud y evitar su conducta. Este argumento se expone en lemas como «Porque tú pagas existe la prostitución. Tu dinero hace mucho daño» o «No consumas prostitución. Sin clientes… no hay trata».

El segundo argumento más reconocible se orienta a evitar la conversión de las mujeres en objetos de consumo. Este se sostiene en la negación de la isotopía formada por conceptos como precio, compra, mercancía, presentes en 11 campañas: «Las personas no están en venta, pacta con el corazón», «Ella no es un objeto más de consumo». La limitación de esta estrategia está en la reiteración en la representación visual de la idea conceptual que pretende evitar, hecho que refuerza en vez de ampliar los imaginarios asociados a la problemática.

En ocho campañas, por su parte, se apunta a la necesidad de tomar conciencia. La propuesta refiere a una oposición genérica a la trata, a razones específicas: «Contra la trata de mujeres toma conciencia» o, la más sencilla, «No a la explotación sexual». En este caso se apela a ser críticos de un modo inespecífico, suponiendo ciertos presupuestos compartidos, como la necesidad de no normalizar la prostitución y de considerar que los contextos de prostitución incluyen la trata.

Por último, llama la atención que la representación de los demandantes de prostitución y de su papel cómplice no vaya unida a apelaciones directas a denunciar, que se efectúan solo tres veces con frases como «Contra la trata no hay trato. Denúncialo». Aquí se observa que la línea ideológica mayoritariamente abolicionista está más centrada en culpabilizar al cliente para evitar el consumo que en implicarle de manera activa en la solución.

4. Discusión y conclusiones

El análisis efectuado pone en evidencia las perspectivas que institucionalmente se han optado por mostrar o silenciar frente a la ciudadanía respecto de la trata de mujeres con fines de explotación sexual, hecho que permite identificar posibles espacios de mejora para una comunicación futura.

Se observa que se han priorizado puntos de vista como la culpabilización del consumo o el relato centrado en la vulnerabilidad de las víctimas, frente a otros aspectos del delito y del sistema de la trata que se mantienen invisibles o resultan marginales. Esta retórica se moviliza desde un sentido consensuado de la solidaridad, identificado por Agustín (2009) como «industria del rescate». Así se construye una narrativa unívoca, en la que el conflicto entre actores buenos y malos se simplifica (en detrimento de mayores matices y factores estructurales), lo que favorece el rechazo generalizado hacia los demandantes de prostitución y la aproximación empática a las víctimas.

Ante la ausencia de un señalamiento permanente de agentes responsables, la argumentación se desplaza hacia el receptor -interpelado por la representación del sufrimiento de las víctimas-, al que se anima a sentir compasión y una indignación inespecífica hacia ellas, retratadas como inocentes y mayoritariamente «desempoderadas» (perfil idealizado). Unas víctimas que, así figurativizadas, se distancian de los inmigrantes irregulares, pues mientras a unos se les presupone acción y decisión, a ellas se les niega la capacidad de tomar decisiones y consentir (O´Brien, 2015; Saiz-Echezarreta, Alvarado, & Fernández-Romero, 2017; Kempadoo, 2005).

Las instituciones públicas, por delegación democrática, se presentan compasivas, eficientes y capaces de prevenir el delito; asimismo se arrogan una identidad como agentes capaces de liberar y salvar a mujeres, gracias a la transferencia de recursos a otras entidades (ayuntamientos) o a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. Esta representación absuelve a los ciudadanos de responsabilidad frente a las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y violencia que están en el origen del sistema de la trata, en una lógica similar a la utilizada en las campañas realizadas durante décadas por las ONG para el desarrollo (Saiz-Echezarreta, Alvarado, & Fernández-Romero, 2017; Haynes, 2014). Será necesario indagar en cuáles son las implicaciones de presentar a la ciudadanía solo como parte de la solución y no de las causas potenciales que favorecen la extensión del delito (O´Brien, 2015).

Fuera de la representación quedan las políticas públicas de los actores institucionales, que utilizan estos recursos para legitimar sus propuestas a nivel local con ordenanzas que pueden producir situaciones de mayor exclusión y vulnerabilidad en las víctimas, y a nivel (inter)nacional para normalizar políticas migratorias restrictivas, cuestionadas desde la perspectiva de los derechos humanos de las personas migrantes (Kempadoo, 2005; Andrijasevic & Mai, 2016; Kapur, 2002; Nieuwenhuys & Pécoud, 2007).

Las instituciones están operando a través de la publicidad desde una posición abolicionista, lo que facilita en la esfera pública una orientación narrativa de la controversia a favor de esta postura, en un momento en que los escenarios institucionales se entrecruzan con otros territorios y remiten a la reproducción de ciertos órdenes socio-sexuales y coloniales hegemónicos (Kapur, 2002; Kempadoo, 2016). Por ello, sería importante no eludir en estas comunicaciones el contexto de la controversia, en particular cuando se mantiene una perspectiva centrada en el juicio moral y la intensidad emotiva, útil a la estrategia de pánico moral (Weitzer, 2007; Irvine, 2007) que afecta a la construcción de la trata como problema público.

Sobre la demanda, si bien no se niega su impacto sobre la trata, se visualizan limitaciones en su sobrerrepresentación. Quizá no sea tan evidente la relación unidireccional que se plantea entre demanda por servicios sexuales y trata. Si así fuera, no cabría duda de la necesidad de prohibir la prostitución y lo cierto es que su estatuto es objeto de debate académico, político y social. Cabe preguntarse, por ejemplo, si es razonable que las instituciones públicas comuniquen que participar en un intercambio de sexo de pago es algo negativo e incluso ilegal, cuando la situación en España es de indefinición legislativa.

Al eludirse las causas y las condiciones estructurales del tráfico y la trata, y apuntar mayoritariamente a un deseo erróneo e inmoral de querer acceder a sexo de pago, en estas campañas se abre un espacio para aplicar las narrativas y los lugares comunes inscritos en los relatos noticiosos: redadas, desarticulación de redes y juicios a proxenetas, entre otros. Esto incide en el modelo extremo de buenos actores, institucionales, y malos actores, indefinidos bajo metáforas poco convincentes como la de las mafias (López-Riopedre, 2011).

Las representaciones (más aún las publicitarias) implican un proceso de simplificación, de traducción de lo desconocido en términos de familiaridad. Según sus modos de operar en el espacio público pueden ser útiles para ensanchar lo social y abrir espacios de participación y responsabilidad. Visto desde allí, el diseño de futuras campañas debería partir de la discusión y revisión aguda de las estrategias y discursos utilizados, valorando su impacto, lo que exigiría una necesaria planificación de su medición integral.

En pos de la eficacia de estas intervenciones, convendría una mayor profesionalización de la investigación y el establecimiento de rutinas específicas que se orienten a la búsqueda de sinergias, al aprovechamiento de estrategias y campañas ya realizadas, y a su eventual desestacionalización. Esto permitiría aunar y amortizar esfuerzos, y mantener de manera más continuada la temática en la esfera pública.

Pensado en esta eficacia, sería asimismo conveniente una revisión de la normativa, de las pautas de intervención y de su conceptualización teórica, pues desde la divulgación del conocimiento compartido es necesario atender los cuestionamientos realizados a la definición del problema de la trata, recomendados en «Cadernos Pagu», nº 47, en especial la aportación de Piscitelli (2016).

Respecto de la estrategia de pánico moral, sexual y afectivo seguida, pareciera necesario revisarla e implementar esfuerzos tendientes a conectar la explotación sexual con otros asuntos, como otros tipos de trata, el tráfico, las políticas migratorias o las violencias contra la mujer. Se deben recoger las lecciones aprendidas e incorporar un enfoque centrado en los agresores, las causas estructurales y las mujeres y sus familias como supervivientes y no solo víctimas.

Si como señala O´Brien, es la focalización sobre el acto singular de la demanda de sexo de pago lo que dificulta abordar la responsabilidad colectiva e individual en relación a una cadena de injusticias y desigualdades estructuradas, resulta recomendable que las campañas sean más amplias y estén más orientadas a dar a conocer el fenómeno, a fin de permitir a la ciudadanía identificar el delito y favorecer pautas de acción al respecto (contención de la demanda, promoción de la denuncia, reducción de la estigmatización de las víctimas). Por último, teniendo en cuenta la participación de estas campañas en la controversia, habría que contemplar la distinción entre trabajo sexual y trata, e incorporar otras voces y planteamientos, como los de las trabajadoras sexuales (Kempadoo, 2005: 149-158).

Se tiene que atender a la eficacia cultural y social, y quizá apostar, como en otros casos, porque la construcción de una imagen transformadora en el contexto de la controversia pueda desactivar el escepticismo y los argumentos que sostienen el statu quo y propiciar la denuncia y la búsqueda colectiva de soluciones (De-Andrés, Nos-Aldás, & García, 2016: 35).

Notas

[1] Catálogo en: https://figshare.com/s/8fcf63f843a43e64a68e.

Apoyos

Proyecto I+D «La construcción de los asuntos públicos en la esfera pública mediatizada» (CSO2013-45726-R) y Proyecto I+D+i «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en el ámbito profesional de la comunicación» (EDU2015-64015-C3-3-R MINECO/FEDER).

Referencias

Agustín, L. (2009). *Sexo y marginalidad. Emigración, mercado de trabajo e industria de rescate*. Madrid: Popular.

Alvarado, M., De-Andrés, S., & Collado, R. (2017). La exclusión social en el marco de la comunicación para el desarrollo y el cambio social. Un análisis del tratamiento de la inclusión social en campañas de servicio público sin ánimo de lucro. *Disertaciones, 10*(1), 108-124. (https://goo.gl/3cRFf6).

Andrijasevic, R., & Mai, N. (2016). Trafficking (in) representations: Understanding the recurring appeal of victimhood and slavery in neoliberal times. *Anti-trafficking Review 7*, 1-10. https://doi.org/10.14197/atr.20121771

Andrijasevic, R., & Anderson, B. (2009). Anti-trafficking campaigns: decent? Honest? Truthful? *Feminist Review, 92*(1), 151-155. (https://goo.gl/tez7bE).

Arquembourg, J. (2011). Enjeux politiques des récits d'information: D'un objet introuvable à l'institution d'un monde commun. *Quaderni*, *74*, 37-45. (https://goo.gl/oxGjxU).

Cefaï, D. (2012). ¿Qué es una arena pública? Algunas pautas para un acercamiento pragmático. In D. Cefaï, & I. Joseph (Coords.), *L'heritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme* (pp. 51-81). La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube. (https://goo.gl/8wSFUP).

De Andrés, S., Nos-Aldás, E., & García, A. (2016). The transformative image. The power of a photograph for social change: The death of Aylan. [La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan]. *Comunicar, 47*, 29-37. https://doi.org/10.3916/C47-2016-03

Devillar, V., & Le Saulnier, G. (2015). Le problème publique de la prostitution aux marges des arènes publiques numériques. *Journal des Antropologhes, 142-143*, 203-226. (https://goo.gl/n66yzS).

Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.

Fernández-Romero, D. (2008). Gramáticas de la publicidad sobre violencia: la ausencia del empoderamiento tras el ojo morado y la sonrisa serena. *Feminismo/s, 11*, 15-39. (https://goo.gl/C6PbX5).

Gimeno, B. (2012). *Aportaciones para un debate abierto*. Barcelona: Bellaterra.

Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación]. *Comunicar, 42*, 129-136. https://doi.org/10.3916/C42-2014-12

Gusfield, J. (2003). Action collective et problèmes publics. Entretien avec Daniel Cefaï et Danny Trom. In Haynes, D. (2014), *The celebritization of human traffcking.* The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 635(1), 25-45. https://doi.org/10.1177/0002716213515837

Irvine, J.M. (2007). Transient feelings: Sex panics and the politics of emotions. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 14*(1), 1-40. (https://goo.gl/SBqrFs).

Kapur, R. (2002). The tragedy of victimization rhetoric: resurrecting the 'native' subject in international/ postcolonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Journal*, *15*(1), 1-38. (https://goo.gl/wJfqux).

Kempadoo, K. (2005). Sex workers' rights organizations and anti-trafficking campaigns. In K. Kempadoo (Eds.), *Trafficking and prostitution reconsidered: News perspectives on migration, sex work and human rights* (pp. 149-158). London: Paradigm Publishers.

Kempadoo, K. (2016). Sexual economies and human trafficking. Revitalizing imperialism. Contemporary campaigns against sex trafficking and modern slavery. *Cadernos Pagu*, *47*. https://doi.org/10.1590/18094449201600470008

Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López-Riopedre, J. (2011). La criminalización de la industria del sexo, una puesta políticamente correcta. *Gaceta de Antropología*, *27*(2). (https://goo.gl/2DnVxK).

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades, 11*(22), 111-127. (https://goo.gl/mcMkbJ).

Nieuwenhuys, C., & Pécoud, A. (2007). Human trafficking, information campaigns, and strategies of migration control. *The American Behavioral Scientist*, *50*(12), 1674-1695. https://doi.org/10.1177/0002764207302474

Núñez-Puente, S., & Romero, D. (2015). Construcción identitaria del sujeto víctima de violencia de género: fetichismo, estetización e identidad pública. *Teknokultura*, *12*(2), 267-284. (https://goo.gl/FkKntp).

O´Brien, E. (2015). Human trafficking heroes and villains: Representing the problem in anti-trafficking awareness campúigns. *Social and Legal Studies, 25*(2), 205-224. https://doi.org/10.1177/096466391559341

O´Brien, E. (2013). Ideal victims in trafficking awareness campaigns. In K. Carrington, M. Ball, E. O´Brien, & J.M. Tauri (Eds.), *Crime, justice and social democracy. Critical criminological perspectives.* London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137008695_21

Pajnic, M. (2013). Reconciling paradigms of prostitution through narration. *Drustvena Istrazivanja*, *22*(2). https://doi.org/10.5559/di.22.2.03

Peñamarín, C. (2014). Esfera pública y construcción del mundo común. El relato dislocado. C*uadernos de Información y Comunicación*, *19*, 103-124. (https://goo.gl/e97oa6).

Peñamarín, C. (2015). Creatività e trasformazione culturale. Il dinamismo dei sistemi di significazione. *Versus, 121*, 53-69. (https://goo.gl/fV9WXq).

Piscitelli, A. (2016). Economias sexuais, amor e tráfico de pessoas – novas questões conceituais. *Cadernos Pagu*, *47*. https://doi.org/10.1590/18094449201600470005

Sabsay, L. (2009). *El sujeto de la performatividad: narrativas, cuerpos y políticas en los límites del género*. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions. (https://goo.gl/7Vhj1q).

Saiz-Echezarreta, V. (2015). Emociones y controversia pública en torno al 'issue' prostitución y trata de personas con fines de explotación sexual. *De Signis*, *24*, 109-131. (https://goo.gl/vFcA8W).

Saiz-Echezarreta, V., & Alvarado, M.C. (2017). Prostituciones en Red: Análisis de los espacios publicitarios digitales. *Labrys*, *30*. (https://goo.gl/Z7XZ7K).

Saiz-Echezarreta, V., Alvarado, M.C., & Fernández-Romero, D. (2017). La víctima de trata con fines de explotación sexual como sitio de persuasión: Estrategias de representación postcolonial en las campañas institucionales. In L. Nuño-Gómez, & A. De-Miguel, (Dirs.), *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional* (pp. 123-133). Madrid: Comares.

Schillagi, C. (2011). Problemas públicos, casos resonantes y escándalos. Algunos elementos para una discusión teórica. *Polis*, *30*, 1-19. (https://goo.gl/a93sth).

Terzi, C., & Bovet, A. (2005). La composante narrative des controverses politiques et médiatiques. Pour une analyse praxéologique des actions et des mobilisations collectives. *Réseaux*, *132*(4), 111-132. https://doi.org/10.3917/res.132.0111

Venturini, T. (2010). Driving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Public Understanding of Science*, *19*(3), 258-273. (https://goo.gl/NrW3Re).

Von-Lurzer, C. (2014). *Sexualidades en foco. Representaciones televisivas de la prostitución en Argentina*. Sexualidades. Serie monográfica sobre sexualidades latinoamericanas y caribeñas, 11, 1-57. (https://goo.gl/bPLHcx).

Weitzer, R. (2007). The social construction of sex trafficking: Ideology and institutionalization of a moral crusade. *Politics & Society*, *35*(3), 447-475. https://doi.org/10.1177/0032329207304319

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

#TrumpenMéxico. Acción conectiva transnacional en Twitter y la disputa por el muro fronterizo

#TrumpenMéxico. Transnational connective action in Twitter and the dispute on the border wall

Dra. María-Elena Meneses es Profesora e Investigadora en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey en Ciudad de México (México) (marmenes@itesm.mx) (https://orcid.org/0000-0001-8590-388X)
Alejandro Martín-del-Campo es Profesor e Investigador Independiente en Estudios Humanísticos en el Tecnológico de Monterrey en Ciudad de México (México) (mmdelc.ceis@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0001-9584-2486)
Dr. Héctor Rueda-Zárate es Académico y Consultor independiente en Ciudad de México (México) (hrueda2212@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0002-4909-3880)

RESUMEN
El presente artículo busca identificar cómo se articuló la opinión pública digital en la red social Twitter durante la visita del entonces candidato republicano Donald Trump a la Ciudad de México en el año 2016 por invitación del gobierno mexicano que fue precedida de la amenaza de construir un muro fronterizo que pagaría México. Mediante una metodología mixta compuesta por métodos computacionales tales como minería de datos y análisis de redes sociales combinado con análisis de contenido se identifican los patrones de la conversación y las estructuras de redes que se conformaron a partir de este acontecimiento de la política exterior de ambas naciones que comparten una extensa frontera. Se estudiaron las prácticas mediáticas digitales y los encuadres emocionales con los cuales los usuarios de esta red social se involucraron en la controversial visita marcada por una compleja relación política, cultural e histórica. El análisis de 352.203 tuits en dos idiomas (inglés y español), los más utilizados en las conversaciones, permitió comprender cómo se articula la opinión pública transnacional en acciones conectivas detonadas por eventos noticiosos en contextos culturales distintos, así como los encuadres emocionales que permearon la conversación, cuyas diferencias palpables demuestran que cuando se habla de Twitter no se trata de un universo homogéneo, sino de un conjunto de universos codeterminados por el contexto sociocultural.

ABSTRACT
This article aims to identify how digital public opinion was articulated on Twitter during the visit of the Republican presidential candidate Donald Trump to Mexico City in 2016 by invitation from the Mexican government, which was preceded by the threat to construct a border wall that Mexico would pay for. Using a mixed methodology made up of computational methods such as data mining and social network analysis combined with content analysis, the authors identify conversational patterns and the structures of the networks formed, beginning with this event involving the foreign policy of both countries that share a long border. The authors study the digital media practices and emotional frameworks these social network users employed to involve themselves in the controversial visit, marked by complex political, cultural and historical relations. The analysis of 352,203 tweets in two languages (English and Spanish), those most used in the conversations, opened the door to an understanding as to how transnational public opinion is articulated in connective actions detonated by newsworthy events in distinct cultural contexts, as well as the emotional frameworks that permeated the conversation, whose palpable differences show that Twitter is not a homogeneous universe, but rather a set of universes codetermined by sociocultural context.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS
Redes, redes sociales, opinión pública, comunicación política, comunicación digital, prácticas culturales, emoción, entorno virtual. Networks, social networks, public opinion, political communication, digital communication, cultural practices, emotions, virtual environment.

Recibido: 2017-09-27 | Revisado: 2017-10-26 | Aceptado: 2017-12-04 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C55-2018-04 | Páginas: 39-48

1. Introducción

«Tras burlarse todo un año de los mexicanos, Trump visita hoy México», decía la primera plana de The New York Times el 31 de agosto de 2016 (Corasaniti & Ahmed, 2016). La visita del candidato Donald Trump a México por invitación del presidente Enrique Peña Nieto fue considerada como una torpeza del gobierno mexicano por la prensa internacional (The Economist, 2016; Ahmed & Malkin, 2016), debido a los comentarios despectivos de Trump, quien durante su campaña amenazó con construir un muro fronterizo que pagaría México.

La noche del 30 de agosto de 2016 los mexicanos se enteraron por un tuit del candidato estadounidense que había sido invitado por Peña a visitar el país. Twitter fue protagonista del evento, ya que los principales noticieros estaban por salir al aire. El tuit de Trump fue ratificado por la presidencia de México y el diario The Washington Post dio la información como nota de último momento. Estas fueron las fuentes de información de los medios digitales mexicanos que alcanzaron a dar cuenta de la intempestiva reunión y el único insumo para que se comenzara a articular una acción conectiva en Twitter.

Bennett y Segerberg (2013) denominan acciones conectivas a los diversos tipos de movilizaciones que se organizan en las redes cuya flexibilidad facilita la participación en la vida política y constituye el punto de partida teórico de la investigación. Para comprender cómo se articuló la opinión pública durante esta acción conectiva en Twitter, se identifican patrones, actores, prácticas mediáticas y encuadres emocionales con los cuales los usuarios dieron sentido a su agencia individual en relación con este episodio de la política México-Estados Unidos.

Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo se articuló la acción conectiva por la visita de Trump? ¿Quiénes fueron los actores más influyentes, cuáles sus comunidades y qué prácticas mediáticas facilitaron su preminencia en esta acción conectiva? ¿Qué encuadres emocionales fueron usados para dar sentido a la acción conectiva?

El análisis corresponde a un periodo de cuatro días: el día del anuncio de la visita, el día de la visita y los dos días posteriores en que se seguía conversando del tema.

1.1. Acción conectiva y encuadres emocionales

Ante la visita se articuló una reacción afectiva (Papacharissi & Oliveira, 2012) y reactiva como es característica de los públicos de Twitter (Jungherr, 2015). Se trató de una acción conectiva que unió a los usuarios de forma espontánea y personalizada dando forma al ambiente noticioso que caracteriza a esta red social (Bruns & Burgess, 2012). La reunión conformó estructuras de comunidad para usuarios hispanoparlantes y angloparlantes (Conover & al., 2011). Estas fueron reforzadas por una probable experiencia de usos y gratificaciones, enfoque abordado por algunos investigadores para comprender cómo la gente usa determinados medios para satisfacer necesidades (Katz, Blumler, & Gurevitch, 1973; Jungherr, 2015; Chen, 2011; Parmelee & Bichard, 2011; Liu & al., 2010).

Más allá de los usos, en este artículo se analizan las prácticas mediáticas digitales (Couldry, 2012) y los recursos culturales, mediante los cuales los usuarios dieron sentido a su participación en este espacio de la esfera pública. Los usuarios de Twitter se unieron a la conversación mediante encuadres emocionales por los que se entiende al conjunto de filtros emocionales construidos socialmente para que el individuo comprenda e interprete el mundo (Goffman & Rodríguez, 2006).

Para los mexicanos la visita de Trump fue encuadrada emocionalmente en una relación bilateral compleja entre vecinos que, si bien comparten una frontera de 3.175 kilómetros, han sido definidos como distantes por sus diferencias económicas y culturales (Riding, 2011). Entre 1965 y 2015 salieron de México hacia Estados Unidos 16.2 millones de inmigrantes (Krogstad, 2016). En los últimos 25 años Estados Unidos ha endurecido su política migratoria en la frontera sur para frenar la inmigración ilegal y la reforzó en 2006 con la expedición de la Secure Fence Act. Hasta la llegada de Trump a la política, las diferencias sobre la inmigración habían sido dirimidas por la vía diplomática.

1.2. Twitter como ampliación del espacio de comunicación política

Twitter ha sido estudiado por su papel para diseminar noticias y para la construcción de una agenda pública de carácter transnacional (Bruns & Burgess, 2012; Hermida, 2010). También como habilitadora para la organización de las multitudes por sus posibilidades comunicativas (Bennett & Segerberg, 2013); por su lógica conversacional y por la carga afectiva que se traslada desde la individualidad de la esfera privada hacia la esfera pública en una movilidad flexible, característica del ejercicio ciudadano en tiempos de redes (Ranie & Wellman, 2012; Hansen, 2011; Papacharissi, 2015). Se ha indagado como mediadora de la realidad que da la oportunidad de conocer lo que se comenta sobre la política (Jungherr, 2015).

Sus públicos realizan coberturas de tipo noticioso (Hermida, 2010; Lotan & al., 2011) o monitorial cuando hay temas que son de interés (Deuze, 2008), fenómeno analizado por diversos investigadores, quienes coinciden que Twitter es más parecido a un medio informativo que a una red social (Kwak & al., 2010; Hermida, 2010; González-Bailón & al., 2011); característica que lo vuelve útil para la movilización y el activismo.

Twitter facilita las conexiones y el compartir recursos simbólicos a todo el ambiente mediático híbrido que, según Chadwick (2013), está compuesto por diversas plataformas y por actores con diferentes niveles de relaciones, que postean, comparten, negocian significados y seleccionan la información en una labor continua de curación de contenidos permeados por emociones diversas.

Las conversaciones se estructuran a través de diferentes convenciones semánticas. Los hashtags sirven para organizar los temas –de malestar o apoyo– y para estimular la participación en la cual la gente negocia los significados de la acción (Jungherr, 2015). Permiten al usuario entrar en contacto con públicos más allá de su línea de tiempo –compuesta por quienes sigue– y hace funcional la búsqueda de temas. De acuerdo con Bruns y Burgess (2012), las comunidades discursivas alrededor de los hashtags permiten que Twitter sea reconocida como una red de difusión y discusión de temas noticiosos.

> La analítica de datos masivos permitió contar con un mapeo de un fenómeno que aconteció de forma frenética a través de infinidad de variables y correlacionarlas entre sí. Con técnicas mixtas se obtuvo un mapa de la conversación y gracias a la focalización que permite la observación digital y el análisis de contenido se comprendieron los encuadres emocionales detrás de esta acción conectiva. El análisis de contenido bilingüe permite sostener que tuitear es una práctica cultural en la que se entremezclan contextos y se expresan diversas formas de ver el mundo. Se reforzaron hipótesis relativas a las reacciones afectivas de los públicos de Twitter ante eventos noticiosos, usualmente reactivos a partir de encuadres emocionales y de contextos culturales y políticos específicos.

Los retuits contribuyen a la ecología conversacional al replicar la información de un usuario, mezclarlo con alguna opinión y testimonio de participación, sin que necesariamente exprese que se está de acuerdo (Boyd, Golder, & Lotan, 2010; Honey & Herring, 2009; Cha & al., 2010; Papacharissi & Oliveira, 2012). Otra convención son las menciones consideradas como medida de influencia -junto con los retuits y el número de seguidores- que favorecen la viralización que caracteriza a Twitter.

Algunas investigaciones contemplan factores estructurales para la participación en la red social como la conectividad. México es una economía emergente con amplias franjas de población desconectada: 57,4% de los mexicanos tiene acceso a Internet (INEGI, 2016) y apenas hay 9 millones de usuarios de Twitter (Brandwatch, 2016). En Estados Unidos 88,5% de la población tiene acceso a Internet (Internet Live Stats, 2016) y hay 56,8 millones de usuarios de Twitter (Statista, 2016).

2. Materiales y método

Se capturaron mediante la API de Twitter, 352.203 tuits entre el 30 de agosto y el 2 de septiembre a través de los siguientes hashtags: #EPN, #Trump, #QuePeñaTrump #TrumpalmuseoMyT #TrumpInMexico, #TrumpenMexico, #TrumpenMéxico #SrTrumpcontodorespeto y #Trumpnoeresbienvenido. La integración de un corpus a través de estas convenciones semánticas deja fuera parte de las conversaciones, aunque es una forma de captura accesible de datos desestructurados. Se tomaron como categorías de análisis las siguientes convenciones comunicativas: hashtags, menciones, retuits y el contenido de la conversación.

Se adoptó un enfoque metodológico mixto que permitió analizar las variables de la investigación. La minería de datos posibilitó analizar patrones de frecuencia e intensidad de las conversaciones; es una técnica que facilita extraer valor de una base de datos desestructurada. El programa R facilitó analizar distintas convenciones semánticas de los tuits, actores y recursos culturales de forma rápida que luego, a partir de submuestras, fueron observados para analizar de manera más focalizada los perfiles de actores intensivos, influyentes y sus prácticas mediáticas digitales. El análisis de redes sociales, de acuerdo al cual un ambiente social se expresa en patrones y tendencias de acuerdo a la interrelación de los actores, permitió analizar las estructuras que se configuraron en las conversaciones (Wasserman & Faust, 1994). Para conocer las estructuras de las redes de actores influyentes se usó el programa Gephi 8.2.

Para analizar el encuadre emocional se optó por el análisis de contenido, técnica que permite hacer inferencias confiables y replicables de los textos en su contexto para conocer variables cualitativas como las emociones detrás de los tuits (Krippendorf, 1997). Para el análisis se tomó una submuestra de 10.000 tuits de manera aleatoria y se dividió en dos idiomas (5.000 en inglés y 5.000 en español).

3. Análisis de resultados

La visita fue objeto de conversaciones multilingües con predominio del inglés y español sin que se pueda suponer su ubicación territorial ya que no todos los usuarios activan la geolocalización. De la muestra de tuits analizados a través de los hashtags, 46% estaban escritos en español y 54% en inglés; se identificaron otras lenguas como francés, alemán y árabe, lo cual da cuenta de una conversación de carácter transnacional.

Las acciones conectivas en Twitter generalmente son detonadas por estímulos externos, pero en este caso fue desde la red cuando a las 21:33 horas del 30 de agosto de 2016, Trump tuiteó: «He aceptado la invitación del presidente Peña Nieto, de México y espero verlo mañana». Seis minutos después lo confirmó la presidencia mexicana. La acción conectiva se activó en minutos cuando comenzaron a generarse dos tuits cada 60 segundos hasta la medianoche. Ningún medio mexicano tradicional dio la primicia, de lo cual se encargó el diario «The Washington Post».

El noticiero de televisión más visto en México, el de TV Azteca, dio la noticia en los últimos cinco minutos de transmisión, en tanto el de la cadena Televisa apenas lo informó. Los periódicos digitales mexicanos comenzaron a informar cerca de las 21:00 horas, tomando los tuits como fuente informativa. Entre las 6:00 y las 9:00 horas del 31 de agosto se registraban 45 tuits en español por minuto y solo cinco en inglés. Las dinámicas de información para ambas muestras tuvieron diferentes comportamientos, como se observa en la Figura 1.

La zona horaria con mayor densidad de color indica que hubo más tuits para cada idioma, aunque los mensajes en español comenzaron cerca de las 8:00 horas y duraron hasta pasada la media noche, el momento de mayor intensidad es a las 15:15 horas, mientras en inglés la mayor intensidad se presentó de las 16:00 a las 20:00 con más de 20.000 tuits por hora.

Al momento de clímax de la visita corresponde el mayor volumen de tuits y fue la tarde del 31 de agosto, luego de la reunión a puerta cerrada cuando ambos políticos ofrecieron un mensaje conjunto en el cual Peña pronunció un discurso conciliador. Este contrastó con el imaginario colectivo de los mexicanos reflejado en Twitter que esperaba un enfrentamiento con Trump, quien en los inicios de su campaña se refirió a los mexicanos como delincuentes (Time, 2015).

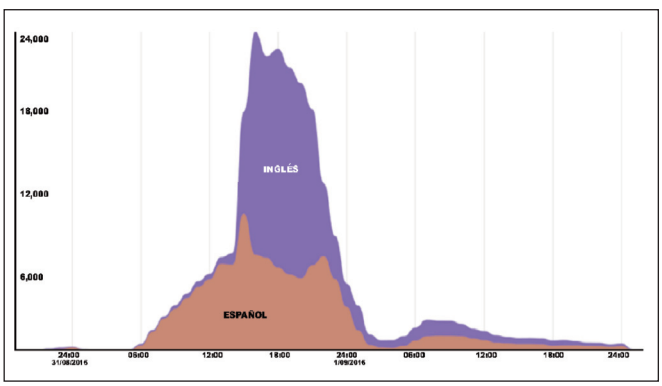


Figura 1. Volumen de tuits en español e inglés, 31 de agosto de 2016.

En el mensaje transmitido en vivo, la presidencia mexicana prohibió preguntas de la prensa, una práctica común en México, no así en Estados Unidos, por lo que periodistas de las cadenas CNN y ABC, respectivamente, interrumpieron para preguntar si habían hablado del muro fronterizo. Ante el desconcierto de Peña, Trump aseveró que habían hablado del muro, pero no de quién lo pagaría. En ese momento el perfil reactivo de Twitter fue patente ya que el flujo de mensajes corría a un ritmo de cuatro tuits por segundo, intensidad que se prolongó por varias horas confirmando que el ambiente noti-

Figura 2. La disputa discursiva por el muro fronterizo.

cioso en eventos controversiales se articula de manera híbrida, es decir, redes sociales y medios tradicionales como la radio y la televisión.

Ante las críticas por no responder a Trump, Peña recurrió horas más tarde a Twitter para aclarar que sí había dicho que México no pagaría por el muro. Twitter se convertía en un arma para dirimir asuntos que podrían haberse resuelto mediante la diplomacia (Figura 2).

A su regreso a Estados Unidos, Trump pronunció en Arizona un discurso que ratificó su convicción de que México debería pagar por el muro (Politico.com, 2016). Para la prensa internacional, Peña había legitimado las amenazas de Trump en contra de México. Este hecho causó una baja en su popularidad ya que 75% de los mexicanos consideró a la visita como inconveniente (AFP, 2016).

El 1 de septiembre, la conversación continuaba. El presidente mexicano envío un segundo tuit ratificando el del día anterior, el cual sería refutado por el candidato quien en otro tuit reafirmó que México pagaría el muro. Para los republicanos había sido un triunfo, en tanto que para la candidata demócrata Hillary Clinton el intercambio de tuits demostraba que su contrincante mentía y había avergonzado a Estados Unidos (Merica, 2016).

El hashtag de mayor uso en inglés y español fue #TrumpenMexico en tanto que el volumen fue mayor en inglés, 188.964 tuits contra 166.239 tuits en español.

3.1. Actores intensivos y prácticas mediáticas digitales

Se tomaron dos submuestras, una de usuarios en español y la otra en inglés que permitiera identificar a los actores que hicieron el uso más intensivo de Twitter durante esta acción conectiva.

Se seleccionaron a los 20 usuarios que más tuitearon sobre el tema por cada idioma, si bien se ha demostrado en estudios previos que quienes publican más no son los usuarios más influyentes (Cha & al., 2010; Wu & al., 2011; Bakshy & al., 2011). Se indagaron sus patrones de uso, así como las prácticas digitales a partir de las cuales se vincularon con la visita. Para analizar la frecuencia en la actividad de los 20 usuarios más activos en cada idioma (Tabla 1) se promedió la cantidad de tuits totales registrados en su cuenta y se dividió entre el número de días desde la creación de cada cuenta. En español las publicaciones de los 20 más activos aumentó 80% alcanzando un promedio de 105.9 tuits al día. Para los 20 más activos en inglés, la actividad aumentó en un 70%, alcanzando 121.35 tuits al día. La intensidad de uso confirma hipótesis relativas al carácter reactivo y temporal de Twitter ante acontecimientos controversiales.

Al observar la línea del tiempo de cada usuario se detectó que se trata de usuarios políticamente activos, lo que lleva a ratificar que la opinión en Twitter no es representativa de la opinión pública, se trata de públicos politizados que reaccionan ante eventos políticos creando un flujo noticioso. El número de seguidores en la submuestra de usuarios intensivos osciló entre los 30 y los 54.000 seguidores lo cual denota una gran variedad de perfiles. Al compararlas se encontraron diferencias importantes en relación con sus prácticas de involucramiento: 85% de las cuentas de los usuarios más activos en español eran anónimas, contra 45% de las cuentas en inglés, lo cual coincide con estudios previos que demuestran una relación entre el anonimato con las cuentas que más tuits emiten sobre asuntos polémicos (Peddinti, Ross, & Cappos, 2014).

De las cuentas en español, 100% fueron adversas tanto a Peña como a Trump y reprobaron la visita en coincidencia con estudios demoscópicos realizados en México (AFP, 2016). En las cuentas en inglés se encontró mayor balance, 50% apoyaban al republicano y el 50% restante a Hillary Clinton, con lo cual se sugiere que la intensidad y las prácticas de los usuarios estuvieron influenciadas por la campaña presidencial.

3.2. Actores influyentes y comunidades de influencia

La influencia ha sido estudiada por las ciencias sociales y cognitivas. La teoría de la difusión señala que una

Tabla 1. Usuarios más activos

Top	Usuarios más activos en español				Usuarios más activos en inglés			
	Usuario	Fecha inicio	Número de tuits	Promedio tuits/día	Usuario	Fecha inicio	Número de tuits	Promedio tuits/día
1	AdrianaT9735	01/05/13	607.000	478.707	carm2158	01/01/11	111.000	52.383
2	Magiadee	01/06/09	11.200	4.151	christine081579	01/09/15	98.000	236.145
3	VictorM37282014	01/04/12	123.000	73.963	TheRework	01/03/11	64.800	31.456
4	letradoarmando1	01/11/15	149.000	420.904	mytweetmark	01/08/09	85.100	32.272
5	Jan_Herzog	01/08/08	339.000	112.925	annbeth22845	01/12/12	30.700	21.635
6	fabiangiles	01/07/07	63.000	18.535	brujeff77	01/10/15	75.100	195.065
7	LaCartita	01/07/15	8.075	16.929	KSISKProduction	01/10/15	59.500	154.545
8	DoctorYerBlues	01/05/12	66.200	40.539	Gwydion620	01/05/12	66.800	40.906
9	VictorMCMontes1	01/05/14	14.000	15.504	JasonStokley076	01/01/12	33.900	19.327
10	Alefgea	01/09/09	56.900	21.834	Fleurdelisazure	01/07/13	51.900	42.999
11	justsaymeGaby	01/10/10	5.939	2.686	Chris11962	01/09/10	105.000	46.854
12	Jhonycastledos	01/06/12	26.300	16.417	lisaturnerdecor	01/11/11	46.900	25.84
13	Nightwich	01/09/10	120.000	53.548	magnifier661	01/12/12	179.000	126.145
14	AreliuxHashiba	01/05/12	34.800	21.31	taradublirocks	01/06/09	180.000	66.716
15	Carlos2Mjuma	01/06/12	3.322	2.074	denisedr58	01/05/09	38.800	14.218
16	mariachimario	01/07/10	152.000	66.001	BrendaSue28	01/04/16	29.500	146.04
17	sarc680814	01/04/15	7.916	13.937	RoemerGail	01/10/14	13.300	17.733
18	Lucpratz	01/12/09	22.400	8.907	TrumpTrain09	01/08/16	18.100	226.25
19	Qiuned	01/09/11	162.000	86.354	RichardCruzC	01/05/09	49.300	18.065
20	ileana_Mex	01/10/09	175.000	67.935	Cyogenik28	01/03/09	79.700	28.566

minoría de usuarios, llamados influyentes, pueden persuadir a otros (Rogers, 2010) y establece que cuando estos alcanzan una determinada red, se puede lograr una reacción en cadena a un bajo costo. Existen otros factores que determinan la influencia, como la relación interpersonal entre usuarios y su disposición (Watts & Dodds, 2007). Si bien no hay un consenso para la medición de influencia en Twitter, se realizó un análisis basado en dos variables:

- Influencia directa. Se representa por la cantidad de seguidores que tenga un determinado usuario.
- Influencia de retuits (RT). Se puede medir a través del número de RT que generó el contenido de un usuario.

Hay estudios que analizan la influencia de menciones que se mide a través del número de veces que determinado usuario se mencionó para involucrar a otros en la conversación. En este caso los usuarios más mencionados fueron los dos líderes políticos.

3.2.1. Influencia directa

Seleccionamos los 20 usuarios con más seguidores en cada idioma. Observamos en ambas submuestras que periodistas, medios y personas del espectáculo fueron los influyentes por su número de seguidores. Como se puede ver en la Tabla 2 en español los influyentes registran menos seguidores probablemente por el número de usuarios que es sustancialmente superior en Estados Unidos.

Con este hallazgo se refuerza la hipótesis previamente explorada en la literatura acerca de los personajes influyentes en las redes sociales quienes están directamente conectados y pueden tener una alta interacción uno a uno. En esta acción fueron pocos quienes sirvieron de nodos y pivote de la conversación. En el caso de la submuestra en español destacan únicamente medios, periodistas y personajes de la televisión mexicanos, en tanto que en la de inglés sobresalen medios como el francés @France24 y el diario canadiense @TorontoStar pero también una actriz mexicana (@adelareguera) y un periodista mexicano afin-

Tabla 2. Influencia directa

Top 20 usuarios – español		Top 20 usuarios – inglés	
1. Twitterenespanol	11.DeniseDresserG	1. NPR	11.ADELAREGUERA
2. Werevertumorro	12.TWICHISTE	2. DRJAMESCABOT	12. hodgman
3. CarlosLoret	13.NTelevisa_com	3. TeenVogue	13. AppSame
4. AndreaLegarreta	14.Chilango	4. USATODAY	14. thedailybeast
5. Adela_Micha	15.mediotiempo	5. FRANCE24	15. LeonKrauze
6. Broxoxmiswebs	16.Reforma	6. someecards	16. antoniosabatojr
7. El_Universal_Mx	17.DeniseMarker	7. ERNESTZorro	17. geertwilderspvv
8. Revistaproceso	18.SexenioMX	8. nprpolitics	18. TorontoStar
9. CNNMex	19.Sopitas	9. latimes	19. UPROXXtrending
10. Milenio	20.ChiguireBipolar	10. georgelopez	20. deray

cado en Los Angeles (@LeonKrauze) que tuitean en inglés y español. Este entrecruzamiento de actores influyentes diluye fronteras nacionales y reafirma el carácter transnacional de Twitter.

3.2.2. Influencia de retuits

Los usuarios más retuiteados no fueron los que más seguidores tienen (Tabla 3). Para los usuarios en español destacan actores oportunistas que se integraron a la conversación política para otros fines, como la promoción, este fue el caso de un museo de la Ciudad de México (@MuseoMyT); una característica de las redes sociales que merece ser explorada.

En la red de RT en inglés destacaron celebridades y una base de apoyo a Trump, aunque también observamos a seguidores de Clinton y a medios de comunicación. Algunas de las cuentas pro Trump fueron suspendidas pasado el evento, lo cual sugiere la utilización de bots, fenómeno documentado por expertos para quienes una quinta parte de la conversación en Twitter relacionada con las elecciones de Estados Unidos estuvo conducida por estos (Bessi & Ferrara, 2016).

Tabla 3. Influencia de Retuits

Top 20 RT – español		Top 20 RT – inglés	
1. @MuseoMyT	11. @JLozanoA	1. @JaredWyand	11. @P0TUSTrump
2. @pictoline	12. @kikesma	2. @Darren32895836	12. @V_of_Europe
3. @LosSimpsonMX	13. @ javierpoza	3. @TEN_GOP	13. @LindaSuhler
4. @chochos	14. @anabrendac	4. @Cernovich	14. @jaykpurdy
5. @Pajaropolitico	15. @IvanZavala	5. @USAforTrump2016	15. @Pamela_Moore13
6. @taller2006	16. @emeequis	6. @TheDailyEdge	16. @Kotcha301
7. @AntiTelevisaMx	17. @JoseUrquijoR	7. @peterdaou	17. @ajplus
8. @maxfreixenet	18. @sopitas	8. @Veteran4Trump	18. @Always_Trump
9. @AutosyMas	19. @jenarovillamil	9. @TheBaxterBean	19. @FranciscoMedRep
10. @Milenio	20. @GustavoVela71	10. @latinaafortrump	20. @SouthLoneStar

Los retuits representan la influencia de cierto usuario más allá de una interacción uno a uno, pues los mensajes pueden reforzar un argumento y tener amplia difusión. El análisis de redes sociales combinado con observación de los perfiles de los actores que generaron más RT permitió delinear las comunidades que se conformaron alrededor de estos. Dichas comunidades se formaron a partir de aquellos nodos que estuvieron más densamente conectados entre sí que con el resto de la red.

En la submuestra en inglés se observó que la conversación se inscribió en la batalla republicana y demócrata por la presidencia. En la red en español se detectaron cuatro grandes comunidades destacando un actor no vinculado directamente al tema como el museo Memoria y Tolerancia de México que encontró una oportunidad para colocar su mensaje a través de hashtags que invitaban a Trump a visitarlo y que fue el nodo más retuiteado que articuló diversas comunidades a su alrededor.

3.3. Encuadres emocionales y contextos culturales

Estudios previos como el de Hong, Convertino y Chi (2011) han encontrado diferencias culturales sustanciales en el uso de Twitter de acuerdo con la comunidad lingüística, lo cual fue corroborado.

Esta no pretende ser una indagación sobre la relación entre lengua e identidad nacional. Asumimos, como Even-Zohar (1999), que la lengua es solo una parte de la complejidad cultural máxime en un mundo configurado por migraciones e hibridaciones culturales como las observadas en México y Estados Unidos.

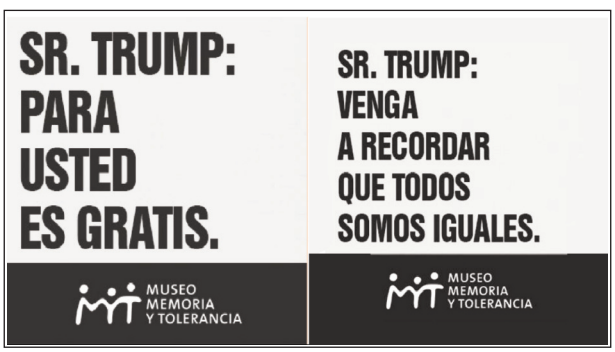


Figura 3. Recursos ciberculturales. Trump en México (Captura de pantalla de cuenta de Twitter del Museo Memoria y Tolerancia (2016, 31 de agosto).

Twitter es una red transnacional en la que los usuarios declaran el idioma en el que escriben por lo que la conversación se dividió en dos clusters. Para entender el sentido que los usuarios dieron a la conversación y el encuadre emocional detrás de la acción conectiva se realizó un muestreo aleatorio de 5.000 mensajes por cada idioma y se analizaron las narrativas temporales de Twitter bajo las siguientes categorías: burla, apoyo, repudio, sorpresa y tuit informativo. Se incorporaron «otro» e «insuficiente» para

los tuis de difícil categorización y «no relacionado» para los que usan el hashtag para hablar de otros asuntos.

En el conglomerado en inglés la postura predominante fue de apoyo a Trump. Un 40,60% aplaudieron este episodio y 24,22% lo vieron con desagrado (aquí se catalogaron todos los tuits que desprestigiaban a los políticos). Un 9,72% de los mensajes se tipificaron como burla y como otros a cualquier otra intención relacionada al tema de la visita. Como puede verse en la Tabla 4, esta categoría representó un 10,68% en inglés y 3,66% en español. Aquí se clasificaron los mensajes hacia Clinton, tanto los positivos como los negativos. Un 7,18% fueron mensajes informativos y transmisiones en vivo. En la muestra en inglés se observó un involucramiento permeado por la contienda electoral.

El conglomerado en español se involucró con la visita de otra forma: más de la mitad de los tuits (59%) fueron mensajes de repudio o desagrado en relación a la visita y en contra los políticos. Los hispanoparlantes se vincularon con burla en la conversación (21,38%), ya que de 1.069 tuits -contra 486 en inglés- se catalogaron bajo esta categoría. Solo se encontraron 30 tuits de apoyo (0,6%). Se puede sostener que el encuadre emocional estuvo permeado por los insultos de Trump en contra de los mexicanos.

Tabla 4. Encuadre emocional

Encuadre emocional	Inglés		Español	
Burla	486	9,72%	1.069	21,38%
Apoyo	2.030	40,60%	30	0,6%
Repudio/Desagrado	1.211	24,22%	2.972	59,44%
Sorpresa	1	0,02%	25	0,5%
Informativo	359	7,18%	604	12,08%
Otro	534	10,68%	183	3,66%
Insuficiente	169	3,38%	84	1,68%
No relacionado	210	4,20%	33	0,66%

Algunos de los mensajes estuvieron acompañados por memes y elementos gráficos para ridiculizar a los políticos, recursos que no se utilizaron significativamente en inglés. Se detectó el uso de palabras altisonantes como recurso recurrente para expresar repudio, desagrado y burla -emociones dominantes en este conglomerado-. A estas categorías les siguieron los tuits neutrales o informativos, con 12% de mensajes que no llevaban una connotación y que buscaban citar, dar datos o ligar alguna noticia. Se encontraron 34 casos de mensajes donde se mezcla el inglés con el español, un fenómeno que merece ser estudiado.

4. Discusión y conclusiones

La analítica de datos masivos permitió contar con un mapeo de un fenómeno que aconteció de forma frenética a través de infinidad de variables y correlacionarlas entre sí. Con técnicas mixtas se obtuvo un mapa de la conversación y gracias a la focalización que permite la observación digital y el análisis de contenido se comprendieron los encuadres emocionales detrás de esta acción conectiva.

El análisis de contenido bilingüe permite sostener que tuitear es una práctica cultural en la que se entremezclan contextos y se expresan diversas formas de ver el mundo. Se reforzaron hipótesis relativas a las reacciones afectivas de los públicos de Twitter ante eventos noticiosos, usualmente reactivos a partir de encuadres emocionales y de contextos culturales y políticos específicos.

El contexto cultural y político es factor determinante del sentido de las conversaciones, lo cual obliga a realizar análisis por contexto para un pleno entendimiento de las dinámicas de la comunicación digital transnacional en las cuales los medios tradicionales continúan teniendo un papel relevante. La investigación tiene como reto perfeccionar con técnicas de aprendizaje automatizado el procesamiento de sentimientos en otros idiomas diferentes al inglés, por lo cual son pertinentes más estudios sobre el papel de las emociones en la política contemporánea.

Por ahora hay un amplio conocimiento generado desde el mundo científico anglosajón, pero hacen falta estudios desde otros contextos culturales y lingüísticos, sobre todo desde la realidad sociopolítica del denominado sur-global. Un análisis de bots es más que pertinente en los actuales estudios para los cuales la automatización constituye una variable imprescindible de la comunicación política.

El análisis en inglés constata que la visita fue parte de las campañas en Estados Unidos en las cuales la maquinaria partidista fue patente en los usuarios intensivos e influyentes afines a Trump y a Clinton respectivamente. El análisis de redes sociales fue útil para sostener este hallazgo ya que encontramos dos clusters bien delineados de seguidores de ambos candidatos.

Gracias a la mezcla de métodos se pudo ratificar la influencia del contexto sociopolítico en las conversaciones de Twitter. Por un lado, una acción enmarcada en la contienda electoral de Estados Unidos en que la inmigración fue tema central y por el otro una de carácter reactivo y espontáneo de usuarios indignados ante los desplantes xenófobos de Trump.

En la acción conectiva en español, la red se conformó de manera más descentralizada. En esta participaron muchos actores con distintos fines que se pudieron detectar con la mirada cercana que permite la observación digital, con lo cual queda de manifiesto que la opinión pública en Twitter no siempre es conducida por periodistas, indignados, bots o actores influyentes, sino también por actores que encuentran una oportunidad para entrar y conformar una meta de conversación en busca de objetivos particulares lo cual complejiza el estudio de la opinión pública digital.

Son pertinentes estudios de conversaciones a escala transnacional que indaguen los puntos de encuentro entre culturas y contextos políticos diferentes para dar solidez a las hipótesis relativas a las cámaras de eco como fenómeno característico de la opinión pública digital. Se reforzó la hipótesis abordada en la literatura sobre la falta de horizontalidad en la red social; esta fue una acción más tuiteada en inglés lo cual puede tener su causa en el grado de conectividad y cultura participativa de cada país lo que conduce a un desequilibrio en la construcción de la agenda internacional a partir de las redes sociales. Este análisis puede ayudar a plantear preguntas para investigaciones futuras sobre los riesgos de hacer política en Twitter para dirimir controversias sin la mediación de los medios tradicionales, como lo hizo Trump en su primer año en la presidencia.

Referencias

AFP (2016). Visita de Trump a México golpea la popularidad de Peña Nieto. *El Economista*. (https://goo.gl/DM8yeZ).

Ahmed, A., & Malkin, E. (2016). Mexicans Accuse President of 'Historic Error' in Welcoming Donald Trump. *The New York Times*, *A17*. (https://goo.gl/yb1Kbu).

Bakshy, E., Hofman, J.M., Mason, W.A., & Watts, D.J. (2011). Everyone's an influencer: Quantifying influence on twitter. *Proceedings of the fourth ACM International Conference on Web Search and Data Mining* (pp. 65-74). ACM. https://doi.org/10.1145/1935826.1935845

Bennett, W.L., & Segerberg, A. (2013). *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics*. Massachusetts: Cambridge University Press. (https://goo.gl/NxxV1Z).

Bessi, A., & Ferrara, E. (2016). Social bots distort the 2016 US presidential election online discussion. *First Monday*, *21*(11), https://doi.org/10.5210/fm.v21i11.7090

Boyd, D., Golder, S., & Lotan, G. (2010). Tweet, tweet, retweet: Conversational aspects of retweeting on twitter. *System Sciences (HICSS): 43rd Hawaii International Conference On* (pp. 1-10). IEEE. https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/HICSS.2010.412

Brandwatch. (2016). Estadísticas de TW. Brandwatch. (https://goo.gl/rhs3vv).

Bruns, A., & Burgess, J. (2012). Researching news discussion on Twitter: New methodologies. *Journalism Studies*, *13*(5-6), 801-814.

Cha, M., Haddadi, H., Benevenuto, F., & Gummadi, P.K. (2010). Measuring user influence in twitter: The million follower fallacy. *ICWSM*, *10*(10-17), 30. https://doi.org/10.1145/2897659.2897663

Chadwick, A. (2013). *The hybrid media system: Politics and power*. New York: Oxford University Press.

Chen, G.M. (2011). Tweet this: A uses and gratifications perspective on how active Twitter use gratifies a need to connect with others. *Computers in Human Behavior*, *27*(2), 755-762. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.10.023

Conover, M., Ratkiewicz, J., Francisco, M.R., Gonçalves, B., Menczer, F., & Flammini, A. (2011). Political polarization on Twitter. *ICWSM*, *133*, 89-96. (https://goo.gl/JFkQUD).

Corasaniti, N., & Ahmed, A. (2016). Donald Trump to visit Mexico after more than a year of mocking it. *The New York Times*, *A1*. (https://goo.gl/A9c5as).

Couldry, N. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Cambridge: Polity. (https://goo.gl/dMkYYp).

Deuze, M. (2008). The changing context of news work: Liquid journalism for a monitorial citizenry. *International Journal of Communication*, *2*, 18. (https://goo.gl/xR3Q7j).

Donald J. Trump [realDonaldTrump] (2016-09-01). Mexico will pay for the wall! *[Tweet]*. (https://goo.gl/KDfJ1i).

Donald J. Trump [realDonaldTrump] (2016-08-30). I have accepted the invitation of President Enrique Pena Nieto, of Mexico, and look very much forward to meeting him tomorrow. *[Tweet]*. (https://goo.gl/o3ieL6).

Enrique Peña-Nieto [EPN] (2016-08-30). Al inicio de la conversación con Donald Trump dejé claro que México no pagará por el muro. *[Tweet]*. (https://goo.gl/2qsQNX).

Enrique Peña-Nieto [EPN] (2016,1 de septiembre). Repito lo que le dije personalmente, Sr. Trump: México jamás pagaría por un muro. *[Tweet]*. (https://goo.gl/vdYSa1).

Even-Zohar, I. (1999). La posición de la literatura traducida en el polisistema literario. *Teoría de los Polisistemas*, *1*, 223-231. (https://goo.gl/E7cbxE).

Goffman, E., & Rodríguez, J.L. (2006). *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

González-Bailón, S., Borge-Holthoefer, J., Rivero, A., & Moreno, Y. (2011). The dynamics of protest recruitment through an online network. *Scientific Reports*, *1*, 197. https://doi.org/10.1038/srep00197

Hansen, L.K., Arvidsson, A., Nielsen, F.Å., Colleoni, E., & Etter, M. (2011). Good friends, bad news-affect and virality in Twitter. In Park J.J., Yang L.T., & Lee C. (Eds.), *Future information technology. Communications in computer and information science future information technology* (pp. 34-43). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22309-9_5

Hermida, A. (2010). Twittering the news: The emergence of ambient journalism. *Journalism Practice*, *4*(3), 297-308. https://doi.org/10.1080/17512781003640703

Honey, C., & Herring, S.C. (2009). Beyond microblogging: Conversation and collaboration via Twitter. System Sciences, 2009. *HICSS'09:*

42nd Hawaii International Conference On (pp. 1-10). IEEE. https://doi.org/10.1109/hicss.2009.89
Hong, L., Convertino, G., & Chi, E.H. (2011). Language matters in Twitter: A large scale study. *ICWSM*. (https://goo.gl/7yN5Ku).
INEGI (Ed.) (2016). *Estadísticas a propósito del día Mundial de Internet*. (https://goo.gl/ed9Aet).
Internet Live Stats (Ed.) (2016). *Internet live stats 2016*. (https://goo.gl/3UQcZL).
Jungherr, A. (2015). *Analyzing political communication with digital trace data*. Switzerland: Springer. (https://goo.gl/8CWHZs).
Katz, E., Blumler, J.G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly, 37*(4), 509-523. https://doi.org/10.1086/268109
Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
Krogstad, J. (2016). *5 facts about Mexico and immigration to the U.S. Pêw Research*. (https://goo.gl/eNZn3N).
Kwak, H., Lee, C., Park, H., & Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? *Proceedings of the 19th international Conference on World Wide Web* (pp. 591-600). Nueva York: ACM. https://doi.org/10.1145/1772690.1772751
Liu, I.L., Cheung, C.M., & Lee, M.K. (2010). Understanding Twitter usage: What drive people continue to Tweet. In *PACIS*, *92*, 928-939. (https://goo.gl/fq2iZh).
Lotan, G., Graeff, E., Ananny, M., Gaffney, D., & Pearce, I. (2011). The Arab Spring, the revolutions were tweeted: Information flows during the 2011 Tunisian and Egyptian revolutions. *International Journal of Communication*, *5*(31). (https://goo.gl/bX6Ebo).
Memoria y Tolerancia [MuseoMyT] (Ed.) (2016-08-31). #SrTrumpConTodoRespeto, lo invitamos a que nos visite para recordar la historia y no la repita. #TrumpAlMuseoMyT *[Tweet]*. (https://goo.gl/VJ3xB3).
Memoria y Tolerancia [MuseoMyT] (ed.) (2016-08-31). #SrTrumpConTodoRespeto, lo invitamos a que nos visite para recordar la historia y no la repita. #TrumpAlMuseoMyT *[Tweet]*. (https://goo.gl/oVMDT2).
Merica, D. (2016). *Clinton: In Mexico 'Trump just failed his first foreign test'*. CNN. (https://goo.gl/fksyKB).
Papacharissi, Z. (2015). *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. New York, NY: Oxford University Press.
Papacharissi, Z., & Oliveira, M. (2012). Affective news and networked publics: The rhythms of news storytelling on# Egypt. *Journal of Communication*, *62*(2), 266-282. https://doi.org/0.1111/j.1460-2466.2012.01630.x
Parmelee, J.H., & Bichard, S.L. (2011). *Politics and the Twitter revolution: How tweets influence the relationship between political leaders and the public*. London: Lexington Books. (https://goo.gl/pmRtWH).
Peddinti, S.T., Ross, K.W., & Cappos, J. (2014). On the Internet, nobody knows you're a dog: A Twitter case study of anonymity in social networks. *Proceedings of the Second ACM Conference on Online Social Networks* (pp. 83-94). Nueva York: ACM. (https://goo.gl/pAgVTL).
Politico (Ed.) (2016). Full text: Donald Trump immigration speech in Arizona. *Político*. (https://goo.gl/hLVjLK).
Presidencia México [PresidenciaMX] (2016-08-30). El Señor @realDonaldTrump ha aceptado esta invitación y se reunirá mañana en privado con el Presidente @EPN. *[Tweet]*. (https://goo.gl/zFuPSF).
Riding, A. (2011). *Distant neighbors: A portrait of the Mexicans*. New York: Vintage Books. (https://goo.gl/WBMfJK).
Rogers, E.M. (2010). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press. (https://goo.gl/tftE3J).
Secure Fence Act (2006). *Public Law 109-367 109th Congress*. Congressional Record, US, 26th october 2006. (https://goo.gl/HjdUv8).
Secretaría de Relaciones Exteriores (Ed.) (2016). *Comercio México-Estados Unidos*. (https://goo.gl/Qd3gBb).
Statista (2016). Number of twitter users in the United States from 2014 to 2020 (in millions). *Statista*. (https://goo.gl/VVdzcg).
The Economist (Ed.) (2016). The unspeakable and the inexplicable. *The Economist*. (https://goo.gl/cMERzb).
Time (Ed.) (2015). Here's Donald Trump's Presidential announcement speech. *Time*. (https://goo.gl/2CRgBy).
Washington Post [WashingtonPost] (Ed.) (2016-08-30). Breaking: Trump considers meeting in Mexico with the country's president ahead of wednesday immigration speech. *[Tweet]*. (https://goo.gl/7WTsZ6).
Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis. Methods and applications*. Cambridge University Press. (https://goo.gl/q2KgCM).
Watts, D.J., & Dodds, P.S. (2007). Influentials, networks, and public opinion formation. *Journal of Consumer Research*, *34*(4), 441-458. https://doi.org/10.1086/518527
Wu, S., Hofman, J.M., Mason, W.A., & Watts, D.J. (2011). Who says what to whom on Twitter. *Proceedings of the 20th International Conference on World Wide Web* (pp. 705-714). Nueva York: ACM. https://doi.org/10.1145/1963405.1963504

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

El impacto de los jóvenes en la esfera pública: La disolución del Consejo de la Juventud de España en la prensa y en Twitter

Youth impact in the public sphere: The dissolution of the Spanish Youth Council in the press and on Twitter

Dra. Anna Clua es Profesora Contratada Doctora en los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (acluai@uoc.edu) (https://orcid.org/0000-0001-9397-8793)

Dra. Núria Ferran-Ferrer es Profesora Contratada Doctora en los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (nferranf@uoc.edu) (https://orcid.org/0000-0002-9037-8837)

Ludovic Terren es Ayudante de Investigación del proyecto EURYKA en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (lterren@uoc.edu) (https://orcid.org/0000-0002-7075-7573)

RESUMEN

Este artículo pretende contribuir al estudio de las dificultades que encuentran los jóvenes a la hora de acceder a la esfera pública como actores políticos. Concretamente, se centra la atención en la cobertura en prensa y la repercusión en Twitter de la información relativa al proceso de disolución del Consejo de la Juventud de España (CJE). El texto da cuenta del análisis de contenido realizado sobre las noticias aparecidas en 22 periódicos españoles entre los años 2012 y 2014, así como del análisis del posicionamiento en Twitter de la campaña «Salvemos el CJE» durante el mismo período de tiempo. El principal objetivo es ver cómo la cuestión de la disolución del CJE es planteada desde la agenda mediática y desde la agenda ciudadana. En la mayoría de periódicos analizados, las medidas tomadas por el gobierno respecto al CJE son tratadas como un hecho noticioso puntual y de baja repercusión. La campaña online ofrece un discurso gestado desde los movimientos juveniles de base y plantea abiertamente la controversia acerca del sesgo y las consecuencias políticas de esta medida. La campaña gira entorno a la representación de la juventud en las instituciones públicas. Los resultados del estudio muestran cómo las crecientes oportunidades de visibilización que ofrecen las redes sociales no siempre comportan un mejor posicionamiento de un tema en la esfera pública.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the study of the difficulties that young people face in accessing the public sphere as political actors. It looks at the press coverage and the Twitter activity surrounding the restructuring process and the subsequent dissolution of the Spanish Youth Council (Consejo de la Juventud de España - CJE). A content analysis was carried out on the news published in 22 newspapers between 2012 and 2014, as well as on the use of Twitter within the framework of the "Salvemos el CJE" campaign during the same period of time. The main objective of the analysis has been to see the prominence of this issue on both the media and citizens agendas. In most newspapers, the measures taken by the government vis-á-vis the CJE were treated as punctual news of peripheral importance. The online campaign, mainly orchestrated by youth grassroots movements, raised the controversy on the biased nature and the political consequences of this plan. The core of the campaign addressed the representation of young people in public institutions. The results of the study suggest that the increased potential for visibility offered by social media is not always maximized and does not necessarily alter the prominence of an issue in the public sphere.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Juventud, esfera pública, prensa, Twitter, agencias de juventud, ciberpolítica, agenda mediática, agenda ciudadana.
Youth, public sphere, press, Twitter, youth agencies, cyberpolitics, media agenda, citizens agenda.

Recibido: 2017-10-11 | Revisado: 2017-10-29 | Aceptado: 2017-12-04 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C55-2018-05 | Páginas: 49-57

1. Introducción

Los jóvenes son objeto de estudio en numerosos estudios centrados en el análisis de su acceso a la esfera pública como actores políticos (Briggs, 2017; Cammaerts & al., 2016; Chou & al., 2017). En España, algunas investigaciones han dado cuenta de la necesidad de considerar la «cuestión juvenil» como un elemento estructural desde donde comprender la calidad democrática de nuestras sociedades actuales y futuras (Tezanos & Díaz, 2017; Observatorio Social La Caixa, 2017). Según estos estudios, los jóvenes de hoy deben afrontar una precarización creciente que afecta de dos maneras su capacidad de intervenir en la esfera pública: por un lado, su situación de desventaja los ubica en condición de inferioridad en los debates públicos; por otro lado, los problemas que conlleva este rol secundario no son percibidos como un problema que afecta a la sociedad en conjunto y a su futuro.

El caso que aquí se presenta se basa en los primeros resultados de la investigación desarrollada en el marco del proyecto H2020 EURYKA. En una primera fase de este proyecto se analizaron las políticas y prácticas públicas de promoción de la inclusión y la participación de la juventud en nueve países europeos (EURYKA, 2017). Las agencias de juventud fueron uno de los aspectos que centraron el estudio. La muestra del análisis fueron las políticas vigentes, incluyendo los cambios recientes relacionados con la crisis económica. Los resultados de este estudio en concreto situaron a España en la cola de los países estudiados, obteniendo la única puntuación negativa en lo concerniente a acciones de gobierno dirigidas a las agencias juveniles. Este resultado reflejaba la disolución (decretada por ley en 2014) del Consejo de la Juventud de España (CJE), así como el hecho de que las protestas que generó este hecho fueron desatendidas.

Este artículo presentará, pues, los resultados de un estudio acerca de cómo una cuestión relevante que afecta a los jóvenes queda relegada a un segundo puesto de importancia en la esfera pública. Este estudio se centra, por un lado, en la observación de cómo la prensa española incorporó la disolución del CJE en su agenda temática; por otro lado, se observa la forma en que se utilizó Twitter para incluir el tema en la agenda ciudadana.

2. Contexto

España tiene dos agencias de juventud legalmente constituidas: el Instituto de la Juventud (INJUVE) y el Consejo de la Juventud de España (CJE). El INJUVE es una institución gubernamental que ofrece servicio público a la juventud. Está dirigido por un cargo nombrado por el poder Ejecutivo a través del correspondiente Ministerio. El CJE, en cambio, es un organismo autónomo compuesto por 60 asociaciones y organizaciones juveniles de todo el país, cuyos representantes son elegidos por las bases. El CJE desarrolla programas específicos de lucha contra las desigualdades sociales que afectan a la gente joven. La presidencia del Consejo y su Comisión Permanente son elegidas por las entidades que forman parte de la Asamblea General. Por otro lado, el CJE es la agencia que representa a España en el Foro Europeo de la Juventud (YJF).

Hace cinco años, en un contexto de crisis económica frente al cual la Unión Europea exigió medidas de austeridad, el Gobierno español decretó la Ley Orgánica 2/2012 sobre Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera (Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas, CORA). Ello dio pie a un estudio comprensivo sobre la Administración Pública, a fin de identificar las áreas de mejora y proponer medidas de acción. El Informe Ejecutivo de la CORA fue presentado al Consejo de Ministros el 21 de Junio de 2013. En él se recomendaba la disolución del CJE (entre otras agencias), argumentando que sus funciones duplicaban las del INJUVE. El Consejo de Ministros convino que la eliminación del Consejo de la Juventud supondría un ahorro de 4,3 millones de Euros para el presupuesto nacional. No obstante, el CJE era uno de los organismos de menor envergadura de la Administración (0,08% del presupuesto de la estructura ministerial) y, de hecho, ya había estado sujeto a un recorte presupuestario del 54% durante el período 2008-2012 (CJE, 2013).

Defensores del CJE iniciaron una campaña online, primero en Internet en la URL http://salvemoselcje.com/, y luego en Twitter (con el hashtag #salvemoselCJE). «Salvemos el CJE» fue una campaña dirigida a denunciar que el proceso de reestructuración al que se quería someter al CJE no era más que un medio para hacer desaparecer la agencia. Concretamente, se criticó el sesgo político de esta medida dada cuenta del posicionamiento crítico que el CJE mantenía frente a las políticas de juventud del Gobierno.

La Ley de Racionalización del Sector Público fue aprobada en Septiembre de 2014 (Ley 15/2014). En ella se daba luz verde a la disolución del CJE y su conversión en una entidad privada. Este acontecimiento fue seguido por un largo período en el que la prensa no generó más noticias sobre el tema. Tres años después, el 20 de Julio de 2017, el CJE y el INJUVE firmaban un acuerdo en presencia del Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. En la nota de prensa que generó el CJE el 21 de Julio de 2017 se anunciaba el inicio del proceso de

aplicación del Real Decreto que disolvía la agencia, dejando constancia de la posibilidad de que el redactado del mismo incorporara algún cambio antes de su publicación final. En ninguno de los periódicos analizados en este estudio de caso se mencionó este hecho, como tampoco se detectó ninguna reacción en Twitter. De hecho, la campaña #SalvemoselCJE había llegado a su fin en Noviembre de 2015 (no se tuvo constancia de más tuits con ese hashtag desde entonces).

3. Marco teórico

Este artículo se desarrolla en base a premisas teóricas que abordan el tema de la formación de la opinión pública y los procesos de deliberación. Para ello, resulta esencial revisitar los debates entre las teorías sobre la democracia deliberativa, inspiradas en los trabajos de Habermas, y las teorías del pluralismo agonista, de las cuales Mouffe es una destacada representante. La concepción habermasiana de esfera pública y de acción comunicativa parte de la comprensión de los procesos deliberativos como oportunidades para el consenso (Habermas, 1994). El pluralismo agonista critica, en cambio, que este consenso solamente pueda lograrse a costa de la voz de los disidentes. Mouffe argumenta que la definición de los ciudadanos en tanto que sujetos políticos debe tener en cuenta su identificación con los valores sobre los que se sustenta la democracia, los cuales no son valores universales ni normativos, como defendía Habermas, sino valores que dan significado a las diferentes identidades en conflicto que componen la sociedad (Navarro, 2014).

> La actividad de Twitter en torno a la campaña #salvemoselCJE reprodujo el funcionamiento de una «cámara de resonancia» en la que todos los usuarios estaban de acuerdo, cancelando efectivamente el potencial de debate más allá de este círculo de defensores de CJE. Las demandas políticas de la juventud española no tienen éxito cuando solo están en juego sus propios intereses (como jóvenes). Los resultados del estudio sugieren que el mayor potencial de visibilidad ofrecido por las redes sociales no siempre se maximiza y no necesariamente altera la importancia de un problema en la esfera pública.

Actualmente la ciberpolítica introduce un importante cuestionamiento de ambas perspectivas. Como nunca antes, la red social incluye nuevas formas de expresión política que da pie a una esfera pública interconectada, en la cual la inmediatez marca el ritmo de la acción comunicativa (Cotarelo & Gil, 2017; Kurban, Peña-López, & Haberer, 2017). Por otro lado, hoy se percibe también la hegemonización de algunas formas de gobierno que en tiempos de crisis optan por el estatismo y el inmovilismo de los principios democráticos en pos de la recuperación económica, generando un incremento de las desigualdades sociales. De este modo, aunque la revolución tecnológica hace plausible un escenario de pluralismo agonista, lo cierto es que incluso en un contexto caracterizado por la multiplicidad de voces y el derecho a la comunicación, la disolución de los discursos contra-hegemónicos es un hecho todavía vigente.

La configuración de la agenda ciudadana (Miralles, 2001) debe afrontar el problema de la atomización del sujeto social, mientras la agenda mediática se afana por preservar su posición de privilegio para la expresión de la opinión pública (Coleman & Ross, 2010). A partir de aquí cabría preguntarse si los factores que actualmente difunden o silencian una determinada controversia pueden explicarse simplemente como consecuencias de la creciente complejidad de las acciones comunicativas o bien continúan respondiendo a los viejos esquemas de la acción política. Más allá del determinismo tecnológico que acompaña la visión emancipadora de los nuevos medios de comunicación (Castells, 1996), sería bueno comprobar si las mediaciones de las que hablaba Jesús Martín-Barbero (1987) se han fortalecido o se han debilitado con el advenimiento de las redes sociales. ¿Qué grupos son efectivamente capaces de acceder a (y de transformar) los espacios de deliberación?

Son varios los trabajos que se ocupan del estudio de los jóvenes desde la crítica a la estigmatización que supone vincularlos con una imagen de apatía, consumismo y anomia (Cammaerts & al., 2014; Chou & al., 2017). Autores como Tezanos y Díaz (2017) llegan a igualar la relevancia política de la cuestión juvenil con la que en su momento tuvo la clase obrera. La crisis económica y social se manifiesta se hace notar especialmente entre la gente joven, quien tiene que postergar la edad de emancipación económica y social. Según datos recientes de Eurostat la tasa de paro de los jóvenes en España es del 40,5%, lo que sitúa al país en el penúltimo peor lugar respecto al desempleo juvenil en Europa, solo superado por Grecia en 2017.

A pesar de estos datos, la juventud no está asumiendo un rol pasivo (Giugni & Lorenzini, 2017). En España la organización (liderada por los jóvenes) de movilizaciones ciudadanas masivas como las del 15M ha demostrado que las tecnologías son un instrumento clave para el activismo (Hernández, Robles, & Martínez, 2013) y que en determinadas circunstancias estos movimientos tienen capacidad de influenciar la cobertura mediática de los acontecimientos (Casas & al., 2016; Monterde & al., 2017), aunque otros estudios han destacado que la relación entre periodistas y activistas sigue siendo difícil (Micó & Casero-Ripollés, 2014). Con todo ello, cabe subrayar la capacidad de los jóvenes de acceder al capital social a través del uso de la tecnología móvil (Vidales-Bolaños & Sábada-Chalezquer, 2017), o su participación activa en la sociedad red (García-Galera, Del-Hoyo, & Fernández, 2014). Una diferencia entre la acción política de los jóvenes de hoy y la de generaciones anteriores en la España democrática es que, incluso tratándose de nativos digitales, su capacidad efectiva de alterar el estatus quo es menor, como escasa es su influencia en las decisiones políticas que afectan el futuro del país. El disenso que los jóvenes son capaces de manifestar se diluye en una esfera pública que reproduce un discurso normativo y prescriptivo, y que no deja lugar para la controversia.

4. Metodología

Se utilizó una aproximación cuantitativa para estudiar la relevancia de la campaña «Salvemos el CJE» en la esfera pública a través de la prensa y Twitter. Por un lado, se llevó a cabo un análisis de contenido de los artículos de prensa que contenían la expresión «Consejo de la Juventud de España». Por otro lado, se desarrolló un análisis de la campaña en Twitter contra la disolución del CJE, observando el uso y la circulación del hashtag #salvemoselCJE.

La elección de (y limitación del estudio a) estos dos medios de comunicación contempla la hipótesis inicial de que la esfera pública tradicional no ha sido sustituida ni reformulada por una «nueva esfera pública» (Castells, 2008) por el mero hecho de abrir nuevos espacios políticos y de opinión online. Para testear esta hipótesis, se fijaron los siguientes objetivos:

- Demostrar que la configuración de la agenda mediática alrededor de la disolución del CJE fue determinada más por las rutinas periodísticas que por las líneas editoriales (o sesgos políticos) de cada periódico.
- Demostrar el bajo impacto de la voz de los jóvenes en relación a este tema, en parte debido a que su articulación respondió a estructuras organizativas offline que ni actuaron como fuentes principales para los medios estudiados, ni lograron integrarse a las dinámicas de las redes sociales online.

4.1. Análisis de los periódicos

La base de datos utilizada para acceder a los textos de los periódicos españoles fue Factiva (una base de datos con más de 32.000 fuentes, 100 de los cuales son españoles). Un total de 22 periódicos fueron seleccionados en base al criterio de que se tratara de prensa diaria de cobertura nacional: «20 Minutos», «ABC», «El Confidencial Digital», «El Confidencial.com», «Crónica Global», «El Correo», «El Diario Montañés Online», «Diario Siglo XXI», «El Diario Vasco Online», «El Diario.es», «Diariocritico.com», «El Huffington Post-Spain Edition», «Elmundo.es», «El País», «El Pais.com», «El Español.com», «Gaceta.es», «El Imparcial», «El Independiente», «Infolibre», «El Mundo», «El Periódico de Cataluña».

La búsqueda de datos cubrió un período de cinco años, desde 2012 (cuando se inició la campaña) hasta Julio de 2017 (cuando el CJE firmó el acuerdo sobre su propia disolución). No aparecieron datos a partir de 2015. La cobertura en prensa de la disolución del CJE se sitúa, por tanto, entre los años 2012 y 2014.

Las 81 noticias encontradas se codificaron en base a una guía de codificación que contemplaba dos variables: el abordaje o no del tema, junto con el grado de visibilidad asignada a la disolución del CJE, así como la temporalidad (permanencia de las noticias en la agenda mediática). En cuanto a la primera variable, la guía de codificación estableció cuatro tipos de noticias: (1) Noticias que mencionaban el CJE en la noticia pero que no mencionaban

su disolución; (2) Noticias que mencionaban la disolución del CJE, aunque este no era el hecho noticioso destacado; (3) Noticias sobre la disolución del CJE; (4) Noticias sobre la disolución del CJE y que lo identificaban como fuente.

4.2. Análisis de Twitter

El análisis de Twitter se centró en el uso y la circulación del hashtag #salvemoselCJE. El estudio recogió los tuits publicados entre el 20 de Junio de 2013 (fecha del primer tuit que incluyó el hashtag de la campaña) y el 23 de Noviembre de 2015 (fecha del último tuit).

El análisis también se ocupó específicamente de los tuits publicados el 11 de Septiembre de 2014 (fecha en que se anunció la aprobación de la Ley 15/2014 en el Congreso). Con la observación de la actividad de Twitter en una fecha tan crucial, el estudio pretendió identificar los actores clave de la defensa del CJE y sus interacciones.

El objetivo del análisis era dar cuenta de la viralidad de #salvemoselCJE en Twitter durante la campaña, siguiendo el modelo de Gladwell, a partir del cual se estudia a los usuarios en tanto que fuentes, así como el contenido y el alcance de los mensajes (Gladwell, 2000). Observando la actividad de Twitter durante un solo día, el estudio pretendía reunir información precisa sobre el tipo de cuentas que generaban cada tuit, el número de seguidores de esas cuentas, el número de «likes», retuits y respuestas que recibía cada tuit, así como el posicionamiento de los tuits en relación a la campaña.

También se identificó una serie de hashtags relacionados, generando un análisis de nube a través TagCrowd, que ayudó a visualizar la frecuencia de uso de los mismos. Las cuentas de Twitter fueron clasificadas e identificadas como «institucionales» o «individuales» y, en la medida de lo posible, se recogieron para ambos casos datos adicionales sobre la identidad de cada actor (en términos de afiliación política, pertenencia a grupo, etc.). Cada una de las cuentas fue tipificada en relación a un perfil de red específico. En este caso, el esfuerzo se centró en confirmar la existencia o ausencia de «influencers» (actores cuyas cuentas tienen más de 100.000 seguidores) (Jivkova-Semova, Requeijo-Rey, & Padilla-Castillo, 2017).

5. Análisis y resultados

En esta sección se presentarán los resultados del análisis cuantitativo de 81 artículos de prensa, así como de 184 tuits donde apareció el hashtag #salvemoselCJE. El análisis se centró en el abordaje de la disolución del CJE como controversia en la prensa y en Twitter. Basándose en este análisis, se van a intentar responder las siguientes preguntas de investigación:

5.1. ¿Fue la disolución del CJE representada como un tema controvertido en los periódicos españoles?

5.1.1. ¿Durante cuánto tiempo fue visible la disolución del CJE?

La primera aparición del CJE y/o su disolución en las noticias se remonta al 11 de marzo de 2012, un mes antes de la aprobación de la Ley 2/2012. Las últimas noticias publicadas sobre el tema aparecieron el 28 de diciembre de 2014, dos meses después de la publicación de la Ley 15/2014.

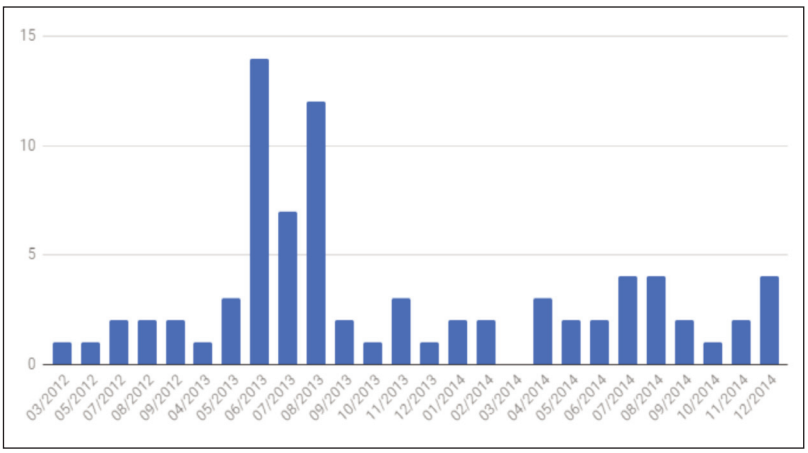


Figura 1. Evolución mensual del número de noticias de prensa publicadas durante la campaña.

Tal y como muestra la figura 1, los meses más activos fueron junio y agosto de 2013, con 14 y 12 artículos respectivamente. Esto fue debido al hecho de que el 21 de junio el Consejo de Ministros anunció la decisión de disolver el CJE. En agosto de ese año el CJE publicaba un informe sobre el acceso a la vivienda de los jóvenes en España.

Más tarde, el 27 de julio de 2017 el CJE y el INJUVE firmaron finalmente un acuerdo de disolución. Entre el 21 y el 31 de julio 15 periódicos mencionaron el CJE, pero ninguno de ellos recogió la nota de prensa con la que el CJE anunció la firma del acuerdo.

5.1.2. ¿Ocupó la disolución del CJE un lugar relevante en las noticias de prensa?

Mientras duró la campaña de defensa del CJE, este fue mencionado en 81 noticias de los 22 periódicos analizados. Una mayoría significativa de las noticias (86,5%) apenas mencionaba el CJE y/o su disolución en el texto. Las restantes 11 noticias (13,5%) hablaban del cierre del CJE, de las cuales 8 (9,8% del total) mencionaban el organismo en el titular. Solamente tres periódicos («El Diario.es», «El Periódico» e «Infolibre») publicaron noticias sobre la disolución del CJE donde, además, este era identificado como fuente de información («El Diario.es» publicó tres noticias, y «El Periódico» e «Infolibre» publicaron una). El periódico que dedicó una mayor cobertura al tema fue «El Diario.es», con tres noticias sobre la disolución del CJE.

La cobertura del tema varió significativamente de un periódico a otro. Mientras «El Diario.es» publicaba tres noticias sobre el cierre del CJE (de las cuatro que dedicaba a este organismo), otros rotativos como «El Mundo», «La Vanguardia» o «ABC» no publicaron ninguna (frente a las 12, 4 y 8 noticias donde se hablaba del CJE sin mencionar su cierre, respectivamente).

La dispar cobertura así como el destacable bajo número de noticias que directamente hablaran de la disolución de CJE muestran que este no fue un tema destacado de la agenda mediática en prensa, a pesar de que la población joven en España tiene un importante peso numérico respecto al resto de la población. De hecho, 10.533.437 personas (el 22,59% de la población española) tenían entre 15 y 35 años en 2015 (INJUVE, 2016).

5.2. ¿Qué grado de influencia tuvo el hashtag #SalvemoselCJE en Twitter?

5.2.1. ¿Por cuánto tiempo estuvo activa la campaña en esta red social?

Hubo un primer período de actividad intensa entre el 20 y el 30 de junio de 2013, durante el cual fueron publicados un total de 902 tuits. Como se muestra en la Figura 2, los siguientes picos de actividad fueron pocos y alejados en el tiempo. El pico del 11 de septiembre de 2014 (fecha en que se anunciaba la aprobación de la Ley de Racionalización del Sector Público por la que se disolvería el CJE) centró la atención de un análisis más pormenorizado que se presentará a continuación (a pesar de que, como puede verse en la Figura 2, este no fue un momento álgido en número de tuits).

5.2.2. ¿Cuál fue el impacto de #salvemoselCJE el 11 de Septiembre de 2014?

El hashtag #salvemoselCJE apareció en 184 tuits de 123 cuentas. El resultado más significativo de los datos muestra que no hubo desacuerdo ni controversia respecto al contenido de la campaña. De hecho, como suele suceder en Twitter, la actividad que generó la campaña #salvemoselCJE reprodujo el efecto «caja de resonancia» por el que se reconoce el común acuerdo de todos los participantes respecto a un determinado tema, limitando así la posibilidad de debate más allá del círculo de defensores de esa causa.

La Figura 3 ilustra la relevancia de cada uno de los hashtags que fueron utilizados durante la campaña. El tamaño de la letra es proporcional a la frecuencia de aparición.

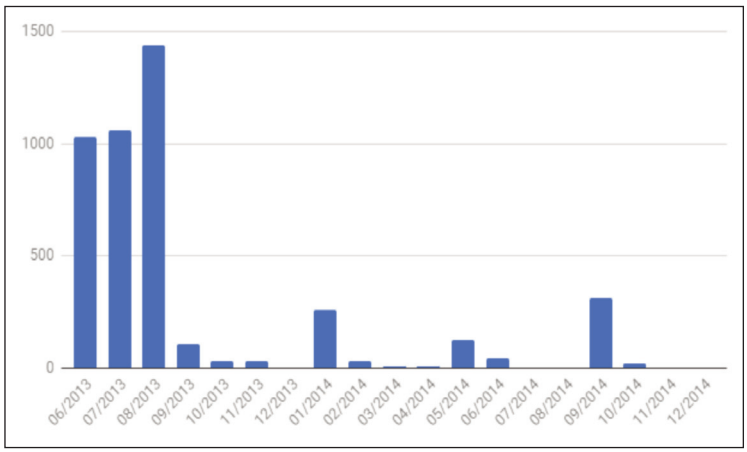


Figura 2. Evolución mensual del número de tuits (#salvemoselCJE) durante la campaña.

5.2.3. ¿Fue amplia la difusión de la información en una fecha crucial como fue el 11 de Septiembre de 2014?

Cerca de la mitad de los 184 tuits analizados fueron publicados por instituciones, mientras que la otra mitad correspondía a indivi-

duos. Se contabilizaron 65 tuits generados a título personal ante 58 tuits institucionales. Este resultado, no obstante, contiene un alto grado de distorsión puesto que un elevado número de los individuos (44,6%) pudieron ser identificados como personas vinculadas a una institución. Este hallazgo sugiere que la protesta que generó la aprobación de la Ley 15/2014 tuvo un impacto potencialmente significativo entre los miembros de organismos offline (posiblemente vinculados entre sí). Esta estructura muestra un flujo centrípeto de conexiones, situando al CJE como nodo neurálgico de circulación de información (lo que coincide con el hecho de que el CJE actúa como institución paraguas).

Figura 3. Relevancia de los hashtags relacionados el 11 de Septiembre de 2014.

Los tuits publicados el 11 de Septiembre de 2014 conteniendo el hashtag #salvemoselCJE no tuvieron un impacto significativo en términos cuantitativos, lo cual se relaciona con la baja capacidad de influencia de los actores implicados. 8 instituciones (6,5%) tenían más de 10.000 seguidores (Tabla 1). La cuenta institucional con un mayor número de seguidores fue el sindicato UGT (con 32.000 seguidores), mientras que solamente una cuenta individual superaba esta cifra (un periodista con 78.600 seguidores que tuiteó una sola vez y obtuvo un retuit, 16 «likes» y 2 respuestas). Esto significa que ninguno de los actores de esta campaña podría ser identificado como «influencer» según la categorización de Jivkova-Semova & al. (2017), ya que no hubo ninguna cuenta con más de 100.000 seguidores.

No obstante, siguiendo la propuesta de Congosto (2015), entre las cuentas de Twitter con mayor número de seguidores, 5 (en este caso, de tipo institucional) podían identificarse como «influencers» puesto que el número de retuits fue mayor en ese contexto (el coeficiente entre el número de tuits y el número de retuits fue superior a 4). Estos «influencers» (INF) aparecen en la Tabla 1.

A fin de analizar las cuentas institucionales e individuales se utilizó la clasificación de la actividad y el impacto de los actores que propone Congosto (2015). Se obtuvo un resultado relevante en relación a esta cuestión, puesto que los datos confirmaron que la actividad entorno a #salvemoselCJE no fue de alta influencia: casi el 25% de las instituciones e individuos eran pasivos en tanto que el número de tuits que generaron fue inferior a la media (1,6 tuits). Otro 13,9% de los actores fueron considerados como usuarios «aislados», puesto que no generaron retuits ni likes. Solamente una pequeña minoría (4%) fueron identificados como «networkers», dado que publicaron más tuits que la media y recibieron una cantidad proporcional de retuits.

6. Conclusiones

Este artículo aporta datos para la comprensión de posibles razones por las que las reivindicaciones políticas de los jóvenes en España no consiguen el estatus de controversias que las sitúen en los debates de la esfera pública. En relación a la hipótesis inicial, los resultados del análisis sugieren la idea de que las reivindicaciones políticas de los jóvenes españoles no tienen éxito cuando se trata de la defensa de sus propios intereses (como jóvenes). El estu-

Tabla 1. Instituciones con más seguidores que tuitearon #salvemoselCJE el 11 de Septiembre de 2014

Cuenta	#followers	#T	#replies	#RT	#likes	Tipo	INF
Unión General de Trabajadores (UGT) @UGT_Comunica	32.000	2	2	13	1	Sindicato	No
Área de Juventud de Izquierda Unida @JovenesIU	30.100	1	0	14	3	Partido político	Sí
European Youth Forum @Youth_Forum	23.200	1	1	31	11	Asociación paraguas	Sí
Cumbre Social @SocialcumbreS	19.300	5	1	55	8	Asociación paraguas	Sí
EQUO Madrid @equomadrid	13.500	1	0	7	1	Asociación	Sí
Juventudes Socialistas de la Comunidad de Madrid @JSMadrid	11.700	1	0	21	2	Partido político	Sí
Federación de Scouts-Exploradores de España. ASDE Scouts España @scout_es	11.000	3	0	66	20	Scouts	No
Consejo de la Juventud España @_CJE	10.900	14	13	398	84	Agencia pública	No

dio apunta a la paradoja de que una agencia de juventud consolidada y de organización tradicional fracasa en sus intentos de acceder a la esfera pública.

Por lo que respecta al primer objetivo del estudio, los resultados demuestran que la cobertura en prensa de la disolución del CJE no levantó ninguna controversia. La evolución del tratamiento del tema en los periódicos analizados muestra que el grado de relevancia del acontecimiento noticioso fue determinado por la rutina periodística que plantea la «noticiabilidad» bajo una lógica efímera. Esta misma rutina situaba el foco de interés en la acción del Gobierno más que en las demandas sociales y actividades que generó la campaña «Salvemos el CJE». Todos los periódicos adoptaron una rutina productiva que introdujo el tema en la agenda mediática solamente al inicio del proceso. Ningún rotativo dedicó análisis alguno (fuera positivo o negativo) al cierre del CJE en julio de 2017. La disolución del CJE, por tanto, dejó de ser tema noticioso antes de poder convertirse en controversia pública. Esta constatación confirma una de las principales ideas de este artículo, según se describe en su segundo objetivo. Se trata de la idea de que los temas que atañen a la juventud española no se hacen un lugar en los debates públicos, ni tienen (por tanto) acceso a la esfera pública. A pesar de que las demandas de los jóvenes producen un cuestionamiento del estatus quo, estas son poco tenidas en cuenta por la prensa y percibidas como marginales. En general, su voz no ocupa un lugar relevante en las noticias.

Los picos de atención que mereció en Twitter el hashtag #salvemoselCJE coinciden en gran medida con los picos de interés que la disolución del CJE generó en la prensa. Este resultado muestra, en este caso, una evolución paralela de la agenda mediática y la agenda ciudadana. Ello no significa que la prensa y Twitter compartan rutinas productivas, sino más bien que sus respectivas agendas siguieron el ritmo marcado por la toma de decisiones del Gobierno español en relación a este caso. Ello se puede confirmar con el hecho de que los picos de actividad (tanto en la circulación de noticias como de tuits) coinciden con cada paso dado por el Gobierno. Este comportamiento podría verse como algo normal en el caso de la prensa generalista, pero resulta extraño como práctica de la sociedad civil ya que esta no necesita establecer su agenda pública del mismo modo.

Hay otro hallazgo que ayuda a explicar el porqué de la limitada capacidad de los jóvenes de acceder a la esfera pública a través Twitter en el caso de esta campaña. Según muestra el estudio, la consolidada estructura de una organización como el CJE puede actuar como freno a su capacidad de llevar la controversia fuera del ámbito de los «asuntos internos». La campaña «Salvemos el CJE» se mantuvo dentro de las mismas redes que tejen la estructura del CJE en tanto que institución paraguas offline. El hecho de que el hashtag #salvemoselCJE circulase en Twitter no significa que las demandas de los jóvenes transcendieran de forma eficaz los muros de una «comunidad aislada». El análisis de la circulación de información sobre este caso en Twitter demuestra la inexistencia de actores externos opinando sobre la campaña, viéndose así limitada la capacidad de impacto de la misma. La imposibilidad de llevar el tema «fuera» apunta también a la probable ausencia de una estrategia comunicativa planificada. De aquí que el tema haya podido resultar invisible para la sociedad en general.

En esta conclusión final se propone una revisión de los principios del pluralismo agonista en relación a la sociedad digital. Internet y las redes sociales abren la posibilidad de competir con la posición dominante de los medios tradicionales, lo cual puede conducir al establecimiento de una nueva esfera pública, más abierta a la diversidad de voces y temas. No obstante, esto no puede ser considerado todavía un hecho. Una vez constatada la escasa presencia que el anuncio de la disolución del CJE tuvo en la agenda mediática y en la agenda ciudadana, y considerando el silencio que habitualmente se genera entorno a la cuestión juvenil en tanto que cuestión estructural, se abre todo un camino para analizar con mayor profundidad los mecanismos de perpetuación de las desigualdades a la hora de acceder a la esfera pública.

En estudios futuros sería interesante ampliar el enfoque para llevarlo más allá de este caso particular de análisis, y así comprender mejor la posición y el impacto en la esfera pública de las opiniones de los jóvenes y de los temas relacionados con la juventud, en relación al ámbito más amplio de las demandas sociales. En este sentido, falta desarrollar un análisis más arduo sobre la forma en que los discursos contra-hegemónicos se posicionan en la agenda mediática (incluyendo los contenidos audiovisuales). El estudio realizado también apunta al reto de abordar la forma en que las agencias y campañas lideradas por jóvenes pueden utilizar y maximizar el potencial de las redes como espacios efectivos de acción política, evitando caer en la auto-referencialidad y la guetización.

Apoyos

Los datos presentados en este artículo se han obtenido durante una fase inicial del proyecto «Reinventing democracy in Europe: Youth doing politics in times of increasing inequalities» (EURYKA, Reinventando la democracia en Europa: la participación política de la juventud en tiempos de crecientes desigualdades). Este proyecto es financiado por la Comisión Europea en el marco H2020 (con contrato número 727025).

Referencias

Briggs J. (2017). *Young people and participation in Europe*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-31385-0

Cammaerts, B., Bruter, B., Banaji, S., Harrison, S.T., & Anstead, N. (2016). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. London: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137540218

Cammaerts, B., Bruter, M., Shakuntala, B., Harrison, S.T., & Anstead, N. (2014). The myth of youth apathty. *American Behavioral Scientist*, *58*(5), 645-664. https://doi.org/10.1177/0002764213515992

Casas, A., Davesa, F., & Congosto, M. (2016). Media coverage of a 'Connective' action: The interaction between the 15-M movement and the mass media. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *155*, 73-96. https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.73

Castells, M. (2008). The new public sphere: Global civil society, communication networks, and global governance. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *616*, 78-93. https://doi.org/10.1177/0002716207311877

Castells, M. (1996). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1). London: Wiley-Blackwell.

Chou, M., Gagnon, J.P., Hartung, C., & Pruitt, L.J. (2017). *Young people, citizenship and political participation: Combating civic deficit?* London: Rowman & Littlefield International Ltd. (https://goo.gl/qupe5w).

CJE (2013). *Press release*. Madrid: Consejo de la Juventud de España. (https://goo.gl/aMmqjN).

Coleman, S., & Ross, K. (2010). *The media and the public: "Them" and "Us" in media discourse.* Malden MA (USA), Oxford (UK), Chichester (UK): Wiley-Blackwell. (https://goo.gl/sSMjud).

Congosto, M.L. (2015). Elecciones Europeas 2014: Viralidad de los mensajes en Twitter. *Redes*, *26*(1), 23-52. https://doi.org/10.5565/rev/redes.529

Cotarelo, R., & Gil, J. (Eds.) (2017). *Ciberpolítica. Gobierno abierto, redes, deliberación, democracia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. Eurostat (2017). (https://goo.gl/VTAfcz).

EURYKA (2017). *Integrated report on policy analysis [Deliverable I]. Reinventing democracy in Europe: Youth doing politics in times of increasing inequalities.* (https://goo.gl/xfgzWm).

García-Galera, M., del-Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. [Engaged youth in Internet. The role of social networks in social active participation]. *Comunicar*, *22*(43), 35-43. https://doi.org/10.3916/C43-2014-03

Giugni, M., & Lorenzini, J. (2017). *Jobless citizens: political engagement of the youth unemployed.* London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95142-0

Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference.* New York: Little Brown.

Hernández-Merayo, E., Robles-Vílchez, M., & Martínez-Rodríguez, J. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. [Interactive youth and civic cultures: The educational, mediatic and political meaning of the 15M]. *Comunicar*, *20*(40), 59-67. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06

INJUVE (Ed.) (2016). *Juventud en cifras. Observatorio de la Juventud en España*. Madrid: Instituto Nacional de la Juventud. (https://goo.gl/m6gUkW).

Jivkova-Semova, D., Requeijo-Rey, P., & Padilla-Castillo, G. (2017). Usos y tendencias de Twitter en la campaña a elecciones generales españolas del 20D de 2015: Hashtags que fueron trending topic. *El Profesional de la Información*, *26*(5), 824-837. https://doi.org/10.3145/epi.2017.sep.05

Kurba, C., Peña-López, I., & Haberer, M. (2017). What is technopolitics? A conceptual schema for understanding politics in the digital age doctoral student on the programme on political science new school for social research. *IDP*, *24*, 1699-8154. (https://goo.gl/KUiJBU).

Law 2/2012, 27 April, of Estabilidad Presupuestaria y sostenibilidad Financiera. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE 103, pp.32653-32675). (https://goo.gl/Lf5BTF).

Law 15/2014, 16 September, de racionalización del sector público y otras medidas de reforma administrativa. (https://goo.gl/nviHWE).

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones.* Barcelona: Gustavo Gili.

Micó, J.L., & Casero-Ripollés, A. (2014). Political activism online: Organization and media relations in the case of 15M in Spain. *Information, Communication & Society*, *17*(7), 858-871. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.830634

Monterde, A., Calleja-López, A., Blanche, D., & Fernández-Ardévol, M. (2017). 15M: The movement in its third anniversary. *UOC R&I Working Papers*, *1*, p.None (https://goo.gl/RH9gqU).

Miralles, A.M. (2001). *Periodismo, opinión pública y agenda ciudadana*. Bogotá: Norma.

Navarro, L.R. (2014). *Entre esferas públicas y ciudadanía. Las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barcelona: UOC. (https://goo.gl/KYfekS).

Peña-López, I., Congosto, M., & Aragón, P. (2014). 'Spanish Indignados' and the evolution of the 15M movement on Twitter: Towards networked para-institutions. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 37-41. https://doi.org/10.1080/14636204.2014.931678

Pew Research Center (2016). *Social media update.* (https://goo.gl/5Roqq8).

Suh, B. Hong, L. Pirelli, P., & Chi, E.H. (2010). Want to be retweeted? Large scale analytics on factors impacting retweet in Twitter network. *2010 IEEE Second International Conference on Social Computing*, 117-184. https://doi.org/10.1109/SocialCom.2010.33

Tezanos, J.F., & Díaz, V. (2017). *La cuestión juvenil ¿Una generación sin futuro?* Madrid: Biblioteca Nueva. (https://goo.gl/2Ev5zv).

Vidales-Bolaños, M., & Sábada-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. [Connected teens: Measuring the impact of mobile phones on social relationships through social capital]. *Comunicar*, *25*(53), 19-28. https://doi.org/10.3916/C53-2017-02

Comunicar, 55, XXVI, 2018

Comunicar

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293 • Páginas 49-58

Comunicar 55

Caleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

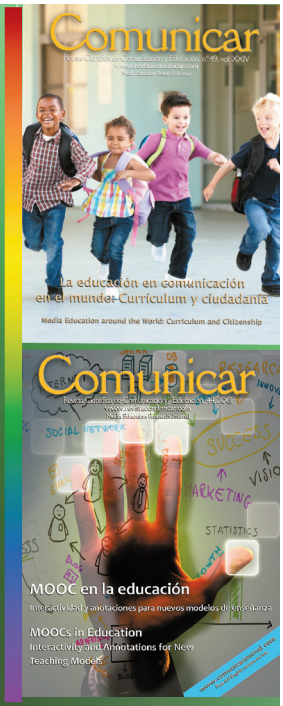
Estudios

Studies

Propuestas

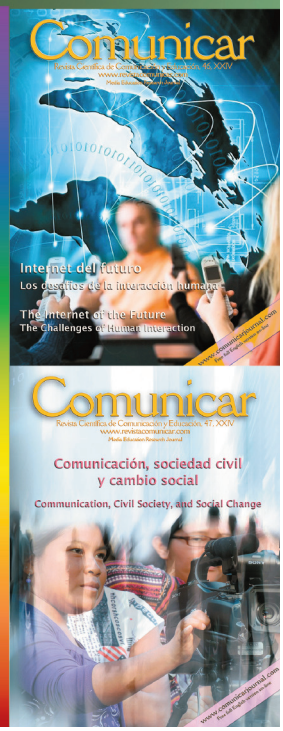
Proposals

Si te interesa
la Educación
y la Comunicación



GRUPO
Comunicar

Publicaciones, Recursos
Colecciones, Formación,
Congresos y Actividades
para el desarrollo de la
Alfabetización Mediática



www.grupocomunicar.com

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente

YouTubers videos and the construction of adolescent identity

Dra. Vanesa Pérez-Torres es Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (vanesa.perez@urjc.es) (https://orcid.org/0000-0001-6027-2233)

Dra. Yolanda Pastor-Ruiz es Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (yolanda.pastor@urjc.es) (https://orcid.org/0000-0003-0667-958X)

Sara Abarrou-Ben-Boubaker es Investigadora del Área de Psicología de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (s.abarroub@alumnos.urjc.es) (https://orcid.org/0000-0002-9278-9285)

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el contenido de los vídeos de los youtubers de mayor impacto entre los adolescentes y su relación con la construcción de la identidad. La plataforma YouTube es una de las más utilizadas por los adolescentes españoles, ya que alrededor del 70% de los jóvenes entre 14 y 17 años prefieren esta red. Los youtubers son percibidos por los jóvenes como sus iguales, personas cercanas que comparten rasgos similares a los suyos, lo que facilita la rápida identificación con ellos. Se ha realizado un análisis cualitativo del contenido de 22 vídeos de la plataforma YouTube mediante el programa Atlas.ti. El análisis ha dado lugar a varios códigos emergentes relacionados con la construcción de la identidad personal en la adolescencia. La mayoría de los mensajes sobre la identidad personal estaban orientados a transmitir la autodefinición que hace el youtuber sobre sí mismo y la relación de esa autoimagen con su identidad de género, orientación sexual e identidad vocacional. Además, la familia y los iguales aparecen en los vídeos, especialmente como proveedores de apoyo social. Los seguidores adolescentes incluyen mensajes de apoyo al youtuber, manifiestan su identificación con los mensajes y utilizan los espacios de comentarios para exponer sus experiencias personales, expresando las mismas inquietudes en la configuración de su identidad. Es necesario tener en cuenta este nuevo espacio de interrelación en la comprensión del desarrollo identitario de los jóvenes.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the content of YouTuber's videos that have the greatest impact on adolescents and their relationship with the construction of identity. The YouTube platform is one of the most commonly used by Spanish teenagers and around 70% of young people between 14 and 17 years of age prefer this network. YouTubers are perceived by young people as their equals, close people who share similar traits to their own, which facilitates rapid identification. A qualitative analysis of the content of 22 videos on the YouTube platform was carried out using the Atlas.ti program. The analysis led to several emerging codes related to the construction of adolescent personal identity. Most of the messages relating to personal identity were aimed at transmitting the self-impression of the YouTuber and the relationship of that self-impression with his gender identity, sexual orientation, and vocational identity. Also, family and peers appeared in the videos, especially as providers of social support. Teen followers include messages to support YouTubers, express their identification with the messages and use comment spaces to describe their own experiences, expressing the same concerns in the configuration of their identity. It is necessary to take into account this new space of interrelation to understand the development of young people's identity.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescencia, identidad, desarrollo adolescente, psicología, youtubers, YouTube, redes sociales, Internet.
Adolescence, identity, adolescent development, psychology, youtubers, YouTube, social network, Internet.

Recibido: 2017-09-20 | Revisado: 2017-10-25 | Aceptado: 2017-12-13 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C55-2018-06 | Páginas: 61-70

1. Introducción y estado de la cuestión

Desde la formulación de la Teoría de Erikson (1971), los expertos en psicología del desarrollo consideran que la construcción de la identidad constituye uno de los principales retos de la etapa adolescente (Zacarés, Iborra, Tomás, & Serra, 2009). De acuerdo con esta teoría la identidad constituye una concepción coherente de uno mismo, que incluye las metas, los valores y las creencias con las que la persona adquiere un compromiso sólido. Para la construcción de la identidad los jóvenes deben dar respuesta a las siguientes cuestiones: la elección de su ocupación, los valores con los cuales se comprometen (religiosos, políticos, étnicos, etc.) y la formación de una identidad de género y sexual satisfactoria, que son los diferentes escenarios propuestos (Erikson, 1971). La identidad no se forma a la par en todos estos escenarios, sino que es un proceso complejo en el que estas preguntas se van resolviendo a un ritmo desigual en función de las características del adolescente y de su entorno (Bosma & Kunnen, 2001). La identidad requiere, asimismo, de la integración razonable del pasado, el presente y las aspiraciones de futuro. Actualmente, se considera que la formación de la identidad no se inicia ni finaliza en la etapa adolescente, sino que constituye un proceso largo y gradual de extraordinaria complejidad (Kroger, 2003).

La noción de identidad posee una naturaleza psicosocial, se construye en la intersección entre la personalidad individual, el autoconcepto, las relaciones interpersonales y el contexto más amplio que envuelve a la persona (Trimble, Root, & Helms, 2003). Uno de los contextos relevantes para la construcción de la identidad es sin duda Internet y las redes sociales, ya que se han convertido en un espacio de interrelación social para el adolescente donde pueden vincularse con sus iguales en plataformas como Instagram, Facebook o YouTube (Ahn, 2011; Barker, 2009). En España, el uso de las redes sociales e Internet por parte de niños y adolescentes ha crecido notablemente en los últimos años. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística (INE) muestra que el 98% de los jóvenes entre 16 y 24 años usa Internet frecuentemente (INE, 2016). García, Catalina y López-de-Ayala (2013) encuentran que los sitios más frecuentados por los adolescentes son las redes sociales, en segundo lugar, les sigue la visita a plataformas de vídeos compartidos. En cuanto al uso que le dan los jóvenes los estudios señalan que además del entretenimiento y la búsqueda de información, las redes sociales son utilizadas como un medio de interacción con aquellos que consideran sus iguales (Barker, 2009).

Con respecto a las plataformas de descarga de vídeos, YouTube es una de las más utilizadas, alrededor del 55% de los jóvenes europeos la usan preferentemente (Mascheroni & Ólafsson, 2014). En el caso de los adolescentes españoles, YouTube ocupa el segundo lugar de uso (alrededor del 70% de los jóvenes entre 14 y 17 años prefiere esta red) después de Facebook (Interactive Advertising Bureau, 2015). Mientras que solo una pequeña parte de los adolescentes y jóvenes son usuarios activos (Gallardo & Jorge, 2010), la visualización de vídeos constituye uno de los hábitos más extendidos entre los adolescentes europeos (Holloway, Green, & Livingstone, 2013). YouTube distingue entre «standar youtuber»: aquellos que realizan y comparten vídeos con amigos o familiares y «special youtuber»: quienes interactúan con la comunidad online, reciben comentarios y tienen suscriptores, además de ofrecer sugerencias o recomendaciones (Ramos-Serrano, & Herrero-Diz, 2016). Sus canales representan un espacio para expresarse artística y creativamente permitiéndoles una conexión social con otros youtubers y con seguidores (Chau, 2010). La mayoría de ellos suelen relacionarse activamente con sus audiencias reales o imaginarias (Ding & al., 2011). La audiencia es activa ya que puede interactuar directamente con el youtuber al que admira, siendo la cercanía con el usuario la clave de su éxito (Berzosa, 2017). La influencia de los youtubers puede ser medida a través del número de suscriptores y las visualizaciones de los vídeos en su canal (Burges & Green, 2009).

Los youtubers son percibidos por los jóvenes como sus iguales, aunque también con cualidades (creatividad o talento) que suelen admirar. Además, son personas cercanas a sus seguidores, en el sentido que comparten rasgos similares (edad, idioma, cultura, contexto social, etc.) a los adolescentes que les siguen, lo que facilita la rápida identificación con ellos (Westenberg, 2016). Otra característica importante es la posibilidad de interacción, ya que los comentarios realizados por los adolescentes suelen tener respuesta de los youtubers, lo que hace que sean percibidos como personas cercanas y simpáticas (Berzosa, 2017; Chau, 2010). Esto los convierte en un referente social importante en la construcción de la identidad adolescente (Westenberg, 2016).

A pesar del creciente interés acerca de la influencia que Internet y las redes sociales pueden tener en la construcción de la identidad adolescente, son pocos los trabajos de investigación que aportan información al respecto. Una de las principales líneas de investigación es sobre la utilización de Internet y las redes sociales para experimentar con la identidad (Eftekhar, Fullwood, & Norris, 2014; Valkenburg, Schouten, & Peter, 2005). Otras investigaciones están enfocadas al bienestar psicológico de los adolescentes. Por ejemplo, según Valkenburg y Peter (2009) la comunicación online favorece el desarrollo de las relaciones positivas en la adolescencia, fomentando la conexión social

y el bienestar personal. Una investigación más reciente señala que los niños y adolescentes, a diferencia de los adultos, utilizan las plataformas de vídeos como un escenario para actuar, contar historias y expresar sus opiniones y características identitarias (Yarosh, Bonsignore, Mc-Roberts, & Peyton, 2016).

Por extrapolación de estas investigaciones cabe esperar que pueda suceder algo parecido con el uso de los vídeos en YouTube. Estos podrían convertirse en un tema de conversación entre los jóvenes, favoreciendo, por un lado, la pertenencia y la identificación social, y por otro, la exploración y experimentación de su propia identidad personal. De hecho, los niños y adolescentes se han convertido en seguidores asiduos de los youtubers (García & al., 2016). Además, YouTube permite a los adolescentes buscar y unirse a grupos de personas con los mismos intereses, constituyendo una nueva forma de hacer amigos online (Lenhart, Smith, Anderson, Duggan, & Perrin, 2015). No obstante, cabe señalar las características diferenciales de YouTube frente a otras plataformas, por un lado, el menor grado de interactividad que puede ofrecer, y por otro lado, el rol diferencial entre los usuarios activos –que constituyen una minoría– y los usuarios pasivos. Estas características pueden favorecer en gran medida el rol de los youtubers como referentes sociales en la construcción de la identidad. Por tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar el contenido de los vídeos de algunos youtubers y su relación con la construcción de la identidad en los adolescentes.

> Dos son los escenarios de la identidad tratados habitualmente por los youtubers: la identidad de género unida a la identidad sexual y la identidad vocacional. Exponen el proceso que han seguido en la construcción de su identidad de género y sexual, la mayoría desde su momento vital actual, exponiendo cómo ocurrió, por qué decidieron una orientación sexual u otra, con qué género se identifican, con qué apoyo contaron, las dudas que tuvieron, su vivencia emocional, etc. Cabe señalar que los vídeos con más seguidores tratan sobre la orientación sexual, especialmente el descubrimiento de la homosexualidad y bisexualidad, así como la definición o identidad de género transexual.

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño

Este estudio tiene un diseño cualitativo basado en el análisis de contenido que permite la interpretación de mensajes, textos o discursos para elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido y utilizado (Piñuel-Raigada, 2002). Específicamente se han analizado los mensajes transmitidos en algunos de los vídeos disponibles en los canales de diferentes youtubers. Se ha tenido en cuenta las recomendaciones para esta metodología propuesta por Andréu (2000) para el análisis del contenido manifiesto o explícito (como por ejemplo el título del vídeo y número de visualizaciones) y del contenido latente (escenarios de construcción de la identidad de los adolescentes propuestos por Erikson, 1971).

2.2. Definición de la unidad muestral

El primer paso ha sido seleccionar una serie de vídeos atendiendo a una serie de criterios. La clasificación de los contenidos en YouTube constituye una ardua tarea debido a que los youtubers suelen tener más de un tipo de vídeos en sus canales y la organización que hacen de ellos responde a criterios variados y subjetivos (Codina, Carandell, & Feixas, 2014). Teniendo en cuenta el objetivo general del estudio y los indicadores recomendados en investigaciones similares (Burgess & Green, 2009; Yarosh & al., 2016) se eligieron los vídeos de acuerdo a los siguientes criterios: 1) que incluyeran contenidos relacionados con la construcción de la identidad en la adolescencia, de acuerdo a los escenarios propuestos por Erikson (1971): identidad religiosa, vocacional, étnica y de género; basándonos para ello en los títulos de los mismos; 2) que tuviesen al menos 10.000 visitas para tener en cuenta el interés de los seguidores; 3) que los youtubers contaran con más de 100.000 suscriptores en su canal de YouTube en español (Tabla 1). La selección final estuvo constituida por 22 vídeos de 10 youtubers (Tabla 1). Los youtubers

elegidos tienen un rango de edad entre 24 y 32 años en el año 2017. Los vídeos han sido publicados en la plataforma YouTube desde el año 2011 hasta el año 2017 y tienen una media de visitas de 1.343.000 (Tabla 2).

Tabla 1. Youtubers y suscriptores

Youtuber	*Nº suscriptores	Youtuber	*Nº suscriptores	Youtuber	*Nº suscriptores
LuzuVlogs (luzugames)	2.495.314	Kowai Nana	221.035	Uy Albert	281.431
Álex Puértolas	601.368	Adelita Power	419.493	Wismichu	5.565.688
Victoria Volkova	630.943	Dulceida	1.185.653	Yelow Melow	1.552.233
Toniemce	161.115				

*El número de suscriptores hace referencia al momento en que se realizó la selección de los vídeos (junio 2017).

2.3. Análisis cualitativo de los datos

Se ha realizado el análisis de contenido a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 7.0). En la Unidad Hermenéutica se introdujeron los vídeos para realizar el análisis, identificar las citas, generar los códigos y ver las redes de relaciones en el discurso de los youtubers (Corbin & Strauss, 2008). La transcripción literal del contenido de estos vídeos ha constituido la unidad de muestreo, así como los comentarios de los espectadores.

3. Resultados

3.1. Construcción y escenarios de la identidad

En los vídeos analizados los youtubers cuentan sus experiencias personales en relación a los cambios físicos ocurridos durante la adolescencia y exponen sus ideas o creencias sobre quiénes son (autoconcepto) especialmente en los vídeos denominados «draw my life» y también ofrecen información acerca de cómo se valoran a sí mismos (autoestima). Contar la historia de su vida es un tema frecuente en los youtubers a nivel general ya que es una estrategia para vincularse emocionalmente con los seguidores y que puedan sentirse identificados con ellos.

En el análisis realizado de los vídeos pueden verse distintas fases de evolución del autoconcepto. Hay referencias a las primeras abstracciones de la infancia e inicio de la adolescencia, por ejemplo «de pequeño estaba gordo y las chicas no me hacían ni caso» (vídeo 13); «Yo era una niña súper repelente» (vídeo 6). También puede observarse una referencia al presente con la relación entre diferentes rasgos: «siempre he sido un niño bueno, con notas buenas y muy amigo de mis amigos» (vídeo 14) y un autoconcepto múltiple: «Me defino como una persona creativa y muy cabezota; odio las verduras, la playa, el gimnasio, la fiesta, el flamenco... Me gusta la comida de la mami, ir al cine, los planes caseros… Sí, soy un abuelo…» (vídeo 14). En esta descripción aparece un autoconcepto diversificado, propio de finales de la adolescencia, donde el pensamiento formal permite integrar diferentes roles a veces opuestos como por ejemplo que le guste o no la fiesta y a la vez planes más tranquilos. Estos diferentes «yoes» no le producen sentimientos de incongruencia o insatisfacción.

Tabla 2. Vídeos analizados

Vídeos	Nº Visitas*
1. AP y la regla	322.156
2. No soy Feliz	223.828
3. ¡Querámonos Un Poquito Más!	690.511
4. Mi Operación De Pecho	1.501.811
5. Mi orientación sexual	1.992.030
6. Mi experiencia en el Instituto: la rarita de clase	115.737
7. Cosas típicas de mi adolescencia. Te echo de menos msn...	66.281
8. Infidelidades ¿Qué sienten ambas partes?	51.538
9. La bisexualidad: mitos y leyendas	139.161
10. Cambio mi forma física	333.360
11. El camino del éxito	7.015.936
12. Draw My Life 2.0	115.075
13. 50 cosas sobre mí	105.533
14. Draw My Life	267.154
15. Mis tatuajes y su significado	163.865
16. Como salí del closet	1.699.789
17. Él no sabía que yo era trans	1.000.759
18. Hombres que salen con chicas trans	1.714.308
19. Draw my life	633.543
20. Respondiendo a vuestras preguntas	3.351.988
21. ¿Qué haces con tu vida?	376.245
22. Mi orientación sexual	426.597

*El número de visitas hace referencia al momento en que se realizó la selección de los vídeos (junio 2017).

En relación a la autoestima, se observa la referencia a

la construcción de una imagen física en la infancia y la adolescencia y a la valoración que se hace de ella (Figura 1). También reflexionan sobre la importancia de quererse a sí mismo: «cuando tú te quieres a ti mismo y te aceptas… entonces es más complicado que te hagan daño», «mirarte al espejo y ver la mejor versión de ti» (vídeo 2).

El proceso de construcción de la identidad no es un proceso continuo ni unitario, por tanto, se produce en distintas fases y escenarios a lo largo del ciclo vital que tienen su expresión más significativa durante la adolescencia. La dimensión de la construcción de la identidad de género, la orientación sexual y la dimensión vocacional tienen especial mención en los contenidos que se comparten en YouTube.

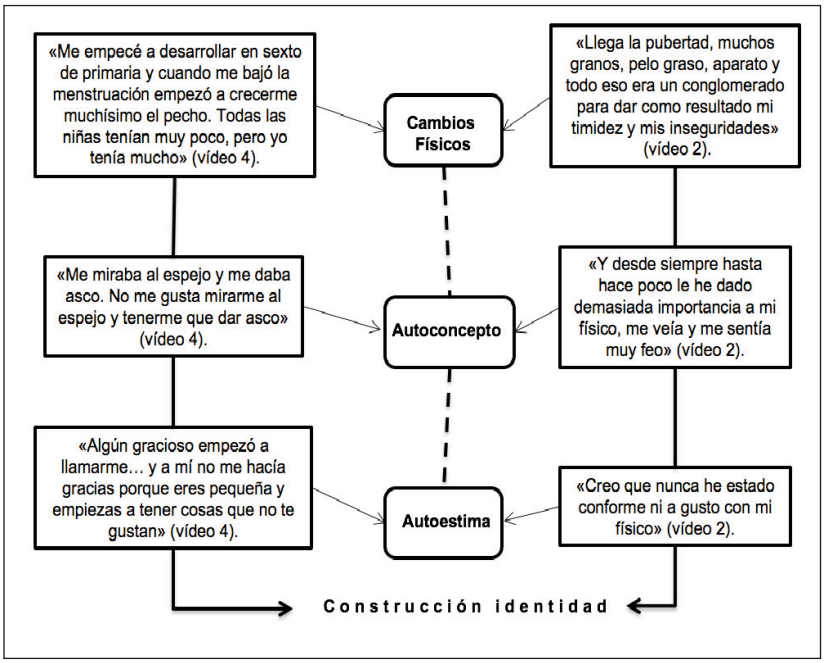


Figura 1. Ejemplo de citas sobre construcción de la identidad.

3.2. Identidad de género y orientación sexual

Los youtubers hablan de su identidad de género y su orientación sexual, dando especial relevancia a la construcción social que existe sobre la misma en su contexto más inmediato. Además, exponen los retos o dificultades que conlleva la elección de una identidad de género como puede ser la homosexualidad, la bisexualidad o la transexualidad (Figura 2). Este tipo de contenido son los más frecuentes en los canales de los youtubers y además suelen ser de los más vistos. Por ejemplo, uno de los vídeos denominado «mi orientación sexual» tiene casi dos millones de visitas.

Además, existen peticiones específicas de los seguidores para que sus youtubers se posicionen o expresen su opinión acerca de su identidad de género y orientación sexual. Es el caso de una youtuber que señala la demanda que existe de tener que explicar cuál es su orientación sexual: «Hay mucha gente que aún se pregunta sobre mi orientación sexual ¿eres hombre o mujer?» (vídeo 22). Expone su opinión y explica cómo fue su proceso y cómo se siente con su orientación sexual: «ahora mismo, estoy muy bien, muy cómoda con mi sexualidad» (vídeo 22). Por un lado, acepta su orientación sexual con gran seguridad en sí misma y la explica a sus seguidores y por otra, responde a la demanda de exposición mediática que supone tener un canal de éxito en YouTube.

Otra youtuber transexual expone a lo largo de varios años en su canal de YouTube la evolución de su identidad de género. Así, en sus primeros vídeos (año 2011) se define como homosexual, posteriormente cuenta su experiencia con su transición (hormonas, cirugías, etc.) y en los más recientes se define como transexual. En el vídeo de 2011 (vídeo 16), explica su homosexualidad: «yo siempre fui muy femenino, la mayoría de personas ya sabían que era gay». Más adelante, comienza su transición y en sus vídeos expresa una nueva identidad de género, la transexual. En los vídeos de 2015 y 2016 ya se autodefine como «chica trans» mostrando su nueva identidad de género: «soy mujer y me siento como mujer independientemente de mi aspecto físico», (vídeo 17). Otra youtuber habla en uno de sus vídeos sobre bisexualidad (vídeo 9): «mi madre me anima a que pruebe para saber si me gusta, sin acusarme de ser lesbiana o bisexual de forma peyorativa».

En los vídeos se muestra la dinámica activa de la construcción de la identidad de género en la que el adolescente pasa por distintas fases de reflexión y re-construcción y en las que el contexto cultural ejerce una influencia importante (Rocha, 2009). Como señala Moreno (2005) la identidad de género está inscrita en el desarrollo psicológico, perfilándose desde muy temprano a partir del mensaje familiar, social y la propia imagen corporal, por lo que está incorporada a la subjetividad individual.

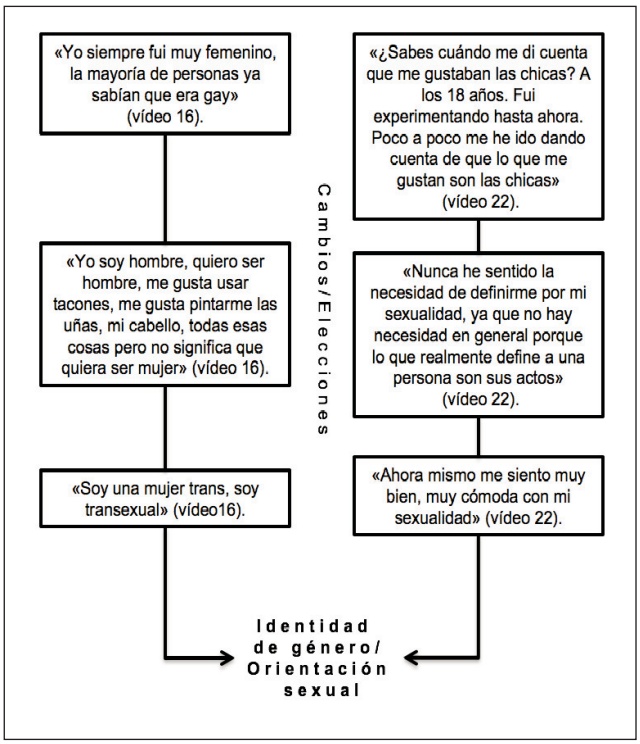


Figura 2. Ejemplo de citas sobre identidad de género y orientación sexual.

3.3. Identidad vocacional

La elección vocacional supone para el adolescente una fase importante que está relacionada con su autonomía y su proyecto de vida futuro. En los vídeos puede observarse algunos de los factores que influyen en este proceso como la incertidumbre, la complejidad y la significación (Rivas, 2003). La incertidumbre implica tener diversidad de opciones y desconocimiento sobre ellas, por ejemplo, «yo en ese momento no sabía si quería ser paleontóloga, bióloga marina, comunicación audiovisual, incluso me planteaba hacer periodismo» (vídeo 6). La complejidad aparece cuando la información es heterogénea y dispersa y no está controlada por el individuo: «todavía tengo tres años para decidirlo, pero si este chico que me gusta y este amigo se van a ciencias, aunque se me den fatal las ciencias yo también voy a ir» (vídeo 6). La significación tiene que ver con que la elección vocacional está dirigida a alcanzar una meta que la persona se esfuerza por conseguir, por ejemplo «me di cuenta de que quería ser bailarín» (vídeo 12). Esta intención de conseguir un objetivo es motivadora de la acción e influye directamente en la conducta vocacional: «yo iba en clase el último, y al final acabé yéndome a aprender a bailar hasta que logré mi objetivo que era ser un bailarín profesional» (vídeo 12); «mi sueño desde pequeño siempre fue ganarme la vida haciendo reír, contando historias, informando». «Me decidí a volcarme con YouTube» (vídeo 13). Esto se relaciona con el constructo de madurez vocacional o el grado de conocimientos, aptitudes y habilidades que posee la persona, en comparación con sus iguales, y que son necesarias para enfrentarse, de forma eficaz, a la planificación del futuro académico (Rivas, 2003).

Además, se observan las consecuencias que puede tener una decisión vocacional no acorde con las metas de los jóvenes: ansiedad, malestar o falta de motivación. Por ejemplo: «me desanimé muchísimo, empecé a faltar a clases…»; «el mismo malestar… hacía que también me diese ansiedad» (vídeo 6).El proceso emocional en la identidad vocacional juega un papel muy relevante ya que es necesario gestionar las emociones antes y después de la toma de decisión (Bisquerra, 2015). Esto, unido a los cambios que se dan en la adolescencia y la incertidumbre que produce el futuro, puede hacer de esta etapa un periodo de estrés para los jóvenes (Figura 3).

3.4. Relaciones sociales

En los vídeos se muestra una valoración positiva de los padres en particular y de la familia más extensa, apareciendo muestras de cariño, respeto y admiración, y sobre todo de agradecimiento. Por ejemplo: «nací en Alcira y crecí rodeado del mejor ambiente familiar que uno haya podido tener» (vídeo 14). En otros vídeos aparecen expresiones de afecto y/o admiración por los padres: «quería un tatuaje que representase a mis padres porque es lo que más quiero en el mundo» (vídeo 15).

En cuanto al apoyo familiar se observa, especialmente, en los vídeos que hacen referencia a la identidad de género. La familia es un factor importante en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima de los adolescentes por lo que su apoyo facilita la autoconfianza de los jóvenes en este proceso identitario (Demaray & al., 2009). Por ejemplo: «Tengo mucha suerte con mis padres, me han criado desde el respeto pero muy libre, me han dado la libertad de escoger mi vida» (vídeo 5).

Los iguales (amigos y pareja) también son un referente importante en los adolescentes y jóvenes y una fuente de apoyo social (Demaray & al., 2009). Los comentarios de los youtubers sobre ellos están incorporados en los temas en los que se expone la biografía. Por ejemplo: «conocí a mi mejor amigo del cole..., que hasta que no me

rompió un brazo no fuimos amigos del todo… es lo que tienen las peleas, que al final unen» (vídeo 12). En relación a las parejas hay opiniones sobre el amor y la infidelidad. «A mi primera novia la engañé, muchas veces y me arrepiento muchísimo de ello» (vídeo 20). En estos vídeos puede observarse cómo las relaciones interpersonales que establecen los adolescentes con sus parejas se caracterizan por emociones y sentimientos que son experimentados como novedosos y que influyen en la configuración de sus grupos de iguales (Connolly & McIsaac, 2008).

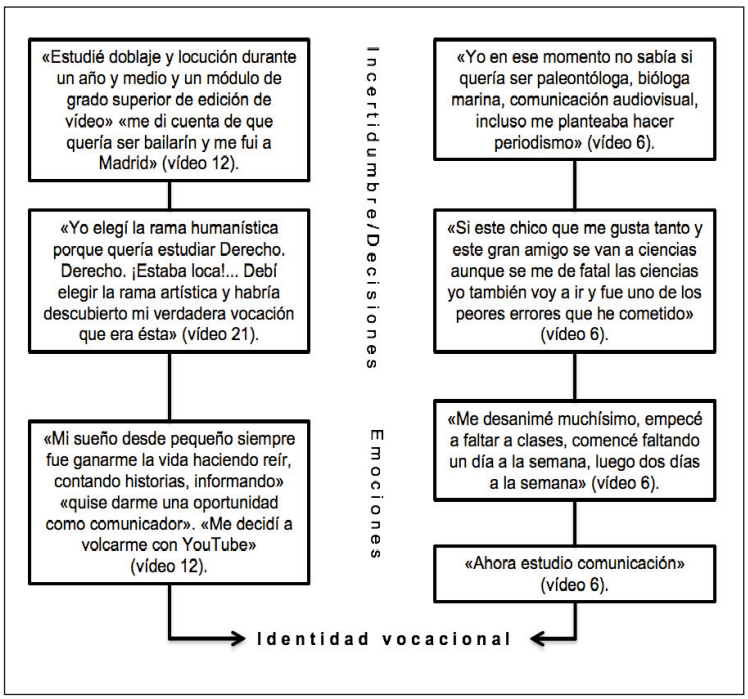


Figura 3. Ejemplo de citas sobre identidad vocacional.

3.5. Rol de los youtubers y los seguidores

Es importante el tipo de interacción que se establece entre los youtubers y los seguidores. Por un lado, el youtuber actúa como líder de opinión intentando que se sientan identificados con su discurso, buscando así también captar más suscriptores. Es habitual que los vídeos finalicen con la petición expresa de «suscríbete a mi canal». Además, una de las acciones frecuentes es la de añadir consejos en los vídeos sobre cada uno de los temas. Por otro lado, los seguidores pueden mostrar su agrado o desagrado por el vídeo y utilizar el espacio de comentarios para expresar sus ideas y opiniones sobre el tema.

En el caso de los youtubers los consejos suelen estar relacionados con los temas comentados en los vídeos, por ejemplo: «Yo no soy feliz pero estoy luchando y estoy consiguiendo serlo. Y tú, ¿estás luchando?» (vídeo 2). Estos consejos suelen ser más frecuentes en aquellos que suponen alguna reflexión personal por parte del youtuber, por ejemplo al hablar sobre sexualidad: «el primer consejo es que experimentéis, porque uno no sabe cuánto te gusta un hombre o una mujer hasta que no experimentas» (vídeo 9).

También existen vídeos diseñados para dar o sugerir recomendaciones de acción a sus seguidores, por ejemplo, el vídeo 10, que supera los siete millones de visitas, el youtuber expone sus ideas para afrontar retos personales: «el recurso más importante que necesitas para hacer cualquier proyecto es tu cabeza» «deja de culpar a todas las personas que están a tu alrededor de tu falta de éxito». En el caso de los seguidores se observa repetidamente respuestas de apoyo y agradecimiento al youtuber, por ejemplo «Agradezco infinitamente esta clase de vídeos» y de identificación con lo que se expone, por ejemplo «Me sentí muy identificada porque en estos momentos estoy en esa fase…». De forma menos frecuente pueden observarse mensajes de rechazo a los vídeos.

4. Discusión

El objetivo general de este trabajo ha sido analizar el contenido de los vídeos de algunos youtubers y su relación con la construcción de la identidad en los adolescentes. Los youtubers son un referente social para los adolescentes actuales y en este estudio se observa cómo utilizan los vídeos para exponer temas relacionados con la construcción de la identidad. En sus vídeos los youtubers buscan vincularse con sus seguidores y conseguir suscriptores a su canal. Allí, los seguidores deciden si los vídeos son de su agrado o no y pueden exponer sus ideas en relación a lo tratado. En esta interacción, los youtubers no solo entretienen, sino que ejercen, en algunos casos, un rol de consejero sobre temas claves en la formación de la identidad como los cambios físicos de la adolescencia, la autoestima, el autoconcepto, la identidad de género y vocacional o las relaciones sociales, favoreciendo la identificación con sus seguidores (García & al., 2016; Westenberg, 2016).

Los vídeos de los youtubers constituyen un tema de conversación entre los seguidores. Estos escriben comentarios de apoyo, agradecimiento y en ocasiones relatan su propia experiencia personal o incluso satisfacen su propia curiosidad con preguntas hacia los youtubers. Menos frecuentes son los mensajes de rechazo. Así, se favorece la pertenencia y la identificación social y también la exploración y experimentación de su propia identidad personal al exponer sus propias vivencias y opiniones en los temas tratados e incluso plantear sus propias dudas (Barker, 2009; Lenhart & al., 2015; Valkenburg & Peter, 2009).

Es importante destacar que los youtubers cuentan sus experiencias desde una perspectiva actual: una fase de transición desde la adolescencia hasta la madurez adulta, ya que la media de edad está en los 27 años. Este período evolutivo de «adultez emergente» que representan está caracterizado por la progresiva autonomía, la madurez psicológica y la productividad, entre otras características, ofreciéndoles una perspectiva que les permite hacer sus propias reflexiones desde la «distancia» que supone el haber superado la adolescencia (Zacarés & al., 2009). Eso contrasta con la visión de los seguidores que suele ser en general una perspectiva actual –ya que la mayoría está en la etapa adolescente– y consideran a los youtubers unas personas a la que seguir y admirar por lo que hacen, tal y como confirman los estudios previos (García & al., 2016; Westenberg, 2016). Esta dinámica se reproduce en los escenarios de construcción identitaria examinados. Cabe señalar la ausencia de vídeos que traten sobre escenarios de la identidad ideológica, como la religión o la política, e incluso la identidad étnica. Podemos hipotetizar que pueda deberse o bien a una falta de interés personal por estos temas, o que consideran que estos temas no venden lo suficiente en la red o incluso podría conducirles a perder seguidores. Esto habría que contrastarse con estudios adicionales, aunque suele haber recomendaciones para centrar los vídeos en temas humorísticos, sobre sexo, que inspiren, contengan una historia o que produzcan emociones intensas (Rodríguez, 2013).

Dos son los escenarios de la identidad tratados habitualmente por los youtubers: la identidad de género unida a la identidad sexual y la identidad vocacional. Exponen el proceso que han seguido en la construcción de su identidad de género y sexual, la mayoría desde su momento vital actual, exponiendo cómo ocurrió, por qué decidieron una orientación sexual u otra, con qué género se identifican, con qué apoyo contaron, las dudas que tuvieron, su vivencia emocional, etc. Cabe señalar que los vídeos con más seguidores tratan sobre la orientación sexual, especialmente el descubrimiento de la homosexualidad y bisexualidad, así como la definición o identidad de género transexual. Desde el punto de vista de los seguidores, a juzgar por sus comentarios, aún están en el proceso de saber qué quieren o cuál va a ser su identidad de género u orientación sexual. De esta forma, los adolescentes pueden preguntar o contar sus propias experiencias generando un vínculo emocional con el youtuber. Como muestran las investigaciones previas (Moreno, 2005; Rocha, 2009), la identidad de género está influida por el contexto cultural y social por lo que es importante considerar la influencia que puedan tener los youtubers en este escenario. En este sentido, el youtuber adquiere un protagonismo particular para hablar de temas que los adolescentes puede que no se atrevan a compartir con otras personas y su experiencia personal puede constituir un ejemplo o referente de peso en las decisiones de los seguidores e incluso en el proceso de comunicación con su propio entorno.

En el caso de la identidad vocacional, los youtubers exponen las dificultades que supuso para ellos la elección de un itinerario de formación en momentos donde ocurrían tantos cambios físicos y emocionales. Destacan la influencia del grupo de iguales en la decisión vocacional y las consecuencias emocionales que puede suponer una elección equivocada (Bisquerra, 2015), además relacionan esa experiencia con su rol actual de youtuber el cual consideran su «verdadera» vocación. Muestran así los procesos de incertidumbre, complejidad y significado que supone este escenario identitario, además de la importancia de lograr una madurez vocacional para que pueda hacerse una elección satisfactoria de los itinerarios de formación y de trabajo (Rivas, 2003). Por su parte, los seguidores exponen la incertidumbre que les produce un proyecto futuro de formación o trabajo, con muchas informaciones a la vez y que en muchos casos no depende de ellos mismos. No obstante, prevalece en los comentarios lo significativo que puede ser tener un objetivo personal como ser «escritor» o «artista» que sirva como motivador de esta elección.

En las relaciones sociales, cabe señalar que los youtubers tienen pocos vídeos donde expongan sus ideas sobre la familia, los amigos o las parejas aunque destacan la importancia que ha tenido el apoyo familiar en la construcción de su identidad, especialmente en la identidad de género. También hacen comentarios sobre quiénes eran o son sus amigos y opinan sobre el amor y la infidelidad en las parejas. Teniendo en cuenta que los iguales y la familia son una fuente importante de apoyo social (Demaray & al., 2009) es necesario preguntarse el porqué de estas ausencias. Una hipótesis al respecto sería que en su rol de consejero y modelo a seguir, lo que prevalece es la autorrevelación como estrategia para generar empatía y ganar suscriptores. En ese sentido, lo que priorizarían es hablar

de sí mismos como personas independientes y maduras. Además, los resultados muestran las experiencias de los youtubers y los seguidores o suscriptores en relación a lo que suponen para ellos los cambios físicos de la adolescencia, en particular las dificultades y conflictos que les ha generado; la evolución del autoconcepto adolescente (desde las primeras abstracciones sobre quiénes son hasta un autoconcepto múltiple) y la importancia de tener una buena autoestima para sentirse bien.

Este trabajo ilustra el papel diverso que los mensajes de los youtubers pueden tener en la construcción de la identidad de sus seguidores, mayoritariamente adolescentes, constituyéndose la relación entre ambos como un contexto social relevante a tener en cuenta en este proceso. Entre sus limitaciones hay que señalar la selección de vídeos, basada en los youtubers con mayor número de seguidores y que además tuviesen este tipo de contenido identitario. Esa popularidad de los youtubers puede producir cierta uniformidad en sus opiniones y formas de relacionarse, debido a que pueden tener una visión meramente comercial de la relación con sus seguidores. No obstante, Internet y YouTube es un mundo amplio y diverso por lo que, con toda probabilidad, hay otros youtubers con menos influencia concentrada pero con diversidad de opiniones e intereses, que tengan una visión menos comercial de la relación y con un enfoque mucho más ideológico.

Finalmente, son necesarios otros estudios para profundizar en los distintos temas o aspectos que han surgido en este trabajo. Por un lado, es necesario profundizar y conocer la visión de los youtubers sobre el rol de consejero que parecen adoptar y conocer por qué no tratan determinados temas como los relacionados con la ideología. Asimismo, es recomendable ampliar la muestra de youtubers, utilizando otros criterios de selección que no sea la popularidad y extender el análisis a blogs o Instagram. Por otro lado, también es necesario conocer la visión e interpretaciones de los seguidores de los youtubers ante este tipo de vídeos. Para ello sería muy recomendable realizar estudios con entrevistas en profundidad que permitan ahondar en la cosmovisión de ambos colectivos.

Referencias

Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents´ social and academic development: current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62*(8), 1435-1445. https://doi.org/10.1002/asi.21540

Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Centro Estudios Andaluces, 10(2), 1-34. (https://goo.gl/cTJc7).

Barker, V. (2009). Older adolescents´ motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior, 12*(2), 209-213. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228

Berzosa, M. (2017). *Youtuber y otras especies: El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales*. Barcelona / Madrid: Ariel / Fundación Telefónica. (https://goo.gl/iSvn5z).

Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Bosma, H., & Kunnen, E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review, 21*(1), 39-66. https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514

Chau, C. (2010). Youtube as a participatory culture. *New Directions for Youth Development, 128*, 65-74. https://doi.org/10.1002/yd.376

Codina, E., Carandell R., & Feixas, D. (2014). *Cómo triunfar en YouTube*. Barcelona: La Galera.

Connolly, J. A., & McIsaac, C. (2008). Adolescent romantic relationships: Beginnings, endings, and psychosocial challenges. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 53*, 1-5. (https://issbd.org).

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. California: Sage Publications.

Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S., & Summers, K., (2009). The role of youth´s ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 13-28. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3

Ding, Y., Du, Y., Hu, Y., Liu, Z., Wang, L., Ross, K., & Ghose, A. (2011). Broadcast yourself: understanding Youtube uploaders, *Proceedings of the 2011 ACM SIGCOMM conference on Internet measurement conference, November, 02-04*, Berlin, Germany. https://doi.org/10.1145/2068816.2068850

Eftekhar, A., Fullwood, C., & Morris, N. (2014). Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need? *Computers in Human Behaviour, 37*, 162-170. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.048

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Gallardo, J., & Jorge, A. (2010). La baja interacción del espectador de vídeos en Internet: Caso YouTube España. *Revista Latina de Comunicación Social, 65*, 421-435. https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-910-421-435

García, A., Catalina, B., & López-de-Ayala, M. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar, 41*(21), 195-204. https://doi.org/10.3916/C41-2013-19

García, A., Catalina, B., & López-de-Ayala, M. (2016). Adolescents and YouTube: Creation, participation and comsumption. *Prisma Social, 1*, 60-89. (https://goo.gl/DxB817).

Instituto Nacional de Estadística, INE (2016). *Población que usa Internet*. (https://goo.gl/OzpXOr).

Interactive Advertising Bureau (Ed.) (2015). *VI estudio de redes sociales en España*. (https://goo.gl/STvvXn).

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their Internet use*. LSE, London: EU Kids Online. (https://goo.gl/bmWVfh).

Kroger, J. (2003). Identity development in adolescence. In G. Adams, & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 205-226). Malden, MA: Blackwell.
Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, technology and friendships*. Pew Research Center, August. (https://goo.gl/AJQ7LL).
Mascheroni, G., & Ólafsoon, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities.* Milano: Educatt. (https://goo.gl/QSHWfQ).
Moreno, E. (2005). La identidad femenina en la sociedad actual. In Mingote, A., & López-Doriga B. (Coords.), *Salud mental y género: Aspectos psicosociales diferenciales en la salud de las mujeres.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
Piñuel-Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, *3*(1), 1-42.
Ramos-Serrano M., & Herrero-Diz P. (2016). Unboxing and brands: Youtuber phenomenon through the case study of EvanTubeHD. *Prisma Social*, nº especial 1 (Teens and Ads), 90-120.
Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, *23*(84), 18-34. (https://goo.gl/ftjwnQ).
Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, *43*(2), 250-259. (https://goo.gl/mpqpim).
Rodríguez, D. (2013). *Memecracia. Los virales que nos gobiernan*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
Trimble, J., Root, M., & Helms, J. (2003). Psychological perspectives on ethnic and racial psychology. In G. Bernal, J.,Trimble, K. Burlew, & F. Leong. (Eds.), *Handbook of racial and ethnic minority psichology*. California: Sage. https://doi.org/10.4135/9781412976008.n13
Valkenburg, P., & Peter, J. (2009), Social consequence of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(1), 1- 5. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x
Valkenburg, P., Schouten, A., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, *3*, 383-402. https://doi.org/10.1177/1461444805052282
Westenberg, W. (2016). *The influence of youtubers on teenagers*. Master Thesis. University of Twente.
Yarosh, S., Bonsignore, E., McRoberts, S., & Peyton, T. (2016), YouthTube: Youth video authorship on YouTube and Vine. *Proceedings of the ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work, CSCW, 24*, 1423-1437. Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2818048.2819961
Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, *25*(2), 36-329. (https://goo.gl/vZ2eFk).

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas

Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories

Dr. Roberto Aparici es Profesor Titular de Comunicación y Educación del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED en Madrid (España) (raparici@edu.uned.es) (https://orcid.org/0000-0002-1908-1029)

David García-Marín es Profesor Colaborador del Máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED en Madrid (España) (dgarciamarin@invi.uned.es) (https://orcid.org/0000-0002-4575-1911)

RESUMEN

En los años 70, las publicaciones de Alvin Toffler y Jean Cloutier resultan esenciales para el surgimiento de dos conceptos, prosumidor y emirec, cuyos significados han sido equiparados de forma errónea por numerosos académicos e investigadores. De forma paralela, las teorías mercantilistas vinculadas a la prosumición han invisibilizado a los modelos de comunicación entre iguales de Cloutier. En este artículo, configurado como una revisión del estado de la cuestión realizada a partir de un exhaustivo análisis documental, observamos que, mientras que la noción de prosumidor representa unas relaciones verticales y jerárquicas entre las fuerzas del mercado y los ciudadanos, el emirec de Cloutier evoca a una relación horizontal y una isonomía entre comunicadores profesionales y amateurs. La prosumición presenta un sujeto alienado e integrado en la lógica del mercado bajo dinámicas de trabajo gratis y a partir de la extensión del tiempo y los espacios productivos, mientras que el emirec se define como un sujeto potencialmente empoderado que establece relaciones entre iguales. La teoría del prosumidor pretende la reproducción del modelo económico hegemónico buscando soluciones desde el ámbito del marketing a los constantes desafíos que la industria de los medios y el entretenimiento deben afrontar en el mundo digital. Por contra, la teoría del emirec conecta con modelos comunicativos disruptivos que introducen nuevas relaciones entre medios y audiencias y el establecimiento de la lógica de la afinidad entre los participantes de la comunicación.

ABSTRACT

In the 1970s, the publications of Alvin Toffler and Jean Cloutier were essential for the emergence of two concepts, prosumer and emirec, whose meanings have been mistakenly equated by numerous scholars and researchers. At the same time, the mercantilist theories linked to prosumption have made invisible the models of communication designed by Cloutier. In this article, configured as a review of the state of the art made from an exhaustive documentary analysis, we observe that, while the notion of prosumer represents vertical and hierarchical relations between companies and citizens, Cloutier's emirec evokes a horizontal relationship and an isonomy between professional and amateur media creators. The prosumption presents an alienated subject, who is integrated into the logic of the market under free work dynamics and from the extension of time and productive spaces, while the emirec is defined as a potentially empowered subject that establishes relations between equals. The theory of the prosumer reproduces the hegemonic economic model by seeking solutions from the field of marketing so that the media and entertainment industries must face the challenges they have to face in the digital world. On the contrary, the emirec theory connects with disruptive communicative models that introduce new relationships between media and audiences and the establishment of a logic of affinity between communication participants.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Prosumidor, emirec, medios digitales, empoderamiento, mercado, prosumición, marketing, alienación.
Prosumer, emirec, digital media, empowerment, market, prosumption, marketing, alienation.

Recibido: 2016-10-15 | Revisado: 2017-11-09 | Aceptado: 2017-12-13 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C55-2018-07 | Páginas: 71-79

1. Introducción

En los años 70 del siglo XX se enuncian dos teorías contrapuestas sobre la comunicación, a partir de las ideas esbozadas por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt en su obra «Take today: The executive as a dropout» (1972), en la que afirmaban que con la tecnología el consumidor podría llegar a ser, al mismo tiempo, un productor. Por un lado, Jean Cloutier define su teoría del emirec que se centra en la comunicación, la interacción y la creación en todos los campos. Por otro, Alvin Toffler enuncia por primera vez su teoría del prosumidor, de raíz eminentemente económica y centrada en el mercado, como demostraremos más adelante. Resulta necesaria una relectura en profundidad de las aportaciones de estos dos autores para identificar la verdadera naturaleza de ambos términos, considerados erróneamente como equivalentes o sinónimos.

Emirec y prosumidor no evocan la misma realidad. La prosumición es un proceso de raigambre económica, mientras que la teoría del emirec se centra exclusivamente en el ámbito de la comunicación. Diferentes académicos han analizado la labor de los prosumidores como un elemento clave para el engranaje del modelo económico actual. Los siguientes autores, entre otros, lo consideran como una palabra clave para caracterizar nuevas relaciones de mercado entre consumidores y productores. Ritzer y Jurgenson (2010) defienden la emergencia de un «capitalismo del prosumidor» y la necesidad de una «sociología de la prosumición». Fuchs (2010), basándose en la noción del trabajo de las audiencias de Smythe (1977), introdujo el concepto de «trabajo del prosumidor mediático y de Internet». Huws (2003) afirma la existencia de un «trabajo de consumo» que es capacitado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Bruns (2008) acuñó el término «produsuario» que evoca la figura del usuario que produce sus propios bienes y/o servicios. Kücklich (2005) fue el primero en mencionar la necesidad de estudiar el llamado «trabajo lúdico» que prolifera en las redes sociales y en el seno de las franquicias mediáticas y culturales transmedia. Hardt y Negri (2000), y Ritzer, Dean y Jurgenson (2012) vinculan a este productor como actor imprescindible para la «fábrica social», que genera una ingente producción inmaterial (Lazzarato, 1996) en el contexto de la Web 2.0 donde los usuarios consumen información y producen contenidos a través de plataformas de diferente naturaleza (Chia, 2012; Shaw & Benkler, 2012). En este modelo de capitalismo informacional, se genera un excedente ético en los contenidos y los mensajes (Arvidsson, 2005) constituyéndose un modelo de consumo informativo a la carta (Sunstein, 2001) o pro-am (Leadbeater & Miller, 2004).

A diferencia de todas estas nociones, que dialogan de cerca con la dimensión claramente economicista y mercantil del prosumidor de Toffler, la noción de emirec evoca implícitamente cuestiones vinculadas al campo de la comunicación y, desde su origen, se centra en procesos comunicativos dialógicos, democráticos, no jerárquicos y horizontales.

2. La mirada economicista. El prosumidor como sustento del mercado

Las perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la prosumición varían desde el campo de la convergencia de medios (Sánchez & Contreras, 2012), el mundo del marketing (Tapscott, Ticoll, & Lowy, 2001; Friedman, 2005; Tener & Weiss, 2004) y el análisis de la participación del ciudadano en el entramado social (Fernández-Beaumont, 2010). De todas estas aproximaciones, las vinculadas al campo de la economía han ocupado el espacio que le correspondería a las teorías y modelos que se derivan del emirec, por lo que se hace imprescindible una revisión de ambos conceptos –prosumidor y emirec– aparentemente semejantes pero sustancialmente diferentes.

El estudio profundo de la prosumición resulta inseparable de la utilización de categorías de análisis insertas en el campo de la economía. Cualquier aproximación a la noción de prosumidor nos lleva al libro «La tercera ola» (Toffler, 1980), donde se diferencian tres momentos clave en la historia de las relaciones económicas. La primera ola surge con la revolución agrícola y se establece entre los siglos IX y XVIII. En este periodo, la mayoría de los individuos consumían lo que ellos mismos producían, eran prosumidores. A partir del siglo XVIII, se inicia la llamada segunda ola, cuando la revolución industrial modifica la forma de producción y establece una separación entre las funciones de producción y consumo, que tiene como principal consecuencia el nacimiento del mercado entendido como un conjunto de redes de intercambio comercial. Esta segunda ola diferencia a los que producen bienes de aquellos que los adquieren; el individuo tipo de este tiempo es consumidor de los bienes que otros producen. La tercera ola –a partir de los años 40 del siglo XX– conlleva la reaparición de un prosumidor sobre una base de alta tecnología que permite la producción de los propios bienes para el sustento del mercado. Este proceso se muestra de forma evidente en el mundo digital.

Tras las aportaciones iniciales de Toffler, el concepto de prosumidor fue refinado por Don Tapscott en su obra «The digital economy» (1995). Tapscott actualiza la visión de la prosumición en una época en la que los avances

tecnológicos capacitaban más que en ningún momento anterior la convergencia entre productores y consumidores. La dimensión económica del término fue renovada y potenciada por este autor, quien definió las características fundamentales del prosumidor 2.0: libertad, customización, escrutinio y comparación antes de la compra, búsqueda de integridad y coherencia en el mensaje de las marcas, colaboración en la realización o el diseño de los productos y servicios, búsqueda del entretenimiento, demanda de suministro instantáneo e innovación constante de los productos (Tapscott, 2009). La prosumición resultaría un elemento clave para entender las nuevas normas del marketing del siglo XXI, basadas en la transición de los productos a las experiencias, del espacio físico de venta a la ubicuidad proporcionada por los dispositivos digitales y de los procesos tradicionales de promoción y publicidad a las dinámicas de comunicación y diálogo entre marcas y usuarios, originando una evolución que parte del autor como productor único al usuario como prosumidor (Hernández, 2017). Dos obras de Tapscott contribuyen notablemente a acrecentar la expansión del término prosumidor: «Wikinomics. Nuevas formas para impulsar la economía mundial» (2001) y «Grown up digital. How the net generation is changing your world» (2009).

En conexión con las ideas de Tapscott, resulta evidente que en una economía informacional como la actual, la producción de datos de los usuarios constituye un elemento fundamental para el mercado. En las plataformas digitales y las redes sociales, los usuarios constantemente crean y reproducen contenido y perfiles que contienen datos personales, relaciones sociales, afectos, comunicaciones y comunidades. En este modelo, todas las actividades online son almacenadas, evaluadas y mercantilizadas. Los usuarios no solo producen contenidos, sino también un conjunto de datos que son vendidos a las empresas de publicidad que, de este modo, son capaces de presentar anuncios personalizados en función de los intereses de los sujetos. Los usuarios son, por tanto, consumidores productivos que producen bienes y beneficios que son explotados de forma intensiva por el capital (Fuchs, 2015: 108).

> Emirec y prosumidor no evocan la misma realidad. La prosumición es un proceso de raigambre económica, mientras que la teoría del emirec se centra exclusivamente en el ámbito de la comunicación. Diferentes académicos han analizado la labor de los prosumidores como un elemento clave para el engranaje del modelo económico actual.

El prosumidor digital, por tanto, no se configura como un individuo empoderado, sino alienado mediante la conversión de las labores pagadas necesarias para el mercado en trabajo no remunerado. Para ello, una de las técnicas utilizadas es el crowdsourcing, estrategia esencial para lograr la implicación y vinculación emocional de los usuarios (Aitamurto, 2013; Marchionni, 2013). Lejos de configurarse como un motor democratizador del comercio (Howe, 2008: 14), el crowdsourcing puede ser definido como un mecanismo que el capitalismo informacional utiliza para la creación de valor y la intensificación de la explotación (Fuchs, 2015: 156).

A la vez, la prosumición digital está gobernada por procesos de coerción. Las grandes compañías digitales monopolizan la provisión de determinados servicios -como la creación de vastas redes de conectividad social- y, por ello, son capaces de ejercer una invisible fuerza coercitiva sobre los usuarios, que se resisten a abandonar tales plataformas a fin de mantener sus relaciones sociales y no verse abocados a un evidente empobrecimiento en términos comunicativos y sociales.

3. Aplicación del término prosumidor al campo de la comunicación

La llegada de la Web 2.0 (O´Reilly, 2005) abre nuevas oportunidades de comunicación y participación de las audiencias en el discurso público, incluso para el desarrollo de actividades de ciberactivismo (Tascón & Quintana, 2012); de forma que el otrora receptor pasivo tiene la posibilidad de convertirse en emisor de mensajes. Rublescki (2011), y Aguado y Martínez (2012), defienden que nos encontramos en un ecosistema mediático líquido en el que se difuminan los papeles de los emisores y los receptores. En este contexto, comienzan a proliferar los estudios sobre los usos que los jóvenes hacen de los medios sociales (Turkle, 2012; McCrindle & Wolfinger, 2011), la nueva configuración del concepto de ciudadanía responsable en el consumo de los medios (Dahlgren, 1995; 2002; 2009;

2010; 2011), las nuevas posibilidades de participación mediática (Couldry, Livingstone, & Markham, 2006; Lunt & Livingstone, 2012) y sobre el uso de los entornos virtuales y las redes sociales como plataformas para el empoderamiento ciudadano (Scolari, 2013; Jenkins, & al., 2009; Kahne, Lee, & Timpany, 2011; Jenkins, Ito, & Boyd, 2016; Jenkins, Ford, & Green, 2015). Sin embargo, fue Tapscott en 2011 quien de forma explícita incorpora la prosumición al análisis de la comunicación cuando describe el modelo de funcionamiento del diario digital Huffington Post, basado en una labor compartida entre el productor y el consumidor (Tapscott, 2011), una conversación global de «prodiseñadores» activos de noticias (Hernández-Serrano, Renés-Arellano, Graham, & Greenhill, 2017).

Por otro lado, la noción de prosumidor saltó al ámbito cultural gracias a las aportaciones, entre otros, de Henry Jenkins (2003), quien aplica este concepto al campo de las narrativas transmedia. Jenkins define la transmedialización de los relatos como aquellos procesos que disparan narraciones utilizando múltiples medios y plataformas y en los que una parte de los prosumidores, usuarios o fans no se limita a consumir tales productos culturales sin más, sino que se embarcan en la tarea de extender su mundo narrativo con nuevas piezas textuales (Scolari, 2013). La proliferación de nuevos dispositivos y productos mediáticos digitales produce una dispersión de los públicos, que están dejando de comportarse bajo principios de consumo homogéneos. La llegada de Internet y la invención de nuevas pantallas para el entretenimiento (teléfonos inteligentes y tabletas, especialmente) facilitan la desintegración de los públicos monolíticos del pasado que pasan a comportarse de una manera más heterogénea y a distribuir su dieta mediática en diferentes plataformas. En este contexto las narrativas transmedia se presentan como una posible solución para afrontar la atomización de las audiencias. La dispersión de las historias en distintos soportes que funcionan como puntos de acceso diferenciados a los universos transmedia facilita que las franquicias culturales ubiquen sus productos allá donde se encuentra el consumidor.

> Las teorías económicas de la prosumición han logrado invisibilizar a las nociones comunicativas basadas en el modelo emirec que proveen una visión liberalizadora del individuo. La noción de prosumidor tiene un origen económico y no debe ser utilizada como un concepto sinónimo y homologable al término emirec. Ambos conceptos plantean marcos de significado radicalmente opuestos.

A pesar de las numerosas referencias que podemos encontrar en la academia sobre el poder del prosumidor como participante significativo en la narrativa de los relatos y la construcción de los mensajes en los medios digitales, lo cierto es que la prosumición protagoniza procesos de comunicación claramente verticales y que modifican muy poco la unidireccionalidad y estructura jerárquica manifiesta en los mass media. Así lo demostraron Berrocal, Campos-Domínguez y Redondo (2014) en una investigación sobre la prosumición en la comunicación política en YouTube recogida en el número 43 de la revista «Comunicar», en la que afirman que el prosumidor de este tipo de contenidos se caracteriza por ejercer un prosumo muy reducido en la creación de mensajes y un consumo mayoritario. Del mismo modo, gran parte del escaso contenido generado por estos prosumidores solo sirve para reforzar el mensaje de los grandes actores de la comunicación o para seguir las tendencias de la mayoría, ejerciendo un escaso nivel de empoderamiento y capacidad crítica. La mayoría de las opiniones que los consumidores introducen en estos vídeos se vincula a lo que Sunstein (2010) denomina «cascada de conformismo», en cuanto a que estos comentarios son mensajes muy breves que reafirman el mensaje de la mayoría (Berrocal, Campos-Domínguez, & Redondo, 2014:70). Resultados similares obtuvieron Torrego y Gutiérrez (2016) en estudios sobre la participación de los jóvenes en la red social Twitter.

Como hemos observado, la prosumición definida por Toffler como característica de nuestro tiempo se configura como una idea de clara visión economicista que de ningún modo sirve para definir modelos comunicativos participativos ya que encierra una evidente carga autoritaria a partir de la que, bajo una apariencia de libertad y empoderamiento, el mercado cultural y mediático encuentra una solución para su renovación y adaptación al nuevo marco tecnológico. En este sentido, a diferencia de opiniones como las de Jackson (2013) que defienden la ruptura

del monopolio informativo de los medios convencionales tras la llegada de la Web 2.0 y la nueva prosumición, autores como Buckingham & Rodríguez (2013) afirman que los espacios que definen las nuevas tecnologías están lejos de configurarse bajo principios de libertad y democracia.

4. La mirada desde el ámbito de la comunicación. El emirec como sujeto empoderado

En los apartados anteriores, hemos analizado cómo la nueva economía digital que subyace bajo el funcionamiento de las grandes plataformas sociales somete al prosumidor a nuevas leyes mercantilistas que lo confinan a la realización de un trabajo gratis del que se benefician las grandes compañías. De forma paralela a esta lógica economicista, no resultan menos evidentes las nuevas posibilidades comunicativas que los medios digitales ofrecen como espacios de empoderamiento comunicacional que dialogan de cerca con la noción del emirec definida en los años setenta por Jean Cloutier.

Cloutier (1973) propone un modelo comunicativo en el que todos los participantes tienen la posibilidad de ser emisores (Aparici & García-Marín, 2017). Denomina a su teoría emirec (émetteur/récepteur), en la que los interlocutores mantienen relaciones entre iguales y donde todos los sujetos de la comunicación son, a la vez, emisores y receptores. Mientras Cloutier (1973; 2001) en Canadá pensaba en este tipo de relaciones comunicativas horizontales, en Francia Porcher (1976), Vallet (1977) y posteriormente su discípulo Francisco Gutiérrez (1976) concebían los medios como una escuela paralela al sistema educativo, su abordaje de manera autónoma y la necesidad de un lenguaje total, claro antecedente del actual concepto de narrativas transmedia. Existe toda una corriente de autores que han criticado el papel que se le ha asignado a los usuarios y audiencia de los medios, otorgándoles a los sujetos un papel más significativo en el proceso de la comunicación que supere al de público o fans. En esta línea de pensamiento podemos situar a Martínez-Pandiani (2009), Vacas (2010), Piscitelli, Adaine y Binder (2010), Repoll (2010), Jacks (2011), y Kaplún (1998) y Martín-Barbero (2004), quienes critican los modelos y prácticas de comunicación y educación, adoptando la propuesta del emirec de Cloutier. Estos autores defienden la necesidad de que la comunicación sea un pilar básico de la educación, centrándose, de forma más precisa, en la comunicación dialógica (Flecha, 2008) y distinguiendo entre lectores, espectadores e internautas (García-Canclini 2007). Desde el campo específico de la educación, autores como Silva (2005), Ferrés (2010), García-Matilla (2010), Aparici (2010), y Orozco, Navarro y García-Matilla (2012) abogan por una relación horizontal de la comunicación en las aulas como una práctica de ciudadanía y de democracia que impulse verdaderas prácticas de coautoría y construcción colectiva del conocimiento. En los contextos digitales, los trabajos de Rheingold (2002), Scolari (2004; 2009), Santaella (2007) y Shirky (2011) defienden las ideas de empoderamiento, la participación, la interactividad, la colaboración y la coautoría; en síntesis, el establecimiento y desarrollo de nuevas conectividades en el campo de la comunicación. En la misma línea, Dezuanni (2009), Burn (2009) y Jenkins (2009; 2011) nos acercan a una sociedad interconectada reafirmando la necesidad de diseñar otros modelos comunicativos para superar las prácticas jerárquicas propias del siglo XX. En el modelo mediático originado en nuestros días, podemos apreciar los fundamentos de la comunicación entre iguales que sustentan estas teorías. Analizamos a continuación estos principios esenciales.

• **Convergencia profesional/amateur**. Los medios sociales digitales plantean un modelo que hace converger en el mismo espacio tanto a comunicadores profesionales como a usuarios no remunerados. Estas plataformas rompen la divisoria profesional-amateur que imperó en el modelo de los viejos medios. En este sentido, para Burgess y Green (2009: 90), las plataformas sociales proponen espacios completamente disruptivos en términos comunicativos.

• **El principio de isonomía.** Los medios sociales digitales superan el modelo broadcast jerárquico y proponen una isonomía donde las producciones de los medios tradicionales y la creación de los ciudadanos se presentan de la misma forma en un espacio en el que todos -los grandes medios y los otrora solamente receptores- son comunicadores (Gabelas & Aparici, 2017). Stiegler (2009) afirma que las plataformas digitales rompen el modelo basado en la hegemonía de las grandes corporaciones mediáticas que dominaron el siglo XX, para privilegiar la elección personal de cada miembro del público, capaz de acceder a un mayor volumen de elecciones mediáticas posibles y de empoderarse como productor de contenidos. No solo los medios sociales son espacios para la convergencia (como veíamos en el punto anterior), son también entornos de divergencias que operan bajo la lógica del nicho, la individualización del consumo y la fragmentación de las audiencias (Grusin, 2009).

• **Libertad y negociación.** Las «redes colaborativas» (Cusot & Klein, 2015) y medios sociales se configuran como plataformas abiertas a la participación de cualquier usuario capacitado para la incorporación de contenidos

de todo tipo de temáticas, formatos, ideologías y estilos. En estos servicios, no existen estándares definidos de calidad, sino que los emirecs valoran con mayor relevancia lo significativo del contenido para sus vidas, aficiones y emociones. La libertad creadora que ofrecen estos medios abre nuevas posibilidades para la experimentación expresiva y la creación de nuevos formatos. Este modelo comunicativo alimenta el establecimiento de procesos constantes de negociación donde las formas de entender los medios, su identidad, calidad y estética son ampliamente debatidos de forma horizontal en el seno de las comunidades de creadores y usuarios.

• **Medio de afinidad y horizontalidad.** Lange (2009:70) concibe los medios de afinidad como aquellos que no distribuyen sus contenidos para audiencias masificadas, sino para pequeños nichos de usuarios que desean tomar parte del mensaje y permanecer conectados con los productores en claras relaciones de horizontalidad. La cercanía y la permanente conexión entre los youtubers, instagramers, podcasters y demás productores mediáticos digitales y sus seguidores (y potenciales comunicadores participantes en los programas que siguen) es clave para el éxito de sus mensajes. Estas producciones presentan un carácter más personal y reflexivo, suelen tratar sobre aspectos del día a día de los creadores y son susceptibles de generar un mayor grado de respuesta. La lógica de la afinidad alimenta una interacción que ofrece al usuario el sentimiento de estar conectado no a un producto mediático, sino a una persona con la que comparte creencias e intereses comunes (Lange, 2009:83).

• **Impugnación del modelo «broadcast».** La cultura participativa, horizontal y dialógica propia de estos medios choca frontalmente con las estrategias utilizadas por las estrellas de los mass media cuando quieren penetrar en estas plataformas. Veamos un ejemplo. La figura de la televisión norteamericana Oprah Winfrey lanzó su canal en YouTube en noviembre de 2007 a través de un movimiento que fue muy criticado por los usuarios del servicio, ya que ignoraba las normas culturales que se habían desarrollado en el seno de la comunidad al eliminar la posibilidad de embeber y comentar los vídeos alojados en su canal. YouTube fue tratado [por Oprah] no como un espacio participativo, sino como una plataforma de extensión de su marca (Burgess & Green, 2009:103). El modelo comunicativo asociado a la aparición de Oprah en YouTube reproducía la autoritaria lógica broadcast unidireccional de la que la estrella televisiva procedía, ignorando los principios básicos sobre los que se rige la comunidad en este medio. Oprah trató a los usuarios de YouTube como prosumidores que debían producir para su marca, no como emirecs con los que dialogar de igual a igual.

• **Hibridación humano-máquina**. La web no tiene posibilidad de identificar el contenido semántico de los productos mediáticos construidos en formatos de imagen y sonido, por eso los metadatos introducidos por los usuarios son clave para el funcionamiento de los algoritmos que operan en la creación de las listas, los rankings y las recomendaciones de las plataformas sociales. Por este motivo, estos servicios facilitan los actos de interacción deliberada (carga de archivos, visionado, marcado con «likes» o favoritos, etiquetado, comentado, etc.) que proveen la información necesaria para la organización del sistema. Tales contribuciones son fundamentales para el funcionamiento de la plataforma, ya que resultan esenciales para lograr la visibilidad de los archivos y afectan a las respuestas de las búsquedas que el usuario realiza. Este modelo de funcionamiento de interacción híbrida (Kessler & Schäfer, 2009) pone en conexión a humanos y máquinas para la gestión de la información en el seno de la gran base de datos que se construye alrededor de los servicios online. Estos medios y plataformas son un ejemplo de lo que Kessler y Schäfer denominan Teoría Actor-Red, que defiende que los agentes humanos y mecánicos deben ser considerados igualmente importantes en la constitución de la interacción social. En tales plataformas, la metainformación que proporcionan creadores y usuarios es crucial. Los sujetos proveen input semántico que la máquina procesa algorítmicamente produciendo diferentes tipos de organización de archivos y metadatos. Esta mezcla de ingenios tecnológicos y acción del usuario construye nuevas prácticas mediáticas que desafían nuestra concepción tradicional del uso de los medios y que colocan al emirec en una interacción no solo con otros sujetos, sino también con ingenios algorítmicos que influyen en su experiencia mediática.

• **Inteligencia colectiva y metáfora de la biblioteca.** Estos medios sociales pueden ser observados como grandes bibliotecas o repositorios repletos de recursos culturales donde un número elevado de emirecs crean contenidos sobre los temas que dominan, constituyendo fuentes de conocimiento que pueden ser utilizadas de muy diversas formas; desde la reapropiación de contenidos y su utilización para fines educativos hasta el propio enriquecimiento cultural.

Como hemos observado, las redes y medios sociales digitales son espacios potenciales de acción de los comunicadores emirecs. Su modelo de funcionamiento quiebra de forma radical la dinámica de los mass media imponiendo una nueva configuración de las conexiones entre medios tradicionales y productores independientes y una mayor relación dialógica entre creadores mediáticos y usuarios.

Sin embargo, el concepto de emirec debe ser revisado a partir de la llegada de la Web 2.0. Cloutier enunció su teoría en una época de tecnologías analógicas que definían un ecosistema de medios que cambió radicalmente desde inicios del siglo XXI. Las tecnologías digitales han abierto la puerta a la llegada de nuevos medios y lenguajes y renovadas relaciones entre los actores de la comunicación. Por un lado, el nuevo contexto mediático digital activa la presencia de nuevas plataformas que incorporan renovadas lógicas comunicativas. Estas plataformas, lejos de mantenerse estáticas, modifican con el paso del tiempo sus propios lenguajes y protocolos, adaptándose a la utilización que los usuarios hacen de ellas. Las plataformas de los medios sociales, lejos de ser productos acabados, son objetos dinámicos que son transformados en respuesta a las necesidades de los usuarios (Van-Dijck, 2016). Este proceso también opera a la inversa: los nuevos espacios y servicios de comunicación digitales afectan al modo en que los sujetos producen y distribuyen sus mensajes y son afectados por ellos (Finn, 2017). Se establece, por lo tanto, un claro proceso de coevolución en el que tecnologías y usuarios se influyen mutuamente, añadiendo nuevos matices a la noción de emirec, cuya actualización resulta imprescindible.

5. Conclusión

Las teorías económicas de la prosumición han logrado invisibilizar a las nociones comunicativas basadas en el modelo emirec que proveen una visión liberalizadora del individuo. La noción de prosumidor tiene un origen económico y no debe ser utilizada como un concepto sinónimo y homologable al término emirec. Ambos conceptos plantean marcos de significado radicalmente opuestos. El marco vinculado a la noción de prosumidor nos remite a un sujeto creador de bienes y servicios que son mercantilizados por las grandes empresas en un proceso de falsa participación que reconfigura las formas de alienación y explotación. La prosumición resulta fundamental para la extensión de los espacios y los tiempos de trabajo productivo que antes eran dedicados al ocio. En la economía digital, es imprescindible que este tiempo de ocio se convierta en tiempo de producción de bienes que, a diferencia de los procesos que se dan en la prosumición offline, los prosumidores no crean para sí mismos, sino para las grandes compañías digitales.

Es necesario comenzar a pensar en teorías que superen la división entre emisores y receptores. En el contexto digital de la comunicación, la relación se da entre comunicadores (amateurs, populares, profesionales, todos y todas tienen voces de emisores) que se mueven o son movidos por diferentes plataformas o redes sociales; por ello, el concepto emirec debe ser estudiado desde perspectivas innovadoras acorde a las nuevas lógicas comunicativas.

Frente a estas relaciones de poder –verticales y jerárquicas– que ofrece la prosumición como categoría económica, nos encontramos con la teoría comunicativa del emirec, que asienta sus bases en la consideración de los individuos como emisores y receptores al mismo tiempo, actuando bajo principios de horizontalidad, intercambio de mensajes de igual a igual y ausencia de jerarquización. El prosumidor es un individuo que trabaja (gratis) para el mercado y reproduce el modelo existente, mientras que el emirec es un sujeto empoderado que tiene la capacidad potencial de introducir discursos críticos que cuestionen el funcionamiento del sistema. El prosumidor produce y consume para reproducir el orden económico, mientras que el emirec comunica desde una posición de libertad. Por ello, resulta fundamental la separación de ambos términos.

A la vez, es necesario comenzar a pensar en teorías que superen la división entre emisores y receptores. En el contexto digital de la comunicación, la relación se da entre comunicadores (amateurs, populares, profesionales, todos y todas tienen voces de emisores) que se mueven o son movidos por diferentes plataformas o redes sociales; por ello, el concepto emirec debe ser estudiado desde perspectivas innovadoras acorde a las nuevas lógicas comunicativas. Las teorías post-funcionalistas de Cloutier fueron enunciadas en una época que presentaba un ecosistema mediático exclusivamente analógico que nada tiene que ver con el contexto actual. El salto tecnológico desarrollado en las últimas décadas y, sobre todo, la generación de nuevas prácticas y dinámicas comunicativas obligan a revisar la teoría del emirec, que merece ser analizada desde un punto de vista dinámico que atienda a los profundos cambios que se han producido durante las primeras décadas del siglo XXI en los ámbitos comunicativo y tecnológico.

Referencias

Aguado, J.M., & Martínez, I.J. (2012). El medio líquido: la comunicación móvil en la sociedad de la información. In F. Sierra, F.J. Moreno, & C. Valle (Coords.), *Políticas de comunicación y ciudadanía cultural iberoamericana* (pp. 119-175). Barcelona: Gedisa.

AIMC (2013). E*studio General de Medios (octubre 2012 a mayo 2013)*. (https://goo.gl/KYJmJl).

Aitamurto, T. (2013). Balancing between open and closed. *Digital Journalism*, *1*(2), 229-251. https://doi.org/10.1080/21670811.2012.750150

Aparici, R. (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Aparici, R., & García-Marín, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene.* Barcelona: Gedisa.

Arvidsson, A. (2005). Brands: A critical perspective. *Journal of Consumer Culture*, *5*(2), 235-258. https://doi.org/10.1177/1469540505053093

Aubert, A., Flecha, C., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Berrocal, S., Campos-Domínguez, E., & Redondo, M. (2014). Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el "politainment" en YouTube. *Comunicar*, *43*, 65-72. https://doi.org/10.3916/C43-2014-06

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: From production to produsage*. New York: Peter Lang.

Burguess, J., & Green, J. (2009). The entrepreneurial blogger: participatory culture beyond the professional amateur divide. In P. Snickars, & P. Vonderau (Coords.), *The YouTube Reader* (pp. 89-107). Stockholm: National Library of Sweeden.

Buckingham, D., & Rodríguez, C. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual. *Comunicar*, *40*, 49-58. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-05

Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies.* New York: Peter Lang.

Chia, A. (2012). Welcome to me-mart. *American Behavioral Scientist*, *56*(4), 421-438. https://doi.org/10.1177%2F0002764211429359

Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.

Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. Emerec à l'heure des technologies numériques.* Montreal: Carte Blanche.

Collins, R. (2012). Accountability, citizenship and public media. In M. Price, S. Verhulst, & L. Morgan (Eds.), *Handbook of media law* (pp. 219-233). Abingdon: Routledge.

Couldry, N., Llivingstone, S., & Markham, T. (2006). *Media Consumption and the Future of Public Connection*. London: LSE Research Online Working Paper. (http://goo.gl/Te2Fu2).

Cusot, G., & Klein, C. (2015). Redes colaborativas: Wikipedia, ¿es confiable? *Estrategas*, *2*, 9-20. (https://goo.gl/Lff5kz).

Dahlgren, P. (1995). *Television and the public sphere. Citizenship, democracy and the media*. London: Sage Publications.

Dahlgren, P. (2002). *In search of the talkative media, deliberative democracy and civic culture.* Barcelona: IAMCR.

Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement. Citizens, communication, and democracy.* New York: Cambridge University Press.

Dahlgren, P. (2010). Public spheres, societal shifts and media modulation. In J. Gripsrud, & L. Weibull (Eds.), *European media at the cross-roads.* Bristol: IntellectBooks.

Dahlgren, P. (2011). Jóvenes y participación cívica. Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos*, *89*, 12-22. (https://goo.gl/qfZ7Fw).

Dezuanni, M. (2009). Remixing media literacy education: Students writing' with new media technologies. *The Journal of Media Literacy*, *56*, 11-13. (https://goo.gl/u5sMcR).

Fernández-Beaumont, J. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales.* Sevilla: Universidad de Sevilla. (https://goo.gl/de4gpL).

Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.

Finn, E. (2017). *What algorithms want*. Cambridge: MIT Press.

Friedman, T. (2005). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Barcelona: MR Ediciones.

Fuchs, C. (2010). Labor in informational capitalism and on the Internet. *The Information Society 26*(3), 179-196. https://doi.org/10.1080/01972241003712215

Gabelas, J.A., & Aparici, R. (2017). Youtubers en conexión. Otras claves narrativas, otras audiencias. In R. Aparici, & D. García-Marín (Coords.), *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de black mirror* (pp. 113-127). Barcelona: Gedisa.

García-Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

García-Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.

Grusin, R. (2009). YouTube at the end of the new media. In P. Snickars, & P. Vonderau (Coords.), *The YouTube Reader* (pp. 60-67). Estocolmo: National Library of Sweeden.

Gutiérrez, F. (1976). *Pedagogía del lenguaje total*. Buenos Aires: Humanitas.

Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.

Hernández, E. (2017). Facebook: del autor como productor al usuario como prosumidor. *Virtuales*, *8*(15), 23-43. (https://goo.gl/JMp4fM).

Hernández-Serrano, M., Renés-Arellano, P., Graham, G., & Greenhill, A. (2017). From prosumer to prodesigner: Participatory news consumption. [Del prosumidor al prodiseñador: el consumo participativo de noticias]. *Comunicar*, *50*, 77-88. https://doi.org/10.3916/C50-2017-07

Howe, J. (2008). *Crowdsourcing: Why the power of the crowd is driving the future of business.* New York: Three Rivers Press.

Huws, U. (2003). *The making of cybertariat: Virtual work in a real world.* New York: Monthly Review Press.

Jacks, N. (2011). *Análisis de recepción en América Latina. Un recuento histórico con perspectivas al futuro*. Quito: CIESPAL.

Jackson, G. (2013). *El país que soñamos.* Santiago: Debate.

Jenkins, H., Purushotma, R., Werigel, M., Clinton, K., & Robinson, A.J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media Education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press.

Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2011). F*rom new media literacies to new media expertise: Confronting the challenges of a participatory culture* (https://goo.gl/TUctYq).
Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en Red.* Barcelona: Gedisa.
Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). Participatory culture in a networked era. Cambridge: Polity Press.
Kahne, J., Lee, N., & Timpany, J. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures and youth transitioning to adulthood.* San Francisco: DML Central Working Papers.
Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
Kessler, F., & Schäfer, M.T. (2009). Navigating YouTube: Constituting a hybrid information management system. In P. Snickars, & P. Vonderau (Coords.), *The YouTube Reader* (pp. 275-291). Stockholm: National Library of Sweeden.
Kücklich, J. (2005). *Precarious playlabour. Modders and the digital games industry.* (https://goo.gl/FoPHVR) (2017-07-12).
Lange, P. (2009). Videos of affinity on YouTube. In P. Snickars, & P. Vonderau (Coords.), *The YouTube Reader* (pp. 70-88). Stockholm: National Library of Sweeden.
Lazzarato, M. (1996). Immaterial Labour. In M. Hardt & P. Virno (Eds.), *Radical thought in Italy: A potential politics* (pp. 133-147). Minneapolis (USA): University of Minnesota Press.
Leadbeater, C., & Miller, P. (2004). *The pro-am revolution: How enthusiasts are changing our economy and Society.* London: Demos.
Lunt, P., & Livingstone, S. (2012). *Media regulation. Governance and the interest of citizens and consumers*. London: Sage Publications.
McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2011). *Word up. A lexicon and guide to communication in the 21st century.* Sydney: Halstead Press.
Marchionni, D. (2013). Conversational journalism in practice. *Digital Journalism*, *1*(2), 252-269. https://doi.org/10.1080/21670811.2012.748513
Martín-Barbero, J. (2004). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
Martínez-Pandiani, G. (2008). *La revancha del receptor. Política, medios y audiencias.* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take today. The executive as a dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
O´Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0*. O'Reilly Media Inc. (http://goo.gl/HzTN3N).
Orozco, G., Navarro-Martínez, E, & García-Matilla, A (2012). Desafíos educativos en tiempos de autocomunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar, 38*(XIX), 67-74. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07
Piscitelli, A., Adaine, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje.* Barcelona: Ariel.
Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
Repoll, J. (2010). *Arqueología de los estudios culturales de audiencias*. México: UAM.
Rheingold, H. (2002). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social.* Barcelona: Gedisa.
Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, presumption: The nature of capitalism in the age of the digital prosumer. *Journal of Consumer Culture 10*(1), 13-36. https://doi.org/10.1177%2F1469540509354673
Ritzer, G., Dean, P., & Jurgenson, N. (2012). The coming of age of the prosumer. *American Behavioral Scientist*, *56*(4), 379-398.https://doi.org/10.1177%2F0002764211429368
Rublescki, A. (2011). Metamorfoses jornalísticas: leitores e fontes como instâncias co-produtoras de conteúdos no jornalismo líquido. *Estudos em Comunicação*, *10*, 319-335 (http://goo.gl/IGdulV).
Sánchez, J., & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210
Santaella, L. (2007). *Navegar no ciberespaço. O perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales.* Barcelona: Gedisa.
Scolari, C. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
Shirky, C. (2011). *A cultura da participação*. Río de Janeiro: Zahar.
Shaw, A., & Benkler, Y. (2012). A tale of two blogospheres: Discursive practices of the left and right. *American Behavioral Scientist*, *56*(4), 459-487. https://doi.org/10.1177/0002764211433793
Silva, M. (2005). *Educación Interactiva: Enseñanza y aprendizaje presencial y online.* Barcelona: Gedisa.
Smythe, D. (1977). Communications: Blindspot of western marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory 1*(3), 1-27. (https://goo.gl/TJcwPp).
Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
Tapscott, D. (1995). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill.
Tapscott, D., Ticoll, D., & Lowy, A. (2001). *Capital digital. El poder de las redes de negocios*. Madrid: Taurus Digital.
Tapscott, D., & Williams, A.D. (2011). *Wikinomics. Nuevas formas para impulsar la economía mundial.* Barcelona: Paidós.
Tascón, M., & Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.
Toffler, A. (1980). *The third wave.* New York: Bantam Books.
Torrego, A., & Gutiérrez, A. (2016). Ver y tuitear: Reacciones de los jóvenes ante la representación de la resistencia. *Comunicar, 47*, 9-17. https://doi.org/10.3916/C47-2016-01
Turkle, S. (2012). *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other.* New York: Basic Books.
Vacas, F. (2010). *La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho*. Buenos Aires: La Crujía.
Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives
Van-Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
Werner, K., & Weiss, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales.* Barcelona: Debolsillo.

GRUPO
Comunicar

30
ANIVERSARIO

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013)

A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013)

Dr. Julio Montero-Díaz es Catedrático y Vicerrector de la Universidad Internacional de la Rioja de Logroño (España) (julio.montero@unir.net) (https://orcid.org/0000-0002-4145-7424)

Dr. Manuel-Jesús Cobo es Profesor Titular en el Departamento de Ingeniería Informática de la Universidad de Cádiz (España) (manueljesus.cobo@uca.es) (https://orcid.org/0000-0001-6575-803X)

Dra. María Gutiérrez-Salcedo es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología de la Universidad de Jaén (España) (msalcedo@ujaen.es) (https://orcid.org/0000-0002-8874-8069)

Dr. Francisco Segado-Boj es Profesor Titular en la Universidad Internacional de la Rioja en Logroño (España) (francisco.segado@unir.net) (https://orcid.org/0000-0001-7750-3755)

Dr. Enrique Herrera-Viedma es Catedrático en el Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, y Vicerrector de la Universidad de Granada (España) (viedma@decsai.ugr.es) (https://orcid.org/0000-0002-7922-4984)

RESUMEN

El campo científico de la comunicación ha experimentado un enorme crecimiento a lo largo de los años, superando incluso a algunas áreas científicas consagradas. Mediante el uso de técnicas bibliométricas, podemos analizar la evolución conceptual, social e intelectual de esta área, así como comprenderla. En particular, el área de «Comunicación» ha sido ampliamente estudiada desde un punto de vista bibliométrico, pero no se ha realizado un análisis conceptual global del área englobado en un marco longitudinal. En este sentido, este artículo muestra el primer análisis de mapas científicos del área de investigación de la comunicación basándose en la Categoría de la Web of Science «Communication», centrándose en la estructura conceptual y cómo esta ha evolucionado. El estudio se ha realizado mediante la herramienta de análisis de mapas científicos SciMAT, basada en los mapas de co-palabras y en el índice-h. Un conjunto de 33.627 artículos científicos, publicados entre 1980 y 2013 en las 74 principales revistas del Journal Citation Reports de la Web of Science, han sido estudiados. Analizando los resultados, podemos destacar que la investigación llevada a cabo en el área de la comunicación se ha centrado en dieciséis áreas temáticas: «infancia», «aspectos psicológicos», «noticias», «audiencias», «sondeos», «publicidad», «salud», «relaciones», «género», «discurso», «comunicación telefónica», «relaciones públicas», «telecomunicaciones», «opinión pública», «activismo» e «Internet». Estas áreas se han desconectado entre ellas progresivamente, lo que conduce a un campo relativamente fragmentado.

ABSTRACT

Communication research field has an extraordinary growth pattern, indeed bigger than other research fields. In order to extract knowledge from such amount, intelligent techniques are need. In such a way, using bibliometric techniques, the evolution of the conceptual, social and intellectual aspects of this research field could be analysed, and hence, understood. Although the communication research field has been widely analysed using bibliometric techniques and science mapping tools, a conceptual analysis of the whole communication research field is still needed. Therefore, this article introduces the first science mapping analysis in the communication research field based on the Web of Science Subject Category "Communication", showing its conceptual structure and scientific evolution. SciMAT, a bibliometric science mapping software tool based on co-word analysis and h-index, is applied using a sample of 33.627 research documents from 1980 to 2013 published in 74 main communication journals indexed in the Journal Citation Reports of the Web of Science. The results show that research conducted in the communication research is concentrated on the following sixteen disconnected thematic areas: "children", "psychological aspects", "news", "audience", "surveys", "advertising", "health", "relationship", "gender", "discourse", "telephone communication", "public relation", "telecommunications", "public opinion", "activism" and "Internet". These areas have progressively disconnected among them, which drives to a Communication field relatively fragmented.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Web of Science, bibliometría, mapas científicos, citas, índice h, indicadores bibliométricos, análisis de co-palabras.
Web of Science, bibliometric, science mapping, citations, h-index, bibliometric indicators, co-word analysis.

Recibido: 2017-10-02 | Revisado: 2017-11-06 | Aceptado: 2017-12-13 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C55-2018-08 | Páginas: 81-91

1. Introducción

La comunicación es un campo de actividad profesional y disciplina científica (Rogers, 1994). Esta última ha experimentado un crecimiento extraordinario (Park & Leydesdorff, 2009), más rápido incluso que la biotecnología o las ciencias de la computación (Koivisto & Thomas, 2011). De hecho, Web of Science incluye la categoría de «Communication» y en ella agrupa las revistas relacionadas con el campo. Este crecimiento y amplitud de los estudios sobre comunicación justifica un análisis de la evolución conceptual del área mediante herramientas bibliométricas inteligentes.

Los recursos bibliométricos permiten evaluar y analizar la producción académica en las diferentes áreas de la Ciencia y el Conocimiento (Martínez, Cobo, Herrera, & Herrera-Viedma, 2015), y posibilitan el análisis de la producción bibliográfica en diferentes niveles y según los diferentes actores: naciones, individuos, instituciones o revistas (Martínez, Herrera, López-Gijón, & Herrera-Viedma, 2014). Entre los recursos bibliométricos más importantes destacan los mapas de la ciencia y los análisis de rendimiento (Noyons, Moed, & Luwel, 1999). El análisis de rendimiento atiende al impacto científico y a las citas conseguidas por los diferentes agentes (como universidades o investigadores). Los mapas de la ciencia dibujan una representación de la estructura de la investigación científica, así como su evolución en los ámbitos intelectuales, conceptuales y sociales.

Estos métodos se han aplicado al análisis de la estructura del área de Comunicación en distintos niveles: autoría (Barnett & Danawoski, 1992), asociaciones (Barnett & Danawoski, 1992; Chung, Lee, Barnett, & Kim, 2009), instituciones (Koivisto & Thomas, 2011), participación en tribunales de tesis (White, 1999), influencia del género en las citas recibidas (Knobloch-Westerwick & Glynn, 2013) y relación de la Comunicación con otros ámbitos (Barnett, Huh, Kim, & Park, 2011; So, 1988). Sobre la producción científica del área se han analizado artículos de un conjunto determinado de revistas (Hakanen & Wolfram, 1995; Rogers, 1999; Leydesdorff & Probst, 2009; Poor, 2009; Schönbach & Lauf, 2006; Smith, 2000), de determinadas áreas geográficas (De-Filippo, 2013; Fernández-Quijada & Masip, 2013; So, 2010), publicados por ciertos autores (Lin & Kaid, 2000; Lauf, 2005), sobre temas específicos (Chung, Barnett, Kim, & Lackaff, D, 2013; Míguez-González, Baamonde-Silva, & Corbacho-Valencia, 2014; Repiso, Torres, & Delgado, 2011; Tai, 2009) o citados por revistas emblemáticas o de referencia (Park & Leydesdorff, 2009).

Este artículo presenta el primer mapa de la ciencia del conjunto completo del campo y muestra su estructura, su evolución y las tendencias. Se ha analizado toda la producción (1980-2013) del área indexada en Journal Citation Reports (JCR) y en Web of Science (WoS) mediante la herramienta informática SciMAT (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, & Herrera, 2012).

El área de Comunicación se ha dividido tradicionalmente en dos bloques (Barnett & al., 2011; Rogers, 1999): comunicación de masas de una parte y comunicación interpersonal de otra. La intensidad de esta escisión se evidencia en el escaso grado en que ambos se citan entre sí (Rogers, 1999). Los investigadores de cada bloque se ignoran (Paisley, 1984; So, 1988) y de hecho emplean bibliografías diferentes y separadas.

Actualmente el debate se centra en la estructura del área y su fragmentación (Corner, 2013). Algunos argumentan que Comunicación es un agregado incompleto de dominios de investigación atomizados (Park & Leydesdorff, 2009), por eso el campo no podría dividirse solo entre comunicación interpersonal y comunicación de masas (Barnett & al., 2011). Sobre el campo actuarían, además, otras disciplinas como la psicología, las ciencias políticas y la sociología (Barnett & al., 2011; Leydesdorff & Probst, 2009). Se apunta (Barnett & Danawoski, 1992; Barnett & al., 2011) a una estructura más compleja donde los estudios se organizarían en torno a tres dicotomías: comunicación social/interpersonal, humanístico/científico y teóricos/aplicados. De hecho, la comunicación podría dividirse en varias unidades académicas (Park & Leydesdorff, 2009): la comunicación política (Lin & Kaid, 2000), la comunicación técnica (Smith, 2000), «agenda-setting» (Tai, 2009), comunicación oral, publicidad, etc. Comunicación, en fin, no podría entenderse como campo estable, sino como una disciplina en vías de consolidación como especialidad propia (Leydesdorff & Probst, 2009).

Este trabajo ofrece mapas que serán útiles para las políticas de investigación y para sociólogos de la ciencia. También ayudarán a los investigadores en comunicación que necesiten un árbol de la disciplina para orientar su carrera académica. Este artículo se propone dibujar la evolución del área de Comunicación a través de las siguientes preguntas de investigación:

- PI1. ¿Cuáles son los principales temas de investigación en comunicación?
- PI2. ¿Cuál es la centralidad y el desarrollo de esos temas?
- PI3. ¿Cuáles son los temas más importantes en cuanto a producción e impacto?
- PI4. ¿Cómo han evolucionado esos temas desde 1980?

2. Materiales y métodos

SciMAT (Cobo & al., 2012) sintetiza la mayoría de las ventajas de las herramientas informáticas para la elaboración de mapas de la ciencia (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, & Herrera, 2011b). Se ha desarrollado según la metodología de Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma y Herrera (2011a), basado en el índice-H (Hirsch, 2005) y en el análisis de co-palabras (Callon, Courtial, Turner, & Bauin, 1983). De este modo, se realiza simultáneamente un mapa de la ciencia y un análisis de rendimiento para detectar y visualizar los subdominios conceptuales de un campo de investigación, así como su evolución temática. El análisis de co-palabras longitudinal desarrollado con SciMAT se basa en cuatro fases (Cobo & al., 2011a):

• Detección de temas de investigación. A partir de las palabras clave extraídas de los documentos de cada período se construye una red basada en la co-ocurrencia. En esta red los nodos representan las palabras clave. Los nodos se conectan entre sí cuando dos palabras clave co-aparecen en un conjunto de documentos. Para cada período, se construye una red de co-palabras normalizada. Posteriormente, se aplica un algoritmo de «clustering» (Coulter, Monarch, & Konda, 1998) para identificar los temas de investigación existentes. Así, un «cluster» o un tema representará un conjunto de palabras clave fuertemente relacionadas entre sí.

Este artículo presenta el primer mapa de la ciencia del conjunto completo del campo y muestra su estructura, su evolución y las tendencias. Se ha analizado toda la producción (1980-2013) del área indexada en Journal Citation Reports (JCR) y en Web of Science (WoS) mediante la herramienta informática SciMAT.

• Visualización de temas de investigación y red temática. Los temas identificados se representan gráficamente mediante dos instrumentos distintos: un diagrama estratégico y una red temática. Siguiendo a Callon, Courtial y Laville (1991), se emplean dos dimensiones para caracterizar cada tema: centralidad y densidad. La primera mide la interacción externa de cada red y puede entenderse como la relevancia del tema. La segunda, la cohesión interna de la red, y debe interpretarse como el grado de desarrollo del tema. Mediante la centralidad y la densidad un campo de investigación puede representarse en un diagrama estratégico de dos ejes que delimita cuatro grandes categorías:

a) Cuadrante superior derecho. Los temas ubicados en esta zona se identifican como «temas motores»: están bien desarrollados y son esenciales para construir el área de investigación

b) Cuadrante superior izquierdo. Alberga temas caracterizados por lazos internos y externos débiles, con escasa relevancia para el campo. Se trata de temas especializados en la periferia del área.

c) Cuadrante inferior derecho. Incluye temas que carecen de desarrollo y relevancia. Podrían ser temas emergentes o bien en decadencia.

d) Cuadrante inferior izquierdo. Muestra los temas relevantes pero con escaso desarrollo. Pueden entenderse como temas generales, transversales y básicos.

• Identificación de áreas temáticas. Los principales temas del campo y su evolución se representan a través de sus cambios diacrónicos. Estos cambios se identifican por superposiciones en los «clusters» de un período al del siguiente. Es decir, existe una evolución si un tema del período T1 comparte palabras clave con un tema del período T2. Cuantas más palabras clave tengan en común dos «clusters» de períodos consecutivos, más sólida será su evolución.

• Análisis de rendimiento. Cada tema y cada área temática se componen de un conjunto de palabras clave que aparecen en un grupo de documentos. Es decir, cada tema y cada área temática pueden asociarse a un conjunto de documentos. Ello implica que la producción científica y el impacto de cada tema y área temática puede medirse mediante indicadores bibliométricos: número de documentos publicados, citas o los diferentes tipos de índice-h (Hirsch, 2005).

Para identificar las revistas más importantes del área se ha utilizado el Journal Citation Reports (JCR) gestionado por Clarivate Analytics dado que presenta la mejor cobertura retrospectiva del área y ofrece datos de calidad para el desarrollo de este estudio. El JCR (2013) incluía 74 revistas dentro de la categoría «Communication». Los datos se han obtenido de WoS.

La muestra se restringe al período 1980-2013 y solo incluye artículos y revisiones. Se compone de 33.627 documentos y sus respectivas citas hasta agosto de 2014.

Se emplearon como unidades de análisis las palabras clave escogidas por los autores así como las «Keywords Plus». De manera adicional se llevó a cabo un proceso de de-duplicación para refinar los datos. Como algunos documentos carecían de suficientes palabras clave se añadieron manualmente términos descriptivos adicionales. Estos términos se elaboraron combinando el título con otras palabras clave presentes en WoS. Algunos términos se excluyeron por su escaso valor informacional, concretamente palabras vacías o términos genéricos como «Comunicación». Se han manejado 29.951 palabras clave.

El arco cronológico se ha dividido en cuatro períodos: 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 y 2010-2013. WoS incluye 3.731, 6.583, 13.203 y 10.107 documentos respectivamente en cada uno.

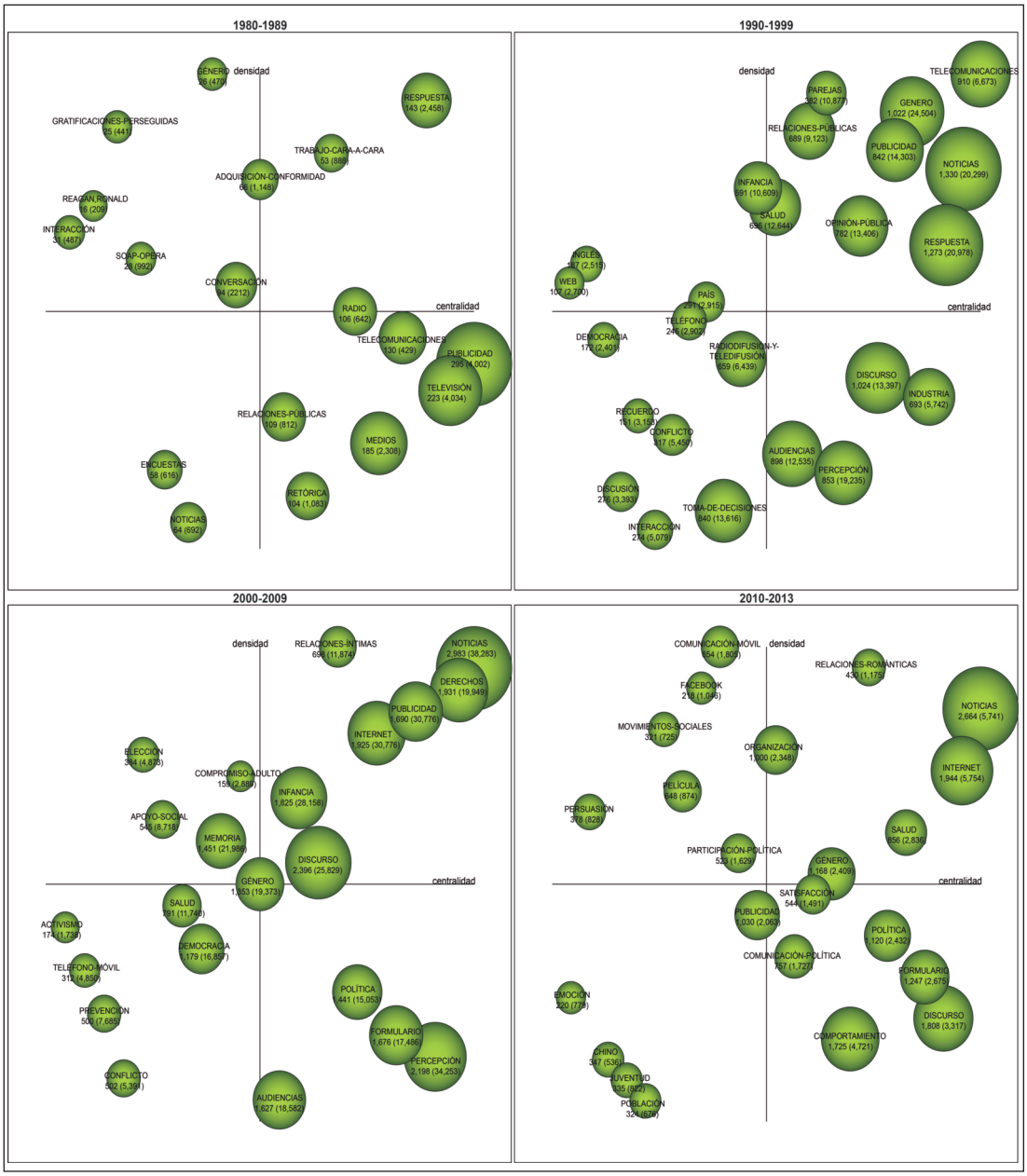


Figura 1. Diagramas estratégicos para los períodos 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 y 2010-2013.

3. Resultados

3.1. Temas de investigación

Para analizar los temas más relevantes en el área se presenta un diagrama para cada período. En ellos el tamaño de la esfera es proporcional al conjunto de documentos vinculado al respectivo tema de investigación. Entre paréntesis se ofrece el número total de citas de cada tema.

• Primer período: 1980-1989. Durante esta década el campo pivota alrededor de dieciocho temas (Figura 1).

– De acuerdo a las medidas de rendimiento indicadas en la Tabla 1, destacan dos temas: «Publicidad» y «Televisión». Ambos consiguen el mayor número de documentos y superan las cuatro mil citas.

– El tema de mayor centralidad del período es «Publicidad». Se consolida como tópico básico y transversal, con un elevado impacto y número de citas. Se relaciona con marcas, ventas y productos.

– El tema «Televisión» se categoriza como básico y transversal y es central también en este período. Consigue el mayor índice de impacto, incluye investigaciones sobre distintos aspectos como la cobertura televisiva de diferentes desastres, los usos sociales del medio o sus patrones de comunicación, entre otros.

• Segundo período: 1990-1999. En estos diez años el campo se compuso principalmente de temas motor. También se da un amplio número de temas emergentes que serán la base de temas motor en siguientes períodos.

El tema «Noticias» pasa de emergente a tema motor: fue el más productivo y el tercero en cuanto a citas recibidas. El tema «Respuesta» se consolida como tema motor. Fue uno de los más atractivos para los investigadores en comunicación. También se abordó desde temas similares. El tema motor «Género» obtuvo el mayor índice de impacto en este período. Atendió a las diferencias por género/sexo, intimidad, sexo y también comportamiento.

«Publicidad» se consolidó como tema motor. Consiguió un gran impacto con un número limitado de documentos. Entre otros asuntos se estudió la publicidad en Internet.

• Tercer período: 2000-2009. Durante esta etapa el campo comunicación pivota alrededor de veintidós temas de investigación (Figura 1).

– El tema motor «Noticias» es el más importante según los indicadores de rendimiento (Tabla 1). Estudia asuntos relacionados con las noticias y los medios de masas, los modelos de efectos de los medios y la cobertura informativa.

– «Publicidad» se consolida como tema motor en este período. Se ocupa de asuntos como la publicidad en Internet, el patrocinio empresarial, la efectividad o el emplazamiento publicitario en videojuegos.

– «Internet» aparece como un importante tema motor, con un alto número de citas y también el mejor índice-h. Incluye distintos aspectos de este nuevo medio, como por ejemplo diferencias entre tasas de respuesta entre las webs y los correos electrónicos, patrones en Internet, redes sociales, etc.

– «Relaciones íntimas» se centra en asuntos vinculados a las relaciones románticas: satisfacción, citas, dinámicas de reacciones emocionales, compromiso o ilusiones positivas.

– «Infancia» se convierte en un importante tema motor, con un elevado índice de impacto. Se centra en el análisis del comportamiento de niños y jóvenes, especialmente en Internet. Además, también se ocupa de los efectos de la violencia en los videojuegos y contenidos mediáticos.

– «Discurso» se refuerza como tema motor al mejorar su impacto. La mayor parte de los documentos se ocupan de lenguaje, identidad, ideología, narración y de análisis del discurso.

El tema «Género» obtiene una moderada tasa de impacto. Se centra en el sesgo de género en las opiniones, diferencias en el uso de videojuegos según el sexo del jugador, diferentes actitudes hacia la homosexualidad o diferencias en la empatía.

• Cuarto período: 2010-2013. Aquí el campo pivota alrededor de veintitrés temas (Figura 1).

– A tenor de las medidas de rendimiento (Tabla 1), destacan los temas motor «noticias» e «Internet». El primero cubre una gran variedad de asuntos, como la distribución de noticias en nuevas herramientas como Twitter, el encuadre y la cobertura mediática de distintos asuntos. El segundo se centra en diferentes aspectos de la comunicación «online».

– «Género» se consolida como tema motor y se refiere a tópicos como material sexualmente explícito en Internet, roles de género y trabajo o diferencias de género en Internet, en citas online, videojuegos o búsqueda de información sobre salud.

– Aunque el tema «Publicidad» aparece en el cuarto cuadrante, está muy cerca del centro del diagrama estratégico. Por su evolución y su índice de impacto en este período puede considerarse un tema relevante. Incluye aspectos relacionados con la exposición de marcas dentro de videojuegos, la credibilidad de las webs corporativas para los usuarios, el entorno mediático comercial o la comprensión de anuncios por el público infantil.

3.2. Evolución temática del campo

Mediante SciMAT se observó que la producción científica se concentra en torno a 16 áreas: «Infancia», «Aspectos psicológicos», «Noticias», «Audiencias», «Sondeos», «Publicidad», «Salud», «Relaciones», «Género», «Discurso», «Comunicación telefónica», «Relaciones públicas», «Telecomunicaciones», «Opinión pública», «Activismo» e «Internet» (Figura 2). En esta figura, las líneas sólidas representan vínculos temáticos. Las líneas de puntos conectan temas que comparten términos clave diferentes a sus respectivos nombres (se han eliminado las líneas de puntos que conectan temas de áreas temáticas diferentes). Por otro lado, el tamaño de la esfera representa el número de documentos que pertenecen a cada tema. Las sombras reúnen los asuntos etiquetados dentro de una misma área temática.

Análisis estructural de la evolución del campo científico. Como puede verse en la Figura 2, la producción científica analizada se caracteriza por una cohesión sólida. Muchos de los temas identificados se cobijan bajo una misma área temática y proceden de temas aparecidos en períodos anteriores. Asimismo, muestran una evolución continua sin apenas saltos o vacíos. En el período inicial aparecen diez áreas temáticas, que por lo tanto pueden considerarse clásicas. En el segundo período aparecen tres nuevas áreas temáticas: «Salud», «Relaciones» e «Internet». De hecho «Internet» desarrolla un papel importante en el desarrollo del campo. En cuanto a la composición de temas, las áreas «Noticias», «Relaciones», «Género» e «Internet» se componen de temas motores en el período. Asimismo, las áreas temáticas «Noticias», «Género» e «Internet» muestran un significativo aumento en el número de documentos (es decir, en el volumen de las esferas de la Figura 2).

Análisis de rendimiento de la evolución del campo. La Tabla 2 muestra los índices de rendimiento de cada tema. El orden de la tabla es el mismo que el de las áreas temáticas destacadas en la Figura 2. Dos de estas destacan por su impacto: «Noticias» e «Internet». Ambas pueden considerarse áreas temáticas con un impacto central, fundamentales para el desarrollo del

Tabla 1. Rendimiento de los temas en los períodos 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 y 2010-2013

Período 1980-1989				Período 1990-1999			
Nombre	Documentos	Citas	Índice-h	Nombre	Documentos	Citas	Índice-h
Publicidad	295	4.002	33	Telecomunicaciones	910	6.673	34
Televisión	223	4.034	35	Audiencias	898	12.535	49
Medios	185	2.308	25	Percepción	853	19.235	63
Respuesta	143	2.458	28	Publicidad	842	14.303	54
Telecomunicaciones	130	429	10	Toma de decisiones	840	13.616	50
Relaciones públicas	109	812	12	Opinión pública	782	13.406	55
Radio	106	642	13	Salud	696	12.644	49
Retórica	104	1.083	16	Industria	693	5.742	35
Conversación	94	2.212	23	Relaciones públicas	689	9.123	43
Adquisición de conformidad	66	1.148	19	Radiodifusión y teledifusión	659	6.439	35
Noticias	64	692	16	Infancia	591	10.609	46
Encuestas	58	616	17	Parejas	382	10.877	47
Trabajo cara a cara	53	888	15	Conflicto	317	5.450	36
Interacción	31	487	10	País	291	2.915	25
Soap-Opera	28	992	18	Discusión	276	3.393	32
Género	26	470	12	Interacción	274	5.079	36
Gratificaciones perseguidas	25	441	12	Teléfono	246	2.902	29
Reagan, Ronald	16	209	9	Inglés	187	2.515	27
				Democracia	172	2.401	27
				Recuerdo	151	3.153	30
				Web	107	2.700	28
				Noticias	1.330	20.299	62
				Respuesta	1.273	20.978	64
				Discurso	1.024	13.397	48
				Género	1.022	24.504	66
Período 2000-2009				**Período 2010-2013**			
Nombre	Documentos	Citas	Índice-h	Nombre	Documentos	Citas	Índice-h
Salud	791	11.740	43	Salud	856	2.836	19
Relaciones íntimas	698	11.874	43	Comunicación política	757	1.727	12
Apoyo social	545	8.718	42	Comunicación móvil	654	1.805	16
Conflicto	502	5.391	34	Película	648	874	10
Prevención	500	7.685	41	Satisfacción	544	1.491	14
Elección	384	4.873	33	Participación política	523	1.629	17
Teléfono móvil	312	4.850	34	Relaciones románticas	430	1.175	13
Activismo	174	1.738	21	Persuasión	378	828	12
Compromiso adulto	159	2.889	29	Chino	347	536	9
Noticias	2983	38.283	71	Juventud	335	822	12
Discurso	2..396	25.829	55	Población	324	676	10
Percepción	2.198	34.253	67	Movimientos sociales	321	725	11
Derechos	1.931	19.949	51	Emoción	220	779	13
Internet	1.925	30.776	73	Facebook	218	1.046	17
Infancia	1.825	28.158	62	Noticias	2,664	5.741	20
Publicidad	1.690	23.059	55	Internet	1,944	5.754	22
Formulario	1.676	17.486	50	Discurso	1,808	3.317	17
Audiencias	1.627	18.582	52	Comportamiento	1,725	4.721	19
Memoria	1.451	21.986	55	Formulario	1,247	2.675	18
Política	1.441	15.053	49	Género	1,168	2.409	17
Género	1.353	19.373	51	Política	1,120	2.432	18
Democracia	1.179	16.857	54	Publicidad	1,030	2.063	15
				Organización	1,000	2.348	16

campo. La evolución de su índice-h y de sus citas muestran una tendencia alcista. Sobresale el rápido desarrollo del área «Internet», que aunque empezó con poco impacto se convierte progresivamente en germen de una nueva área de investigación. De hecho, desde su aparición, los asuntos analizados por otras áreas están íntimamente vinculados a «Internet».

Por otro lado, las áreas «Infancia», «Salud» y «Género» aunque consiguen un impacto inicial elevado su rendimiento no crece por igual a lo largo de todos los períodos. En el segundo o tercer período despertaron poco interés; sin embargo, en el último período vuelven a atraer la atención de la comunidad científica. El resto de áreas pueden separarse en dos grupos. Por un lado, las áreas temáticas «Publicidad», «Relaciones», «Discurso», «Comunicación telefónica» y «Relaciones públicas». Presentan un impacto adecuado y sus temas ocupan una posición central de acuerdo a su índice-h. Dentro de ellas, «Comunicación telefónica» y «Relaciones públicas» muestran un modesto descenso en el interés científico en los períodos centrales. En el otro grupo están: «Aspectos psicológicos», «Audiencias», «Opinión pública» y «Activismo» que ofrecen un impacto bajo. Debe señalarse que mientras «Aspectos psicológicos» y «Opinión pública» presentan una tendencia descendente, «Activismo», pese a su reducido impacto, parece más el germen de una nueva área de interés.

Tabla 2. Rendimiento de las áreas temáticas

Nombre	Documentos	Citas	Índice-h
Infancia	4.634	48.171	73
Aspectos psicológicos	4.881	74.186	83
Noticias	7.243	67.612	84
Audiencias	4.187	39.420	71
Sondeos	2.002	33.505	75
Publicidad	4.101	46.327	71
Salud	3.143	39.779	68
Relaciones	2.652	34.164	62
Género	3.779	52.729	76
Discurso	7.753	65.503	76
Comunicación telefónica	1.265	10.445	43
Relaciones públicas	5.690	44.894	69
Telecomunicaciones	1.728	15.019	48
Opinión pública	3.624	39.099	71
Activismo	495	2.463	22
Internet	3.976	39.230	76

4. Discusión

A la vista de la evolución temática de las áreas detectadas (Figura 2) cabe señalar:

– «Infancia» aparece en los cuatro períodos. En la primera década analizada se ocupaba del uso y efecto de los medios en los niños y jóvenes. Más tarde, pese a que continúa ese interés por los hábitos mediáticos de niños y jóvenes y sus efectos, aparecieron nuevos asuntos vinculados al «bullying», formación de relaciones, predictores de amistad en los niños o a la percepción de las relaciones de sus familiares. En el período 2000-2009 aumentó el interés hacia temas relacionados con el comportamiento de los niños en Internet. En el último período, los temas de esta área se centran principalmente en Internet.

– «Aspectos psicológicos» atendió en el primer período a asuntos vinculados con la confianza y la percepción. En el segundo, se centró en los niveles de procesamiento, dimensiones de experiencia emocional, capacidad cognitiva o en el efecto de tercera persona. Más adelante, estos temas evolucionaron hacia la persuasión narrativa. En el más cercano, se analizaron algunos aspectos psicológicos particulares.

– «Noticias» es una de las principales áreas temáticas. En los primeros años se ocupó de la búsqueda de gratificaciones, recuerdo y comprensión de noticias, estructura de las mismas y diversidad informativa. En el segundo período, el interés del área temática creció. Incluyó asuntos referidos a cobertura informativa de distintos eventos, relación entre los encuadres informativos y las ideas y sentimientos de los lectores o la recepción de noticias. En el tercer período, el área cubrió una amplia variedad de asuntos que incluyeron, por ejemplo: encuadre de las noticias, efectos de la «agenda setting» y «priming», cobertura informativa o aspectos de las noticias online. Finalmente, en el período 2010-2013, por su carácter estructural, se relaciona con otras áreas temáticas. Entre los tópicos incluidos en esos años aparecen: noticias en Twitter, cobertura informativa y mediáticas, y «framing».

– «Audiencias» se ocupó durante el primer período del análisis de las audiencias de diferentes edades, géneros y razas; también de la medida de audiencias de televisión, de noticias y de «soap operas». Entre 1990 y 1999 se dedicó a asuntos como recepción, percepción y niveles de respuesta al contenido mediático. Más adelante, se centró en temas específicos como relaciones entre grupos mediáticos, percepción hostil de los medios, polarización de las audiencias televisivas, audiencias de sitios web corporativos y de productos (o marcas) y emplazamiento de productos. Durante el último período aumentó el interés por las audiencias en Internet. Asimismo, esta área cubre las audiencias del periodismo y la evaluación de campañas.

– «Sondeos» solo aparece en los dos primeros períodos. Allí se sitúa como una importante área de investigación. En ambos, se estudió sondeos, tasas de respuesta y no respuesta, o preguntas por cuestiones sensibles.

– «Publicidad» se centra en la promoción de ventas al mostrar los productos a los consumidores y tratar de ganar

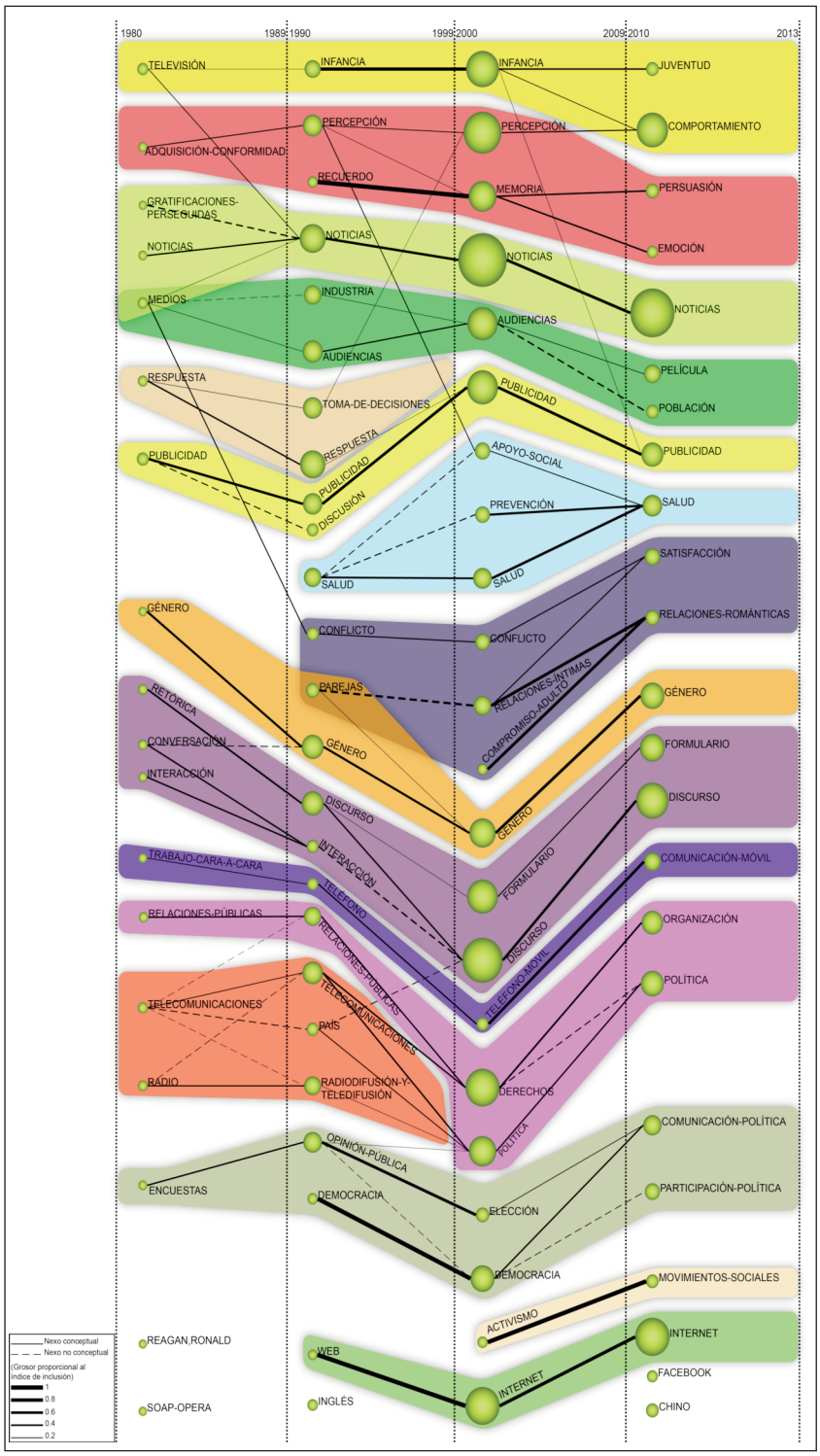


Figura 2. Evolución temática (1980-2013).

su atención. En el primer período se analizó la efectividad de la publicidad en diferentes soportes, la gestión de la imagen, la publicidad política o el uso del sexo en los anuncios. En el siguiente tramo, la publicidad misma recibió una mayor atención y se convirtió en tema motor. En el tercero aumentó significativamente su interés por la publicidad en Internet. Otros asuntos relevantes fueron la efectividad, la evaluación de la marca, la credibilidad o la publicidad internacional. En el último período, además de estos asuntos, la «Publicidad» se ocupó de la exposición de marcas «in-game», comprensión de los anuncios por el público infantil y efectividad de las campañas virales.

– «Salud» arrancó en el período 1990-1999 con asuntos vinculados a la comunicación en salud: mensajes de apoyo social entre personas con discapacidad, factores influyentes en las respuestas a preguntas sobre hábitos sexuales, mensajes de persuasión sobre salud, efectividad de la comunicación en salud, fuentes de información, búsqueda de información o campañas de prevención e información. En 2000-2009 se centró en la presentación de información sobre salud, fuentes de información, búsqueda y evitación de información sobre salud y en el análisis de patrones de consumo mediático. Recientemente (2010-2013) se ha centrado en la comunicación sobre salud mediante Internet.

– «Relaciones» recoge la investigación sobre la comunicación en las relaciones personales, especialmente en las

de tipo romántico. Comenzó (1990-1999) con el análisis de escalas y modelos. También con la investigación sobre la idea de compromiso y las estrategias de defensa. En el siguiente período, el área se articuló en torno a tres temas principales: compromiso, estrategias de defensa y familia y citas. En el último (2010-2013) predominan los estudios sobre predicción de disolución de relaciones románticas no maritales, compromiso adulto y adolescente, citas online y modelos de relaciones turbulentas.

– «Género» comenzó como un área temática referida a las diferencias entre géneros y al análisis de comportamientos específicos de cada uno. En la segunda etapa se convirtió en un tema motor vinculado a asuntos como relaciones, efectos de la publicidad o recepción. En el período 2000-2009 abordó las diferencias y la identidad de género, masculinidad, violencia masculina, minorías raciales, estereotipos y también en el papel del género en el efecto de tercera persona. En el último período, esta área aparece fuertemente influida por Internet.

– «Discurso» incluye los trabajos sobre el proceso de comunicación desde la retórica, la narrativa o el lenguaje. En los primeros años abordó la retórica de la ciencia, relaciones retórica-ideología, reciprocidad en negociaciones, interacciones iniciales, estrategias del discurso o narrativas en las organizaciones. En el segundo se vinculó a la investigación sobre lenguaje y conversación. También a los asuntos relacionados con Internet. En la tercera etapa se centró en tópicos como identidad e interacción lingüística, persuasión narrativa, análisis del discurso o multilingüismo, entre otros. Estos temas han continuado en el último período, incluyendo también el análisis del discurso online.

– «Comunicación telefónica» evoluciona desde los estudios relacionados con la cobertura telefónica al uso del teléfono móvil y el uso de datos móviles.

– «Relaciones públicas» se centró en el primer período en los procesos de comunicación en las organizaciones: responsabilidad social, valores morales, licencias, gestión de incidentes o modelos de comportamiento. A continuación (1990-1999), pasó a ocuparse más de responsabilidad social. Debe subrayarse un creciente interés en las relaciones públicas mediante Internet. En el tercer período, incluyó aspectos generales y avanzados de la responsabilidad social y las relaciones públicas. En el último tramo, Internet también tiene una gran influencia.

– «Telecomunicación» estuvo presente en los dos primeros períodos. Primero, se centró en políticas de radiodifusión y telecomunicación, así como en la desregulación de la televisión. Luego (1990-1999) se ocupó, entre otros, del comportamiento de las telecomunicaciones, adopción de Internet, diferencias en la conectividad de Internet, estándares de servicios globales de telecomunicación, repertorio de canales y diferencias entre videorreproductores y televisión por cable.

– «Opinión pública» atiende fundamentalmente al proceso democrático, comportamiento del voto y asuntos políticos. En los primeros años se investigó sobre las encuestas y su evaluación, también sobre el comportamiento de los votantes. En el segundo período amplió temas: asuntos vinculados a las campañas mediáticas, deliberación democrática, mediatización de la política, relación entre opinión pública y política o la influencia de la cobertura informativa en la percepción del sentimiento público. A continuación, se centró en aspectos similares y en otros relacionados con Internet. En los últimos años ha aumentado la influencia de Internet e incluye asuntos como el uso de medios digitales por los estudiantes para fines políticos, niveles de interactividad en las webs de los candidatos presidenciales o cómo los medios sociales incrementan el cinismo político. Además, incluye asuntos como el compromiso ciudadano o la comunicación democrática.

– «Activismo» surge en el período 2000-2009 y cubre aspectos sobre movimientos sociales y protestas. Ha abordado también la investigación sobre medios y activismo democrático y medios alternativos. En el último período se ha centrado en la personalización de acciones colectivas y multitud de movimientos sociales en el mundo.

– Desde que «Internet» apareció como área temática en el segundo período, ha influido fuertemente en todo el campo de comunicación, especialmente desde el tercer período hasta la actualidad. En 1990-1999 se centró en explorar los motivos y preocupaciones de los internautas, así como en la adopción del servicio. En el tercer período se ocupó del uso de Internet y de redes sociales, entre otros. Por último, (2010-2013) ha aumentado el interés por la comunicación en redes sociales. Por ejemplo: las diferentes estrategias de conexión entre usuarios de Facebook, Twitter, científicos sociales, predictores de comunicación en Facebook y proximidad relacional. También incluye investigación acerca de e-ciencia, credibilidad online y uso del «big data».

5. Conclusión

Comunicación es un campo de investigación bastante fragmentado. Este estudio apoya esta conclusión y delimita, además, 16 áreas temáticas fundamentales sin apenas relación entre ellas. Las conexiones mutuas fueron más comunes entre 1980 y 2000, pero a partir de entonces las áreas temáticas se han ido aislando progresivamente.

De todos modos, este resultado solo refleja la producción científica indexada en WoS, que presenta un fuerte sesgo hacia el inglés. Futuros trabajos deberían comparar estos resultados con muestras de otras bases de datos como Scopus o Google Scholar que incluyen un rango geográfico e idiomático más amplio (Delgado & Repiso, 2013) lo que permitiría comparaciones transnacionales también significativas. Otros trabajos podrían seleccionar artículos en función de selecciones representativas de revistas.

Apoyos

Este trabajo ha sido financiado por los fondos FEDER (becas TIN2013-40658-P y TIN2016-75850-R) y por el proyecto de la Universidad de Cádiz PR2016-067.

Referencias

Barnett, G.A., & Danawoski, J.A. (1992). The structure of communication. *Human Communication Research*, *19*(2), 264-285. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1992.tb00302.x

Barnett, G. A., Huh, C., Kim, Y., & Park, H.W. (2011). Citations among communication journals and other disciplines: a network analysis. *Scientometrics*, *88*(2), 449-469. https://doi.org/10.1007/s11192-011-0381-2

Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*.

Callon, M., Courtial, J.P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemsitry. *Scientometric*, *22*(1). https://doi.org/10.1007/BF02019280

Callon, M., Courtial, J.P., Turner, W.A., & Bauin, S. (1983). *From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. Social Science Information*. https://doi.org/10.1177/053901883022002003

Chung, C.J., Barnett, G.A., Kim, K., & Lackaff, D. (2013). An analysis on communication theory and discipline. *Scientometrics*, *95*(3), 985-1002. https://doi.org/10.1007/s11192-012-0869-4

Chung, C.J., Lee, S., Barnett, G.A., & Kim, J.H. (2009). A comparative network analysis of the Korean Society of Journalism and Communication Studies (KSJCS) and the International Communication Association (ICA) in the era of hybridization. *Asian Journal of Communication*, *19*(2), 170-191. https://doi.org/10.1080/01292980902827003

Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011a). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics*, *5*(1), 146-166. https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002

Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011b). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *62*(7), 1382-1402. https://doi.org/10.1002/asi.21525

Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *63*(8), 1609-1630. https://doi.org/10.1002/asi.22688

Cobo, M. J., Martínez, M.A., Gutiérrez-Salcedo, M., Fujita, H., & Herrera-Viedma, E. (2015). 25 years at knowledge-based systems: A bibliometric analysis. *Knowledge-Based Systems*, *80*, 3-13. https:// doi.org/10.1016/j.knosys.2014.12.035

Corner, J. (2013). Is there a «field» of media research? - The «fragmentation» issue revisited. *Media, Culture & Society*, *35*(8), 1011-1018. https://doi.org/10.1177/0163443713508702

Coulter, N., Monarch, I., & Konda, S. (1998). Software engineering as seen through its research literature: A study in coword analysis. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(13), 1206-1223. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1998)49:13<1206::AID-ASI7>3.0.CO;2-F

De-Filippo, D. (2013). Spanish scientific output in communication sciences in WOS. The Scientific Journals in SSCI (2007-12). *Comunicar*, *21*(41), 25-34. https://doi.org/10.3916/C41-2013-02

Delgado, E., & Repiso, R. (2013). The impact of scientific journals of communication: Comparing Google Scholar Metrics, Web of Science and Scopus. *Comunicar*, *21*(41), 45-52. https://doi.org/10.3916/C41-2013-04

Fernández-Quijada, D., & Masip, P. (2013). Three decades of Spanish communication research: Towards legal age. *Comunicar*, *21*(41), 15-24. https://doi.org/10.3916/C41-2013-01

Hakanen, E.A., & Wolfram, D. (1995). Citation relationships among international mass communication journals. *Journal of Information Science*, *21*(3), 209-215. https://doi.org/10.1177/016555159502100306

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *102*(46), 16569-16572. https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102

Knobloch-Westerwick, S., & Glynn, C.J. (2013). The Matilda effect-role congruity effects on scholarly communication: A citation analysis of communication research and journal of communication articles. *Communication Research*, *40*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/0093650211418339

Koivisto, J., & Thomas, P.D. (2011). *Mapping communication and media research: Conjunctures, institutions, challenges. Mapping communication and media research: Conjunctures, institutions, challenges*. Tampere University Press.

Lauf, E. (2005). National diversity of major international journals in the field of communication. *Journal of Communication*, *55*(1), 139151. https://doi.org/10.1093/joc/55.1.139

Leydesdorff, L., & Probst, C. (2009). The delineation of an interdisciplinary specialty in terms of a journal set: The case of communication studies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60*(8), 1709-1718. https://doi.org/10.1002/asi.21052

Lin, Y., & Kaid, L.L. (2000). Fragmentation of the intellectual structure of political communication study: Some empirical evidence. *Scientometrics*, *47*(1), 143-164. https://doi.org/10.1023/A:1005678011835

Martínez, M.A., Cobo, M.J., Herrera, M., & Herrera-Viedma, E. (2015). Analyzing the scientific evolution of social work using science mapping. *Research on Social Work Practice*, *5*(2), 257-277. https://doi.org/10.1177/1049731514522101

Martínez, M.A., Herrera, M., López-Gijón, J., & Herrera-Viedma, E. (2014). H-Classics: Characterizing the concept of citation classics through H-index. *Scientometrics*, *98*(3), 1971-1983. https://doi.org/10.1007/s11192-013-1155-9

Míguez-González, M.I., Baamonde-Silva, X.M., & Corbacho-Valencia, J.M. (2014). A bibliographic study of public relations in Spanish media and communication journals, 2000-2012. *Public Relations Review*, *40*(5), 818-828. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.08.002

Noyons, E.C.M., Moed, H.F., & Luwel, M. (1999). Combining mapping and citation analysis for evaluative bibliometric purposes: A bibliometric study. *Journal of the American Society for Information Science*, *50*(2), 115-131. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:2<115::AID-ASI3>3.0.CO;2-J

Paisley, W. (1984). Communication in the communication sciences. In B. Dervin & M. Voigt (Eds.), *Progress in the communication sciences* (Vol. 5, pp. 1-43). Norwood, NJ: Ablex.

Park, H.W., & Leydesdorff, L. (2009). Knowledge linkage structures in communication studies using citation analysis among communication journals. *Scientometrics*, *81*(1), 157-175. https://doi.org/10.1007/s11192-009-2119-y

Poor, N.D. (2009). Global citation patterns of open access communication studies journals: Pushing beyond the Social Science Citation Index. *International Journal of Communication*, *3*, 27. (https://goo.gl/qesFYN).

Repiso, R., Torres, D., & Delgado, E. (2011). Bibliometric and social network analysis applied to television dissertations presented in Spain (1976/2007). *Comunicar*, *19*(37), 151-159. https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-07

Rogers, E.M. (1994). *A history of communication study: A biographical approach*. Free Press.

Rogers, E.M. (1999). Anatomy of the two subdisciplines of communication study. *Human Communication Research*, *25*(4), 618-631. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1999.tb00465.x

Schönbach, K., & Lauf, E. (2006). Are national communication journals still necessary? A case study and some suggestions. *Communications*, *31*(4), 447-454. https://doi.org/10.1515/COMMUN.2006.028

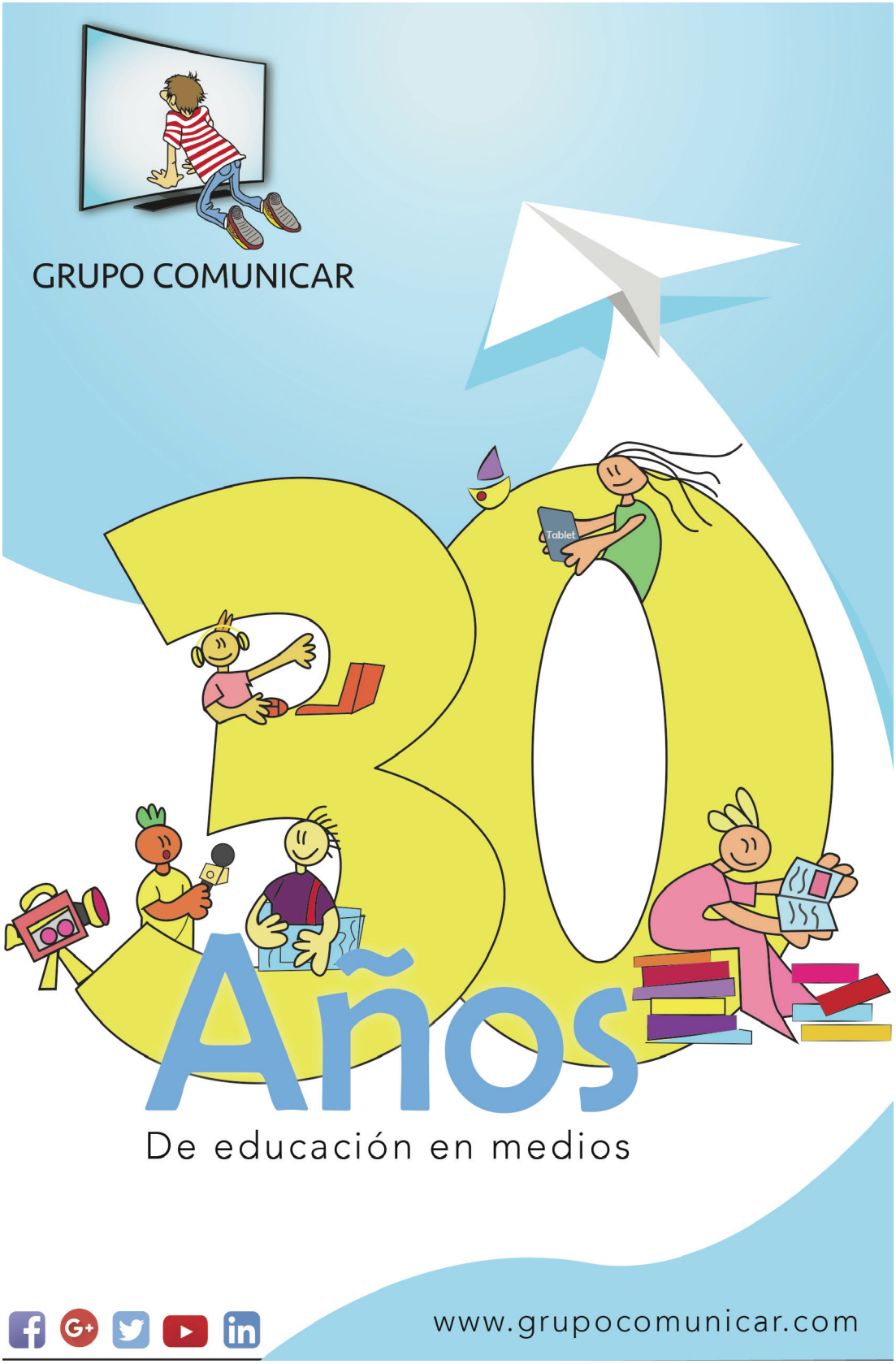
Smith, E.O. (2000). Strength in the technical communication journals and diversity in the serials cited. *Journal of Business and Technical Communication*, *14*(2), 131-184. https://doi.org/10.1177/105065190001400201

So, C.Y.K. (1988). Citation patterns of core communication journals an assessment of the developmental status of communication. *Human Communication Research*, *15*(2), 236-255. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1988.tb00183.x

So, C.Y.K. (2010). The rise of Asian communication research: A citation study of SSCI journals. *Asian Journal of Communication*, *20*(2), 230-247. https://doi.org/10.1080/01292981003693419

Tai, Z. (2009). The structure of knowledge and dynamics of scholarly communication in agenda setting research, 1996-2005. *Journal of Communication*, *59*(3), 481-513. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2009.01425.x

White, W. (1999). Academic topographies a network analysis of disciplinarity among communication faculty. *Human Communication Research*, *25*(4), 604-617. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1999.tb00464.x



© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes

Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents

Dr. Antonio Pérez-Manzano es Profesor Asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia (España) (aperez@um.es) (https://orcid.org/0000-0003-1480-3579)

Javier Almela-Baeza es Técnico Especialista en Medios Audiovisuales de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia (España) (javier.almela@um.es) (https://orcid.org/0000-0003-0003-4967)

RESUMEN

En la actualidad la proliferación de aplicaciones basadas en gamificación y especialmente en el denominado Aprendizaje Digital Basado en Juegos (Digital Game-Based Learning, DGBL) abre un panorama de elevado potencial educativo. En el presente trabajo se muestran los resultados del desarrollo de un proyecto con el funcionamiento de un entorno web gamificado y realizado ad hoc, complementado con recursos transmedia y dirigido a la divulgación científica y al fomento de las vocaciones científico-tecnológicas (CyT) en adolescentes, siendo precisamente en este rango de edad donde se configura la preferencia vocacional. El descenso de vocaciones CyT supone uno de los mayores problemas actuales para la sociedad de desarrollo tecnológico en la que nos encontramos, con un descenso generalizado de profesionales en áreas claves para el desarrollo económico y de progreso. Tras la realización de una encuesta previa a la participación en el proyecto y la misma encuesta tras la realización del mismo, los resultados obtenidos indican la elevada eficacia de proyectos de este tipo, diseñados en base a la experimentación online, el conocimiento de situaciones reales de la actividad investigadora y la comunicación de valores y actitudes procientíficas de forma afín a la población objetivo. Los participantes aumentan significativamente su interés por la profesión científica, la actividad investigadora y su beneficio social manifestando la adquisición de conocimientos y destrezas procientíficas y poniendo de relieve su interés por la temática tratada.

ABSTRACT

The current growth in gamification-based applications, and especially in what is known as Digital Game-based Learning (DGBL), is providing new opportunities with considerable educational potential. In the present study, we report on the results of the progress of a project for developing a setting for a gamified website carried out ad hoc, complemented by transmedia resources and aimed at scientific promotion and the promotion of technological and scientific careers (S&T) in adolescents, who are at a stage in life when career preferences are established. At present, the decrease in S&T careers is one of the greatest problems for the society of technological development that we live in, where the number of professionals working in key areas for economic development and progress is declining. After completing a pre- and post- project participation survey, the results suggest a high level of efficiency achieved by projects of this type due to their online experimentation design, the knowledge of real cases of research activity, and the communication of positive scientific values and attitudes appropriate for the target population. The participants significantly increased their interest in the subject area, scientific professions, and research activity and their social benefits demonstrating the acquisition of positive attitudes towards scientific knowledge and skills.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Gamificación, transmedia, aprendizaje virtual, vocaciones, actitudes, innovación, e-learning, aprendizaje digital basado en juegos.
Gamification, transmedia, virtual-learning, careers, attitudes, innovation, elearning, digital game-based learning.

Recibido: 2017-07-24 | Revisado: 2017-10-10 | Aceptado: 2017-12-13 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C55-2018-09 | Páginas: 93-103

1. Introducción y estado de la cuestión

La progresiva introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el ámbito educativo supone el mayor desafío actual en esta área. Como cualquier modificación metodológica a gran escala no está exenta de controversias, falta de recursos, desinformación, resistencias de todo orden, etc. Las administraciones educativas, generalmente escasas de recursos y de creatividad, abogan, cómodamente, por la postura del «do it yourself», convenciendo al profesorado de que forma parte de sus atribuciones el innovar, aprender herramientas TIC novedosas e implantarlas en su aula o centro. Se suele olvidar, por ejemplo, que la preparación y el uso de las TIC requiere de mayor tiempo de dedicación del profesor que las metodologías docentes convencionales (Ferro-Soto, Martínez-Senra, & Otero-Neira, 2009) «el uso de las TIC puede llegar a restar tiempo para dedicarse a otro tipo de tareas que oficialmente se le reconocen al docente». No obstante, queda fuera de toda duda el enorme potencial que ofrecen las TIC a nivel educativo, creando entornos digitales de encuentro, aprendizaje colaborativo, mediación social y favoreciendo un aprendizaje transversal, trabajando valores prosociales, actitudes personales y una visión menos compartimentada de los contenidos. Considerar las TIC como herramientas pedagógicas supone entender que aportan mejores canales de comunicación educativa (Coll, Mauri-Majós, & Onrubia-Goñi, 2008), de hecho García-Valcárcel, Basilotta y López-Salamanca (2014) abogan por «la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumnado, centrados en el desarrollo de competencias».

La gamificación es, posiblemente, la herramienta metodológica que más atención ha recibido y se ha considerado más relevante para su implantación en educación (Dicheva, Dichev, Agre, & Angelova, 2015; Wiggins, 2016). En los últimos años hemos asistido a una explosión del término en revistas especializadas que presentan la gamificación como el nuevo método clave en educación, en entornos escolares y, particularmente, en empresariales (Prosperti, Sabarots, & Villa, 2016).

1.1. Elementos del aprendizaje basado en juegos

La gamificación se ha venido definiendo tradicionalmente como la aplicación de elementos del entorno de juegos en actividades que no son de juego y en diferentes contextos, incluido por supuesto el educativo. Su objetivo principal es el de mejorar la motivación intrínseca de los participantes. Diferentes autores han colocado el acento en distintos elementos de la misma; para Huotari y Hamari (2012) es de resaltar la relevancia de la evocación, desde los procesos gamificados, de las mismas experiencias psicológicas a que dan lugar los juegos; por otra parte, Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) enfatizan la importancia de que los elementos implementados en el proceso gamificador sean los mismos que los usados en los juegos, con independencia de los resultados.

Para Perrotta, Featherstone, Aston y Houghton (2013), el denominado «Aprendizaje Digital basado en Juegos» (Digital Game-based Learning, DGBL) se desarrolla en base a principios y mecanismos esenciales que articulan su efectividad. Como principios, Perrotta señala cinco:

• Motivación intrínseca. Mucho más potente que la motivación extrínseca, la motivación intrínseca parte de la voluntariedad del jugador en participar, el juego invita y persuade para su uso. Según Pink (2011) la motivación intrínseca está relacionada con tres elementos que la inducen: autonomía, competencia y finalidad.

• Aprendizaje a través del disfrute intenso. Para una corriente de autores, encabezados por Csikszentmihalyi (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), el juego involucra a los participantes en un flujo (Teoría del Flujo), considerado este como un estado de conciencia en el que el individuo mantiene el control de sus acciones y está completamente absorbido por la tarea que realiza. Csikszentmihalyi señala ocho componentes que posibilitan el flujo: que la tarea sea realizable, concentración, objetivos claros, existencia de feedback, involucración sin esfuerzo, control sobre las acciones que se realizan, desaparición de la consciencia de uno mismo, y pérdida del sentido del tiempo.

• Autenticidad. Preocupación por la naturaleza real del aprendizaje frente a las formas más artificiales y descontextualizadas de la enseñanza tradicional. Prioridad de las habilidades contextuales frente a las nociones abstractas del aprendizaje formal. Procesos de aprendizaje basados en prácticas específicas.

• Autonomía. El juego anima a la exploración independiente, pudiendo confluir en él intereses y preferencias personales, especialmente en el ecosistema que lo rodea, tales como habilidades técnicas y artísticas, escritura, dibujo, música, pero también el interés por conseguir más información sobre otros temas, como, por ejemplo, ciencia o historia.

• Aprendizaje experiencial. El juego ofrece la posibilidad de enfrentarse a situaciones en las que el «aprender haciendo» es una opción tangible, programable y dirigible.

A la vista de la literatura sobre el tema, podemos identificar ocho elementos esenciales del diseño de juegos que se suelen aplicar en contextos educativos (en los DGBL):

• Puntos. Suponen una valoración cuantitativa de los avances conseguidos por el jugador y suelen ser utilizados como recompensa inmediata por su esfuerzo y como un elemento proactivo para la evolución del jugador en el juego.

• Niveles. Los niveles se han utilizado habitualmente para mostrar la progresión en el desarrollo del juego. Generalmente se han considerado como sinónimos del grado de dificultad. El ascenso de nivel sirve como una forma de recompensa común en los juegos, utilizada en el momento de completar tareas o misiones. Es muy importante el ajuste del grado de dificultad para el tránsito de niveles para evitar el abandono y/o la desmotivación de los participantes (All, Nunez-Castellar, & Van-Looy, 2014).

> El Proyecto Antártica ha sido la primera experiencia de gamificación transmedia diseñada a medida realizada en España para su aplicación masiva. Debido a ello, en su diseño inicial se pudieron tener en cuenta elementos difíciles de abordar con medios más limitados, como el componente transmedia, la programación a medida o la implicación de entidades procientíficas, por citar algunas.

• Insignias y distintivos. Se consideran como una representación visible de un logro obtenido destinado a mantener en niveles adecuados la motivación del jugador para las siguientes tareas (Gros & Bernat, 2008). Las insignias son eficaces sobre todo para focalizar el interés del jugador en resolver futuros retos u objetivos (Chorney, 2012; Santos, Almeida, Pedro, Aresta, & Koch-Grunberg, 2013).

• Tablas de clasificación. Favorecen la motivación de los participantes, incentivando su rendimiento en el juego como forma de ir ganando posiciones. Muestra las mejores puntuaciones de los participantes, actualizándose con regularidad. Según O'Donovan, Gain y Marais (2013) aumenta claramente la motivación de los participantes en desarrollos gamificados educativos.

• Premios y recompensas. El uso de premios y beneficios en el juego se ha confirmado como un motivador potente para los participantes (Brewer & al., 2013) de ahí la especial relevancia de la temporalización y el grado de las recompensas a obtener en el nivel de motivación de los jugadores (Raymer, 2011). El calendario de recompensas se debe ajustar en función de los contenidos educativos, dificultad de las tareas y niveles del juego, previendo posibles zonas de desmotivación o cansancio (Gibson, Ostashewski, Flintoff, Grant, & Knight, 2013).

• Barra de progreso. Muestra el avance del desarrollo del juego, en qué nivel se encuentra el jugador, cuánto ha avanzado y cuánto le queda.

• Argumento. La historia que subyace al juego y que le dota de sentido. Kapp (2012) sugiere que un buen argumento ayuda a los participantes a alcanzar una buena curva de interés, manteniéndolo vivo durante todo el juego, aumentando las posibilidades de alcanzar el final y reduciendo los abandonos. El argumento también aporta un contexto muy aprovechable para el aprendizaje, la solución de problemas, la simulación, etc. permitiendo ilustrar y practicar la aplicabilidad de los conceptos.

• Feedback. La información de retorno de la actividad del jugador. Su eficacia dependerá de su frecuencia, intensidad e inmediatez (Raymer, 2011; Kapp, 2012; Berkling & Thomas, 2013). Mayor frecuencia e inmediatez se relacionan con mejores resultados en el proceso gamificado de aprendizaje. Asimismo, el feed-back es un importante indicador de eficacia e inmersión en la dinámica de juego (Domínguez & al., 2013).

Una vez configurados los elementos esenciales de un producto de Aprendizaje Digital Basado en Juegos (DGBL) es relevante comprobar cómo potenciar sus efectos y, particularmente, el área ideal para su aplicación (Foncubierta & Rodríguez, 2014).

1.2. El componente transmedia

El término «narrativas transmedia» fue introducido por Henry Jenkins (2003), en un artículo publicado en «Technology Review», donde señalaba que «hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales». Según Jenkins las narrativas transmedia son «historias contadas a través de múltiples medios». Para Scolari (2013), las narrativas transmedia suponen «una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.)».

Posteriormente a su artículo, Henry Jenkins definió los principios fundamentales de las narrativas transmedia:

• Expansión vs. profundidad: Expansión viral mediante redes sociales vs penetración en las audiencias hasta encontrar incondicionales.

• Continuidad vs. Multiplicidad: Continuidad de expresión en lenguajes, medios y plataformas vs multiplicidad de creación de experiencias a partir del argumento inicial.

• Inmersión vs. Extraibilidad: Inmersión en el argumento propuesto vs extracción de elementos del relato para encajarlos en el mundo real.

El término «narrativas transmedia» fue introducido por Henry Jenkins (2003), en un artículo publicado en «Technology Review», donde señalaba que «hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales». Según Jenkins las narrativas transmedia son «historias contadas a través de múltiples medios».

• Construcción de mundos: Elaboración de características que enriquecen y dan verosimilitud al relato, como detalles de los personajes, entornos, etc.

• Serialidad: Organización de las piezas y elementos del relato principal en una secuencia que involucra a diferentes medios.

• Subjetividad: Mezcla de subjetividades múltiples en cuanto a personajes e historias participantes del relato nuclear.

• Realización: Los consumidores del relato pueden promover y promocionar la historia principal incluso convirtiéndose en creadores de contenidos afines y complementarios (prosumidores, según Jenkins).

La combinación de principios de gamificación y narrativas transmedia ofrece un universo educativo de una potencia inabarcable y que encaja y corresponde con el perfil de usuario al que nos dirigimos en el entorno educativo: un usuario multiplataforma, inmersivo, que gestiona demandas múltiples a gran velocidad, que prefiere personalizar y gestionar sus experiencias, haciéndolas propias y participando/creando en ellas de forma activa. El educando pasivo hace tiempo que es historia.

1.3. Divulgación científica, actitudes y vocaciones procientíficas

Las actitudes de la población hacia la ciencia no solo pueden condicionar el rendimiento escolar en las asignaturas de ciencias, sino la forma de pensar y hacer de la sociedad, su imagen social –y, en consecuencia, el apoyo socioeconómico a las investigaciones y programas científicos– o la cantidad de investigadores o profesionales en este campo de conocimiento (Pérez-Manzano, 2013). Unido a ello cobra especial relevancia el persistente descenso de vocaciones CyT (ya constatado en un informe de la Comisión Europea en 2004) que contrasta con el incremento de la demanda de profesiones CyT.

La relación entre actitudes hacia la ciencia y vocaciones CyT es clara y como consecuencia de ello la elevada producción científica generada nos ha aportado distintos elementos de partida:

• En el proyecto ROSE (Schreiner & Sjøberg, 2005) se muestran «ciertas tendencias o regularidades», como por ejemplo que se dé una relación inversa entre el grado de desarrollo del país y las actitudes positivas hacia la ciencia en jóvenes estudiantes de secundaria (Sjøberg, 2000; Schreiner & Sjøberg, 2005). El descenso de actitudes procientíficas conlleva consecuencias en la selección o rechazo de asignaturas y contenidos científicos en primera instancia, en el número de vocaciones profesionales e incluso generando perfiles personales pro o anticientíficos estables.

• La toma de decisión vocacional va adquiriendo solidez entre los 14-16 años, es decir, 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

• La variable género es muy relevante. La imposición de estereotipos, tópicos y tradiciones sociales a la hora de vincular determinadas profesiones a esta variable (Murphy & Beggs, 2003; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2009).

• Un componente importante en la toma de decisión vocacional de las chicas es el beneficio social de la profesión elegida, así como el contacto con los demás debido al ejercicio profesional de la misma (De-Pro & Pérez, 2014).

2. Material y métodos

A la vista del marco anteriormente expuesto nos planteamos la necesidad de realizar un proyecto que posibilitara la promoción de la actividad científica desde un desarrollo gamificado con refuerzo transmedia que permitiera una experiencia inmersiva y participativa.

Planteamos como objetivo general el fomento de las vocaciones científico-tecnológicas mediante el abordaje de tres componentes, habitualmente identificados en las investigaciones sobre el tema como esenciales para la configuración de una vocación científico-tecnológica clara:

• Componentes vocacionales de científicos en activo.

• Interés del trabajo diario real de un investigador.

• Beneficio social de la actividad científica.

Estos se verán reforzados por dos objetivos transversales complementarios, como son el manejo de metodología científica y el conocimiento de las instalaciones científico-técnicas singulares (ICTS) vinculadas a la Región de Murcia (el Buque de Investigación Oceanográfica Hespérides y, por ende, las bases antárticas) así como las investigaciones desarrolladas desde ellas y su repercusión social consecuente. Las ICTS son instalaciones científicas de primer nivel nacional e internacional que, por sí solas, aglutinan la mayor parte del presupuesto científico del país y que, en diferentes estudios previos (Pérez-Manzano, 2013; De-Pro & Pérez, 2014) aparecían como completamente desconocidas para la población en general y para los estudiantes de ESO en particular.

Le asignamos a la propuesta la denominación de Proyecto Antártica. Una vez elaborada y presentada, es aceptada para su realización por la Fundación Telefónica con la participación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia (por medio de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología) y la colaboración del Comité Polar, la Armada y el Ejército de Tierra. Se plantea una aplicación circunscrita a los IES de la Región de Murcia.

2.1. Metodología

El Proyecto Antártica comprende una gran diversidad de materiales a medida, diseñados en base y como refuerzo a una línea argumental con capacidad de atraer a la población objetivo. A continuación, se detallan sus componentes:

a) Trama argumental. Dado que todo el desarrollo de materiales gira en torno a una línea argumental resultaba muy importante la construcción de la misma y que la cantidad de materiales transmedia elaborados resultaran convergentes en ella. Como hilo conductor se decidió narrar una situación en la que se han producido diferentes sabotajes en instalaciones del Hespérides y la Base Gabriel de Castilla, encaminadas a destruir instalaciones científicas o desarrollos de investigación en activo. Se transmite la idea de la existencia de un saboteador interesado en eliminar la actividad investigadora en la Antártica. Conforme avance la trama argumental los participantes podrán comprobar la relevancia social de las investigaciones allí realizadas además de los intereses poco éticos en el continente Antártico (utilización turística indiscriminada o deterioro medioambiental). Se ha cuidado la línea de tiempo argumental para su coordinación con contenidos, nivel de dificultad, noticias, comunicaciones, etc.

Al desarrollo de la trama le ha correspondido la responsabilidad, clave en un proyecto de este tipo, de garantizar el nivel de inmersión en la historia utilizada, reforzando la participación y reduciendo los abandonos en el desarrollo del proyecto, manteniendo el interés y la motivación de los participantes a lo largo de los tres meses de ejecución del Proyecto.

b) Web 2.0. Para el sistema se elaboró una aplicación «web responsive» (adaptada a smartphones y tablets) que permitiera acceder a los contenidos de forma accesible y clara. La web dispone de accesos para cuatro perfiles de usuario: estudiante, profesor, familias y centros procientíficos (este último pensado para personal de museos, exposiciones o instalaciones científicas). El entorno web dispone de un acceso principal a la terminal de control desde donde se accede a información relevante como:

• Investigaciones en activo: Se eligieron ocho investigaciones reales desarrolladas en Campaña Antártica en 2014 y 2015. Para su selección se tuvieron en cuenta los contenidos curriculares de 3º y 4º de ESO en las asignaturas afines en el primer trimestre del curso, así como su heterogeneidad y su repercusión en la sociedad. Se incorporaron dossiers sobre antecedentes, planteamiento del problema, necesidad de la investigación, resultados y efecto social.

• Currículums de personajes participantes: Información sobre cada uno de los personajes. Se diseñaron tres tipos de personajes: investigadores, personal militar y civiles. Se contó con ocho investigadores reales, responsables de cada una de las investigaciones seleccionadas, mostrando un currículum informal con detalles personales, hobbies, sus motivaciones para elegir la investigación como opción profesional, etc. además de un correo de contacto en la plataforma desde el que poderles preguntar dudas reales sobre su trabajo investigador. Así mismo se incluyó CV del personal militar real de la campaña en activo, tres del buque Hespérides y tres de la Base Gabriel de Castilla. Como personal civil (no real) se diseñaron dos protagonistas y tres civiles que complementaban la trama.

• Instalaciones: acceso a la aventura gráfica en el Buque Oceanográfico Hespérides y la Base Gabriel de Castilla, cuatro escenarios de cada uno de ellos, perfectamente recreados utilizando fotografías de los mismos.

• Videoblogs: audiovisuales semanales de refuerzo a la trama argumental.

• Ranking: tabla con las diez mejores puntuaciones individuales y de centro.

• Tareas: problemas de carácter científico a resolver de acuerdo con las necesidades de la trama argumental.

• Noticias: boletín de noticias relacionadas con la trama argumental, actualizable a diario en función de la evolución de la historia.

c) Aventura gráfica. Se elaboraron ocho escenarios interactivos en formato aventura gráfica. De ellos, cuatro correspondían al Hespérides y cuatro a la Base Gabriel de Castilla recreándose escenarios reales de los mismos en ilustración tomando como base fotografías aportadas por la Armada y el ejército de Tierra. En cada uno de ellos se planificó un reto online de carácter científico a realizar con los materiales digitales disponibles en los escenarios disponibles. Se coordinó cada escenario con el calendario, investigaciones a realizar e índice de dificultad del juego. Se iniciaba con dos únicos escenarios disponibles –uno en el Hespérides y otro en la Base– para, en función de la progresión en la dinámica de juego, ir desbloqueando los restantes y obteniendo puntos.

En los diferentes escenarios se recogían elementos con los que, mediante su combinación, se podían resolver los retos online propuestos (tubos de ensayo, oculares, linterna de luz negra, etc.)

d) Protagonistas. Se diseñaron dos perfiles protagonistas atendiendo a las características de la población objetivo de 3º y 4º de ESO prestando especial atención a la combinación de intereses procientíficos con intereses muy actuales y con los que el target se pudiera identificar. Chico y chica, estudiantes de centros de Secundaria de la Región, ambos colaboradores en los equipos de investigadores de la Campaña. Los dos personajes contaron con espacios en redes sociales y comunicación activa con los participantes (https://goo.gl/9vubBd).

d) Webisodios/videoblogs. Audiovisuales de ficción con actores representando a los personajes protagonistas y con postproducción de realce mostrando situaciones dramatizadas coordinadas con la trama argumental como disparadores de momentos de la historia, generando o dando pie a problemas que los participantes deberán decidir cómo resolver, eligiendo diferentes alternativas para continuar. Se pueden ver en https://goo.gl/s76E6Q.

e) Retos, tareas y contenidos curriculares CyT. La obtención de puntos, insignias o beneficios se diseñó atendiendo a dos recursos. Por una parte, los retos online a resolver en cada escenario de la aventura gráfica (por ejemplo: analizar las muestras de tejido de un pingüino) aportaban las puntuaciones individuales. Una vez resuelto el reto, se activaba la tarea semanal, un problema a resolver del estilo de los planteados en las asignaturas relacionadas (resolver el ángulo de viraje del barco para evitar una colisión) y donde debían introducir la respuesta correcta en el sistema. De las tareas se obtenía la puntuación de los centros (baremada en función del volumen de alumnos en 3º y 4º de ESO en el centro). Solo resolviendo retos y tareas se conseguía acceder al siguiente nivel. Ambos se publicaban los lunes a las 9:00 h., con la activación del videoblog correspondiente, reduciéndose los puntos a obtener con el transcurso de los días. Se programaron mensajes de refuerzo al móvil de los participantes y a su cuenta de twitter. De igual manera, en el caso de no haber respondido el jueves, se activaba un nuevo videoblog con pistas para la resolución del reto semanal.

Los materiales complementarios para el aula se elaboraron con los contenidos curriculares del primer trimestre de las asignaturas científicas a las que se dirige el Proyecto: Ciencias de la naturaleza (3º ESO), biología y geología (4º ESO), física y química (4º ESO):

a) Materiales didácticos extra (profesorado, familias, museos, ICTS). Se elaboran materiales para la explotación

en el aula de los contenidos curriculares de 3º y 4º de las asignaturas anteriormente citadas. Se realizó una actividad formativa previa a los profesores interesados en participar (con más de 80 inscritos). En dicha actividad se les formó sobre el uso y explotación de la plataforma; el perfil profesor permite el seguimiento de los estudiantes de sus clases, monitorización de resultados, errores, evolución, recompensas, etc.

De igual forma, se elaboraron materiales para familias, distribuidos con suficiente antelación mediante las AMPAS de los centros, con recursos sencillos para la explotación de contenidos, realización de experimentos con material casero, etc. Por último, los denominados materiales para centros procientíficos (ICTS-Museos de la Ciencia) agrupan diferentes packs de recursos para la creación y dinamización de talleres o visitas organizadas bajo la temática del proyecto.

b) Dinamización social. Se elaboraron perfiles en las redes sociales de los protagonistas de la trama argumental como complemento y dinamización de la misma. Se diseñó una línea de tiempo para las comunicaciones vía redes sociales entre protagonistas y participantes, desatendida y mecanizada, vinculada a la evolución individual en el juego. El sistema realizaba publicaciones en Facebook o Twitter en función de la actividad semanal según la línea argumental.

c) Valores y actitudes. Habida cuenta de la relevancia previa de las actitudes y valores en la toma de decisión vocacional, se tuvo especial cuidado en mostrar actitudes procientíficas en protagonistas muy actuales, con personalidades e intereses habituales entre el colectivo. Vinculado con las personalidades reales de los científicos, pretendiendo alejar estereotipos en la imagen de los mismos. Con especial relevancia se mostraron en la trama argumental los beneficios sociales de las investigaciones allí realizadas, así como del respeto al medio ambiente.

2.2. Muestra del estudio

Tal como hemos citado anteriormente, se plantea la realización del proyecto en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ofertándose la participación en el mismo a todos los IES de la Región mediante convocatoria pública de la Consejería de Educación. El proyecto contó con un máximo de 1.741 estudiantes activos semanalmente resolviendo tareas y retos (además de 465 profesores y 49 centros de Secundaria). De estos estudiantes se seleccionaron, de forma aleatoria, a 100 participantes para responder de forma online a una encuesta de cinco preguntas al inicio y al final del proyecto.

2.3. Procedimiento

Las preguntas planteadas a los 100 seleccionados fueron las siguientes:

- ¿Conoces la actividad investigadora de España en la Antártida?
- ¿Conoces a qué se dedican el Buque Oceanográfico Hespérides y la Base Gabriel de Castilla?
- ¿El Ejército de Tierra y la Armada colaboran en la investigación que hace España en la Antártida?
- Valora de 1 a 10 el beneficio que crees que aportan a la sociedad las investigaciones realizadas por España en la Antártida.
- ¿Te gustaría ser uno de los científicos/as que realizan investigaciones en la Antártida?

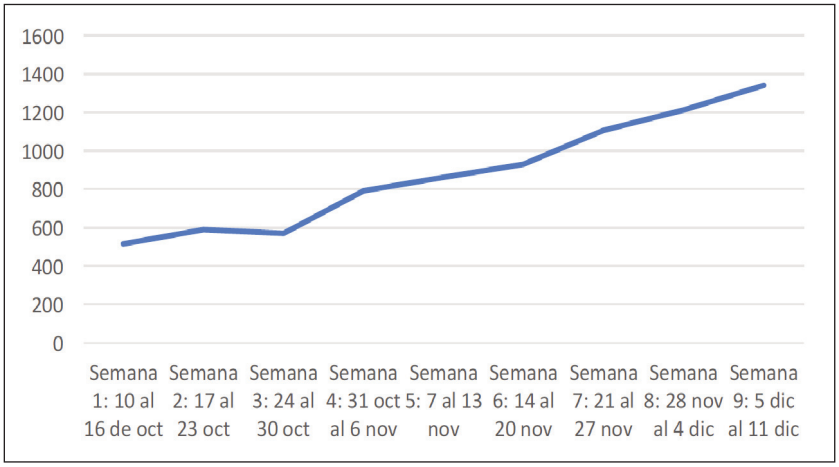


Figura 1. Tiempo medio.

3. Análisis y resultados

Se analizó la evolución de los diferentes participantes en el acceso a la aventura gráfica y la resolución de los retos planteados. El volumen de participantes fue bastante fiel, con una media de accesos semanal de 1.503 alumnos/as. Muy relevante es comprobar cómo el volumen de accesos de la última semana es superior al de la primera, indi-

cando la incorporación de participantes una vez iniciado el proyecto. Todos estos indicadores nos subrayan lo acertado de dos elementos del mismo:

• Distribución de contenidos y niveles, escalonados y supeditados a la superación de tareas. Esto permitió mantener el interés semana a semana, «enganchando» a los usuarios mucho más que si se hubieran mostrado todos los escenarios y contenidos de una vez.

• Eficacia del argumento y la guionización de los contenidos, haciendo que la semana de resolución del mismo, con la identificación del culpable, fuera una de las de mayores accesos. Buen indicador de inmersión de los participantes en la argumentación construida.

Un elemento importante en cuanto a información referida es el tiempo medio dedicado por los participantes a la estancia en la aventura gráfica. El tiempo medio de estancia estuvo en relación directa con el índice de dificultad, por tanto, su representación gráfica debería coincidir con la de una línea ascendente no demasiado acusada. Observemos (página anterior) los datos obtenidos en la Figura 1.

Como se comprueba en la figura la línea mantiene un nivel ascendente suave que duplica ampliamente el tiempo promedio del inicio con el registrado al final. A la vista del mismo comprobamos que el nivel de dificultad era el correcto para todo el desarrollo y abordaje de contenidos del proyecto. Veamos ahora los datos obtenidos por la muestra seleccionada en la encuesta pre y post proyecto.

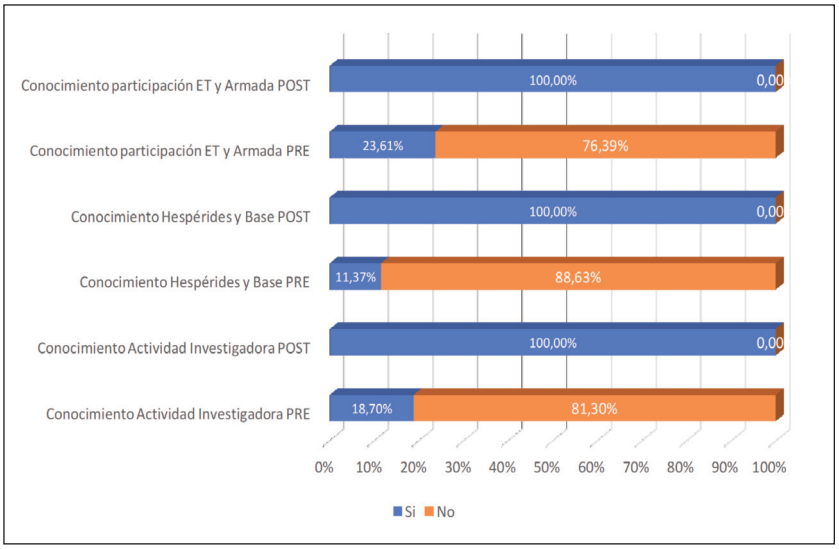


Figura 2. Evolución de los conocimientos previos.

A la vista de la figura observamos cómo el conocimiento previo al proyecto de la actividad investigadora desarrollada por España en la Antártida se reduce a un 18,7% de los participantes. Tras la participación en el proyecto el 100% conocen esta labor.

De forma semejante a la cuestión anterior, exploramos el conocimiento de los participantes sobre la actividad del Hespérides y la Base Gabriel de Castilla. Previamente a la participación en el proyecto la conocen un 11,37% de ellos, tras la participación en el mismo es el 100% el que tiene clara esa participación.

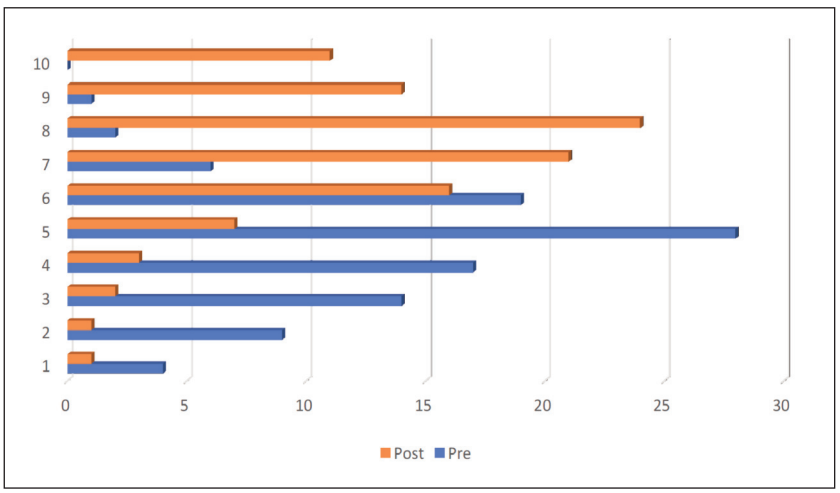


Figura 3. Valoración del beneficio social de las investigaciones antárticas.

Asimismo, la labor del Ejército de Tierra y la Armada en la gestión, logística y apoyo en general de la labor investigadora española en la Antártida suele ser bastante desconocida, de ahí que nos interesara explorar tanto

el conocimiento previo como su evolución con el proyecto. En la Figura 2, vemos cómo solo un 23,61% de los participantes afirma conocer la colaboración militar y naval, previamente al proyecto. Tras la participación, este porcentaje alcanza el 100%.

En esta cuestión observamos las valoraciones (de 1 a 10) realizadas por la muestra al posible retorno social de las investigaciones antárticas. Como vemos, la valoración preproyecto es bastante dura, con una moda de 5 y donde el gran volumen de las puntuaciones está desplazado hacia las puntuaciones más bajas. Contrasta con las puntuaciones postproyecto, donde la moda es de 8 y la curva de puntuaciones está claramente desplazada hacia la zona superior.

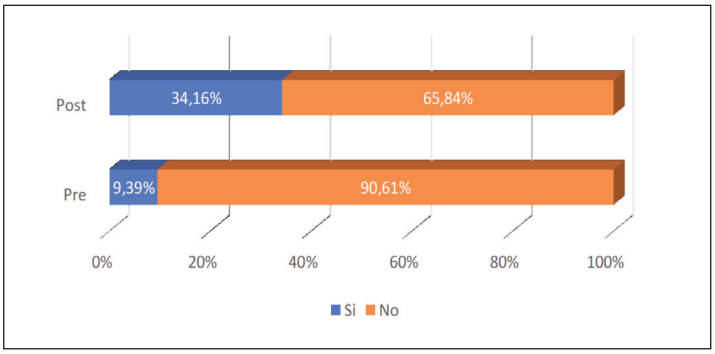


Figura 4. Interés por ser científico.

Posiblemente esta sea la pregunta más esperada de las realizadas, valorando el efecto del proyecto sobre las vocaciones CyT de los participantes. Como vemos en la figura, el interés previo por la profesión científica es señalado por un 9,39% de la muestra preproyecto, tras la participación, este porcentaje asciende a un 34,16%. Comprobamos cómo el interés profesional ha aumentado muy significativamente.

4. Conclusiones

Nuestro planteamiento general con la propuesta perseguía un elemento central en la gamificación, según Hamari y Koivisto (2013), «la gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de las personas durante la realización de la actividad del juego». Nuestra propuesta pretendía ir mucho más allá de la proliferación de elementos gamificados que surgen al amparo del «do it my self» que señalábamos al inicio. Las limitaciones de ese tipo de desarrollos son obvias, restringiendo su alcance, efectos y posibilidades. El Proyecto Antártica ha sido la primera experiencia de gamificación transmedia diseñada a medida realizada en España para su aplicación masiva. Debido a ello, en su diseño inicial se pudieron tener en cuenta elementos difíciles de abordar con medios más limitados, como el componente transmedia, la programación a medida o la implicación de entidades procientíficas, por citar algunas.

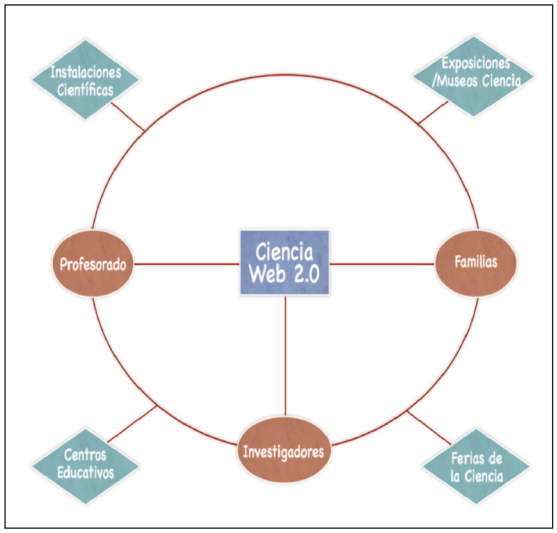


Figura 5. Modelo de educación científica.

En la estructura que se muestra en la figura anterior planteábamos la participación de todos los actores implicados, todos y cada uno de ellos por diferentes motivos. Institucionalmente es imprescindible coordinar actuaciones de divulgación científica entre ICTS, Museos de la Ciencia, Ferias y centros educativos como una forma de rentabilizar el esfuerzo de todas ellas y armonizando los intereses, necesidades, carencias, expectativas... Circunstancia común a profesorado, investigadores y familias; es esencial en los programas de divulgación y comunicación científica la proximidad del científico, como vía de eliminar clásicos estereotipos que aún persisten (científico = despistado, mal vestido, nada moderno, etc.). La proximidad a este colectivo, su cercanía (los participantes intercambiaron correos con los investigadores con dudas y comentarios sobre su trabajo), el interés de su trabajo para la sociedad, etc., son elementos claves que tuvimos muy presentes en el diseño del programa.

A la vista de los resultados hemos podido comprobar la consecución de los objetivos que inicialmente nos habíamos planteado. Los participantes han tenido oportunidad de conocer los componentes vocacionales de científicos en activo, además de comprobar el interés y el beneficio social de la actividad investigadora en general mientras manejaban metodología científica y aprendían el trabajo realizado desde una ICTS. El desconocimiento previo de la actividad investigadora española en la Antártida, la labor del Hespérides y la Base o el apoyo esencial del Ejército de Tierra y la Armada son alarmantes e indicadores del desconocimiento que afecta de raíz a las actuaciones y políticas CyT en España y, por ende, al descenso de vocaciones en esta área. En este sentido, nuestro objetivo general, el fomento del interés vocacional en las áreas profesionales CyT, se ha visto cumplido con un efecto claro y muy relevante entre los participantes.

De especial importancia para la consecución de nuestros objetivos nos parece la utilización de elementos próximos al target. Es clave contar con una línea argumental atractiva y, sobre todo, protagonistas con los que los participantes se puedan identificar con facilidad, en cuanto a gustos, hobbies o preferencias. La utilización de mensajería y publicaciones en redes de los protagonistas ha ayudado mucho a aumentar la inmersión de los participantes y la verosimilitud del argumento. Para esto no debemos olvidar la importancia de las ilustraciones y diseños, fiel reflejo de los escenarios reales, incluso la elaboración completa en 3D del buque Hespérides o la Base Gabriel de Castilla.

Con la realización de este proyecto se ha marcado un camino especialmente interesante para las administraciones públicas, la realización de programas gamificados a medida, con refuerzo transmedia, involucrando a todos los actores implicados en un esfuerzo común y coordinado. El esfuerzo económico inicial se amortiza rápidamente en los cursos siguientes, repitiendo la historia en grupos de alumnado diferente o modificando únicamente argumento y personajes. Un proyecto de este tipo puede dar lugar a modificaciones de argumento multiplicando los desarrollos distintos que utilizan el mismo núcleo de programación. La racionalización de la inversión pública en estas herramientas es ineludible si de verdad se desea implementar tecnologías innovadoras y eficaces a nivel educativo que vayan más allá de experiencias individuales aisladas.

Apoyos

Proyecto impulsado y financiado por la Fundación Telefónica con la participación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia (por medio de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología) y la colaboración del Comité Polar, la Armada y el Ejército de Tierra.

Referencias

All, A., Nunez-Castellar, E.P., & Van-Looy, J. (2014). Measuring effectiveness in digital game-based learning: A methodological review. *International Journal of Serious Games, 1*(2), 3-21. https://doi.org/10.17083/ijsg.v1i2.18

Berkling, K., & Thomas, C. (2013). Gamification of a software engineering course and a detailed analysis of the factors that lead to it's failure. *International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013*, 525-530. https://doi.org/10.1109/ICL.2013.6644642

Brewer, R., Anthony, L., Brown, Q., Irwin, G., Nias, J., & Tate, B. (2013). Using gamification to motivate children to complete empirical studies in lab environments. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '13* (pp. 388-391). https://doi.org/10.1145/2485760.2485816

Chorney, A.I. (2012). Taking the game out of gamification. *Dalhousie Journal of Interdisciplinary Management*, *8*(1). https://doi.org/10.5931/djim.v8i1.242

Coll, C., Mauri-Majós, M.T., & Onrubia-Goñi, J. (2008). Analyzing actual uses of ICT in formal educational contexts: A socio-cultural approach. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, *10*(1), 1-18.

De-Pro, A., & Pérez, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*(3), 111-132. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1015

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11* (p. 9). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society, 18*(3), 75-88. doi:10.1145/2554850.2554956

Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers and Education*, *63*, 380-392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Ferro-Soto, C.A., Martínez-Senra, A.I., & Otero-Neira, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Edutec*, *29*, 5. https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451

Foncubierta, J.M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edi Numen, 1-8.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López-García, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria [ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary]. *Comunicar, 42*, 65-74. https://doi.org/10.3916/C42-2014-06

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies, 20*(2), 403-410. https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7

Gros, B., & Bernat, A. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Grao. (https://goo.gl/NQ6izd).
Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems Social*, (June), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031
Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification. In *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference on - MindTrek '12* (p. 17). https://doi.org/10.1145/2393132.2393137
Kapp, K.M. (2012). *Games, gamification, and the quest for learner engagement*. T+D, 6(June), 64-68. (https://goo.gl/VV4GTq).
Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Children´s perceptions of school science. *School Science Review*, *84*, 108-116.
Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *The concept of flow NIMM "Flow Theory and Research"*. Oxford Handbook of Positive Psychology, 195-206. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018
O'Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference on - SAICSIT '13*, 242. https://doi.org/10.1145/2513456.2513469
Pérez-Manzano, A. (2013). Actitudes hacia la ciencia en primaria y secundaria. TDR (Tesis Doctorales en Red). (https://goo.gl/Em2zou).
Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions. (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. Slough: NFER. (https://goo.gl/D6cmdq).
Pink, D.H. (2011). *Drive: the surprising truth about what motivates us.* New York: Riverhead.
Prosperti, C.A., Sabarots, G.J., & Villa, M.G. (2016). Uso de la gamificación para el logro de una gestión empresarial integrada. *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, *6*(2), 83-97. https://doi.org/10.19137/perspectivas-2016-v6n2a05
Raymer, R. (2011). Gamification: Using game mechanics to enhance eLearning. *eLearn*, *2011*(9), 3. https://doi.org/10.1145/2025356.2031772
Santos, C., Almeida, S., Pedro, L., Aresta, M., & Koch-Grunberg, T. (2013). Students' perspectives on badges in educational social media platforms: the case of SAPO campus tutorial badges. *Proceedings IEEE 13th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2013*, 351-353. https://doi.org/10.1109/ICALT.2013.108
Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2005). Sowing the Seeds of ROSE. Background, rationale, questionnaire development and data coolection for ROSE (The Relevance of Science Education). A comparative study of students' views od science and science education. *Acta Didactica*, *4*. Oslo: University of Oslo. (https://goo.gl/MLSbFG).
Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Bilbao: Deusto.
Sjøberg, S. (2000). Science And scientists: The SAS-study. Cross-cultural evidence and perspectives on pupils' interests, experiences and perceptions. *Acta Didactica*, *1*. Oslo: University of Oslo. (https://goo.gl/i5Y7Hd).
Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M.A. (2009). La relevancia de la educación científica: Actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. *Enseñanza de las Ciencias*, *27*(1), 33-48. (https://goo.gl/NADatr).
Wiggins, B.E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning*, *6*(1), 1-29. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

25 ANIVERSARIO

1.740 artículos de investigación y estudios publicados
574 revisores científicos de 45 países de todo el mundo
Presencia en 618 bases de datos internacionales

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 55 v. XXVI, 2018 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO

From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference: ECO European Project

Dra. Sara Osuna-Acedo es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (España) (sosuna@edu.uned.es) (https://orcid.org/0000-0002-5454-6215)

Dra. Carmen Marta-Lazo es Profesora Titular de Periodismo del Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza (España) (cmarta@unizar.es) (https://orcid.org/0000-0002-0004-1094)

Dra. Divina Frau-Meigs es Catedrática del Departamento Monde Anglophone de la Université Paris 3-Sorbonne en París (Francia) (Divina.Frau-Meigs@univ-paris3.fr) (https://orcid.org/0000-0002-0369-4226)

RESUMEN

La evolución de los MOOC en la última década ha sido constante y dinámica. Como antecedentes, los primeros modelos de cMOOC y xMOOC se transforman en otras modalidades postMOOC, como los sMOOC, que conjugan la interacción entre los estudiantes con el modelo de participación implantado en las redes sociales. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática del estado de la literatura científica sobre el concepto MOOC y sus distintas tipologías. En este artículo, se descubre una nueva generación asociada a los sMOOC, los tMOOC (Transfer Massive Open Online Courses). La metodología de estudio se basa en el análisis de contenido de las categorías resultantes en los 707 registros recogidos de Web of Science, profundizando en los 70 artículos que obtuvieron al menos diez citas. Además, se ha realizado el estudio de caso del sMOOC «Paso a paso» del Proyecto Europeo ECO, como modelo pedagógico innovador, centrado en el aprendizaje colaborativo para la formación de futuros e-teachers. Los resultados del análisis muestran la reciente y escasa investigación sobre los diferentes tipos de MOOC, así como el hallazgo de una nueva modalidad basada en la transformación pedagógica, la transferencia del aprendizaje y el talento intercreativo. Como conclusión, el análisis de todas las claves de la configuración del tMOOC lleva a proponer una nueva taxonomía basada en las 10 T's.

ABSTRACT

The evolution of MOOCs in the last decade has been constant and dynamic. The first cMOOC and xMOOC models eventually evolved into different postMOOC modalities, such as sMOOC, which conjugates interaction among students with a participation model based on social networks. This work is focused on carrying out a systematic review of the state-of-the-art scientific literature referred to the concept of MOOC and its diverse types. Moreover, in this article, a new generation associated to sMOOC is unveiled: the tMOOC (Transfer Massive Open Online Courses). The methodology of study is based on the content analysis of those categories resulting after compiling 707 entries from Web of Science, plus an in-depth study of the 70 articles which were quoted at least 10 times. In addition, a case study has been carried out from European ECO Project's «sMOOC step by step», as an example of innovative pedagogical model based on collaborative learning to train future e-teachers. The results of the analysis show the very recent –and still scarce– research on the different types of MOOCs, as well as the finding of a new modality based on pedagogical transformation, learning transference and intercreative talent. As a conclusion, the analysis of all key factors in the configuration of tMOOC suggests a new taxonomy based on the 10 T's.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

sMOOC, tMOOC, transferencia de aprendizaje, transformación pedagógica, interacción, transmedialidad, talento intercreativo, trabajo colaborativo.
sMOOC, tMOOC, learning transfer, pedagogical transformation, interaction, transmediality, intercreative talent, collaborative work.

Recibido: 2017-09-30 | Revisado: 2017-11-11 | Aceptado: 2017-12-13 | Preprint: 2018-02-15 | Publicado: 2018-04-01
DOI https://doi.org/10.3916/C55-2018-10 | Páginas: 105-114

1. Introducción y estado de la cuestión

En la actualidad, la comunidad científica siente una gran preocupación por buscar el modelo que dé respuesta a las demandas sociales de formación a lo largo de la vida. Para dar respuesta a esta demanda social surgen los MOOC (Massive Online Open Courses) con versiones cada vez más diversas e innovadoras. La realidad es que las dos apuestas iniciales del primer MOOC de Siemens y Downes en 2008, basadas en la construcción de aprendizaje participativo y conectivista como motor de motivación, no han llegado a cumplirse. De los modelos tradicionales basados en el conectivismo, los cMOOC (Yeager, Hurley-Dasgupta, & Bliss, 2013; Wenqiang, 2012), o en el conductismo y cognitivismo, los xMOOC (Daniel, 2012; Yousef & al., 2015), hemos llegado a múltiples y diferentes modalidades que han ido incorporando nuevos rasgos en su composición. Estamos en la era postMOOC con una controvertida crítica a estos cursos, en un doble sentido. Por una parte, las medidas de éxito tradicionales muestran que su tasa de finalización es más baja (entre 5-8%) que los clásicos cursos en e-learning (entre 20-30%) y, por otra, el carácter masivo los convierte en métodos de aprendizaje transmisivo (Capuano & Caballé, 2015; Daradoumis, Bassi, Xhafa, & Caballé, 2013).

Una de las últimas propuestas ha sido el modelo sMOOC (Social Massive Open Online Course). La «s» se desprende de dos términos: social y «seamless» (Camarero-Cano & Cantillo-Valero, 2016). Estos sMOOC son «sociales» (social) porque potencian las interacciones en el aprendizaje, siguiendo la esencia de los Collaborative MOOC; y «sin rupturas» (seamless), porque son accesibles de manera constante. Esto aporta otra importante característica, la ubicuidad de los cursos, que posibilita su acceso en cualquier lugar, en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo.

Entre 2014 y 2017, con este planteamiento inicial de sMOOC, se ha desarrollado el Proyecto Europeo ECO (Elearning, Communication and Open-Data). La principal característica diferenciadora de este macroproyecto, que ha superado los 55.000 estudiantes y la formación de más de 200 e-teachers, es el aprendizaje para la creación de sus propios cursos masivos. De esta manera, llegamos al inédito modelo tMOOC o transferMOOC, que tiene como objetivo que los participantes, mediante el trabajo colaborativo con una dimensión procomún, adquieran las competencias necesarias para poner en práctica todas las herramientas, métodos de aprendizaje, sistema de co-evaluación por pares, etc. en su propio curso sobre la temática que elijan.

Esta nueva generación de tMOOC tiene como objetivo la transferencia del aprendizaje y la transformación pedagógica, al generar interés hacia la acción e interacción profesional. En este sentido, podríamos advertir que en esa doble dimensión avanzamos en mayor medida en una modalidad propuesta ya por algunos investigadores (Cabero, Llorente-Cejudo, & Vázquez-Martínez, 2014; Vázquez, López, & Sarasola, 2013), denominada tMOOC, pero nuestra propuesta va mucho más allá de la simple resolución de tareas y actividades por parte de los estudiantes, a la que ellos hacen referencia.

En este estudio, atendemos a una nueva propuesta donde conjuntamos las características tradicionales basadas en las «tareas auténticas», junto con otros rasgos, hasta llegar a las 10 T's que representan este nuevo modelo de tMOOC: tareas auténticas, transferencia del aprendizaje hacia la profesión, transformación pedagógica, TRIC, transmedialidad, temporalidad abierta, transnacionalismo, talento intercreativo, trabajo colaborativo y tolerancia.

La tipología dicotómica inicial (cMOOC y xMOOC) se ha multiplicado progresivamente surgiendo otras variantes muy diversas de MOOC, muchas veces determinadas por el contexto. Así, aparecen los bMOOC (Yousef, Chatti, Wosnitza, & Schroeder, 2015) o los mMOOC (Dubosson & Emad, 2015), que combinan diferentes características en su composición, al presentar rasgos mezclados de los tipos anteriores.

Clark (2013) añade los consiguientes prefijos para llegar a las ocho modalidades: transferMOOC (cursos e-learning reconvertidos a formato MOOC); madeMOOCs (incluyen vídeos y recursos interactivos, fomentan la interacción y la co-evaluación); synchMOOCs (con fechas de inicio y fin prefijadas); asynchMOOCs (sin fechas establecidas, flexibles en los plazos de entrega); adaptiveMOOCs (modalidad de aprendizaje personalizada, basada en evaluaciones dinámicas, mediante algoritmos adaptativos); groupMOOCs (aprendizaje colaborativo para grupos específicos); connectivistMOOCs (promueven la relación entre los participantes); miniMOOCS (breves en cuanto a duración y contenidos).

Por otra parte, Sánchez-Gordon y Luján-Mora (2015) suman otras variantes a la taxonomía de los MOOC, que se caracteriza por la modificación de las letras iniciales o finales, que es la que aporta la seña de identidad de cada uno como la variante SPOC (Small Private Online Course), caracterizada por un acceso restringido a decenas o cientos de estudiantes, para evitar el alto índice de abandono. Esta modalidad fue acuñada en 2013 en la Universidad de Berkeley por Armando Fox y se basa en el modelo «flipped classroom» (Johnson, Adams, Estrada, & Freeman, 2015).

Asimismo, Conole (2016: 10) realiza una clasificación basada en doce dimensiones: el grado de apertura, la escala de participación (masificación), la cantidad de uso de multimedia, la cantidad de comunicación, el grado de colaboración, el tipo de vía de aprendizaje (desde el alumno centrado en el docente y altamente estructurado), el nivel de garantía de calidad, el grado en que se fomenta la reflexión, el nivel de evaluación, cuán informal o formal es, la autonomía y la diversidad.

Por último, otra tipología reciente es la propuesta por Altinpulluk y Kesim (2016) en los siguientes términos: COOC (Classically Offered Online Classes), modelo en el que los cursos son 100% en línea, aumentan la calidad centrándose en la reducción de los costos educativos; DOCS (Digital Open Courses at Scale), el término en línea es sustituido por digital, y masivo por escala; gMOOC (Game-based Massive Open Online Course), usan juegos virtuales y resuelven problemas a través de la gamificación, entre otros. Estos autores incluyen por primera vez con entidad propia, dentro de una taxonomía, la modalidad ECO sMOOC (Social Massive Open Online Course), y aluden como característica diferenciadora a que introducen un mayor grado de interacción y participación social, además de ser ubicuos y accesibles desde diferentes plataformas y soportes, pudiendo ser integrados en las experiencias de la vida real.

De todos estos formatos y modalidades, se deriva que la literatura científica sobre MOOC es muy abundante y creciente en los últimos años, como lo demuestran las investigaciones bibliométricas (Aguaded, Vázquez-Cano, & López Meneses, 2016; Mengual-Andrés, Vázquez-Cano, & López Meneses, 2017; Sangrà, González-Sanmamed, & Anderson, 2015; Zancarano & Cavalho-de-Souza, 2017).

> sMOOC (Social Massive Open Online Course) son cursos basados en dos términos: «social», porque potencian las interacciones en el aprendizaje, y «sin rupturas», porque son accesibles de manera constante. Sus características diferenciadoras para el modelo de formación de e-teachers son: introducen un mayor grado de interacción y participación social, son ubicuos y accesibles desde diferentes plataformas y soportes y pueden ser integrados en las experiencias de la vida real.

2. Material y métodos

Este trabajo, a través de la revisión sistemática de la literatura científica, tiene como objetivos analizar el estado de las principales tendencias de investigación sobre los MOOC y sus distintas modalidades, con el propósito de analizar el modelo de innovación pedagógica del sMOOC «Paso a paso». Con esta finalidad, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo documental actualizado sobre los estudios recogidos en las principales bases de datos de la literatura científica. Y como resultado de la investigación cualitativa propuesta, junto con el estudio de caso del sMOOC «Paso a paso» (2015), se presentan y fundamentan los tMOOC como constructo derivado de los sMOOC, que debe cumplir con la taxonomía de las 10 T's.

Para el análisis documental, se realizó una búsqueda de los términos «MOOC», «MOOCs», «cMOOC», «cMOOCs», «xMOOC», «xMOOCs», «sMOOC» y «sMOOCs» en los trabajos académicos publicados en la principal referencia en literatura científica: la Colección de la Web of Science (WoS) de Clarivate Analytics. Asimismo, se decidió acotar la búsqueda concretamente a Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation índex (A&HCI) y Emerging Sources Citation Index (ESCI). Con estos criterios de búsqueda se obtuvieron 707 resultados y, teniendo en cuenta que el concepto MOOC aparece en 2008, no se encuentra literatura científica hasta pasados unos años después de la aparición de dicho concepto. Todos los documentos encontrados se corresponden con el objeto de estudio, por lo que no hubo necesidad de desechar ninguno de ellos.

Los conceptos estudiados aparecen por primera vez en el año 2013, observándose en este año que se tuvo interés por publicar sobre el concepto MOOC y la tipología cMOOC. Las publicaciones sobre MOOC, en general, aumentan hasta 2017 y los xMOOC ganan protagonismo en la literatura científica a partir de 2014. Es resaltable cómo aparece el concepto sMOOC con fuerza en 2016, teniendo ya presencia en 2017 dentro de los documentos

analizados. Por otra parte, se buscaron los términos «tMOOC» y «tMOOCs», no obteniéndose ningún resultado en WoS.

Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo de contenido utilizando el programa Atlas.TI. Así, se codificaron las categorías del contenido más significativas que los autores resaltaban en sus publicaciones. Finalmente, para la acotación de la muestra se utilizó como criterio analizar los documentos que hubieran sido citados al menos 10 veces en otros documentos científicos, lo que corresponde a una muestra de 70 registros.

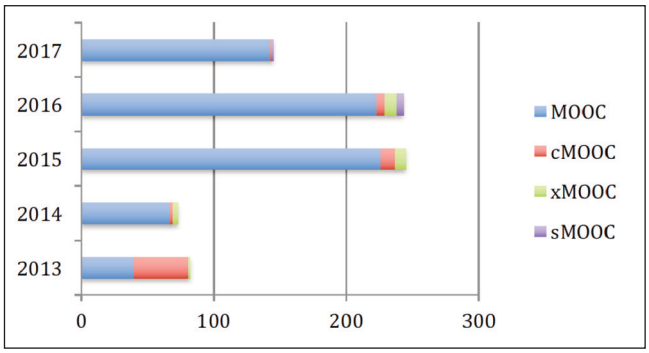


Figura 1. Fechas de los registros en WoS y número de documentos publicados.

Estas acciones en WoS se completaron con el estudio de caso del sMOOC «Paso a paso» de ECO, que durante tres años sirvió de laboratorio para la investigación sobre MOOC. Se trata de un caso único y ejemplar por su naturaleza (Coller, 2005) diseñado dentro de la investigación europea. Es un caso relevante, teórica y experimentalmente, para refutar la conexión entre la formación de los docentes y la consiguiente transferencia profesional. Esto es precisamente lo que argumenta el constructo de los tMOOC. Las estrategias seguidas en el estudio de caso son la observación participante desde el posicionamiento de equipo docente, el cuestionario de satisfacción de los participantes y la observación no participante del trabajo de los e-teachers en su propio tMOOC. Para garantizar la fiabilidad, se han realizado cuatro ediciones del sMOOC «Paso a paso», no observándose desviaciones significativas en los resultados de cada edición. La validez interna se ha garantizado con la evaluación de los expertos de ECO que no han participado en el sMOOC «Paso a paso».

3. Análisis y resultados

En primer lugar, este trabajo realiza una revisión profunda de los contenidos dentro de los documentos que nos proporcionan las bases de datos con las que trabaja WoS, que contienen artículos, comunicaciones/ponencias en conferencias relevantes, revisiones, etc. Sus resultados se han contrastado con los obtenidos en el estudio de caso del sMOOC «Paso a paso»

Tabla 1. Frecuencia de aparición de los términos de búsqueda en los distintos tipos de documentos

TIPO DE DOCUMENTO	MOOC/MOOCs		cMOOC/cMOOCs		xMOOC/xMOOCs		sMMOC/sMOOCs	
	n=705	%	n=22	%	n=22	%	n=6	%
Artículos	598	84,83	22	100	22	100	6	100
Comunicación/ Ponencia	10	1,42	-	-	-	-	-	-
Revisión	14	1,98	-	-	-	-	-	-
Otros	83	11,77	-	-	-	-	-	-

Lo más representativo de esta Tabla es que los documentos que tratan sobre los distintos tipos de MOOC son todos artículos científicos, no utilizándose ningún otro formato. También son artículos la mayoría de los documentos que abordan el concepto MOOC, en general. Los artículos corresponden a un 84,83% del total, cifra muy superior al resto de documentos: comunicaciones/ponencias (1,42%), revisiones (1,98%) y otros documentos como material editorial, cartas científicas, etc. (11,77%).

Por otro lado, en la Tabla 2 se presenta la categorización de contenido de los 70 documentos de WoS que tienen al menos 10 citas, junto con la frecuencia en la que se presenta cada categoría y código del contenido. La frecuencia ordena descendentemente los intereses de investigación de la comunidad científica respecto a los MOOC y a sus tipologías.

En función de las frecuencias resultantes, podemos observar el grado de interés de la comunidad científica por los distintos aspectos de los MOOC. Se observan que los códigos referentes al concepto (26,34%), al aprendizaje (21,75%) y al desarrollo (21,75%) son los que más dedicación han tenido por parte de los investigadores. En una posición intermedia está el interés por investigar sobre la tecnología (12,98%) de los MOOC. En último lugar, se encuentran los códigos sobre la comercialización (12,98%), los estudiantes (6,12%) y los desafíos de los MOOC (4,58%). Respecto a las frecuencias de las categorías no hay diferencias significativas, aunque nos sirven para priorizar unas sobre otras. Lo más reseñable es que la que más interés despierta a la comunidad científica es el estudio de la Calidad del Diseño Curricular de los MOOC. En ECO, particularmente en el sMOOC «Paso a paso», se han

desarrollado una serie de herramientas (checklist, peer to peer evaluation, backoffice aplication, satisfaction questionnaire, etc.) para controlar el nivel de calidad de los cursos (Frau-Meigs & Bossu, 2017).

Lo recogido en el sMOOC «Paso a paso» no coincide con los datos recopilados de WoS, seguramente porque se basa en un modelo MOOC que parte de diferentes premisas. En este sentido, los resultados del estudio reflejan que la categoría «estudiantes» estaría situada en las primeras posiciones, porque uno de los grandes objetivos del proyecto europeo es el empoderamiento de los estudiantes para convertirse en e-teachers y su participación en las redes sociales. Además, desde ECO, se defiende que existen diferentes criterios a los usados en el e-learning tradicional para medir la tasa de éxito de un MOOC, coincidiendo con Siemens, Downes y Cormier (2012) en que es fundamental considerar el nuevo rol de los estudiantes en los MOOC. En este sentido, ellos aconsejan, a cualquier participante que quiera cursar un MOOC, lo siguiente: «Si le parece demasiado complicado, no lo lea. Si lo ve aburrido, pase al siguiente. Los resultados del aprendizaje, por lo tanto, serán diferentes para cada persona» (Siemens, Downes, & Cormier, 2012).

Tabla 2. Codificación y categorización del contenido más significativo obtenido en los documentos con al menos 10 citas

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Concepto	• Calidad del diseño curricular (7,26%) • Tipos de MOOC (5,73%) • MOOC y Universidad (3,82%) • Futuro (3,82%) • Revisiones de investigación (3,43%) • Orígenes (1,14%) • Promesas y limitaciones (1,14%)	26,34%
Aprendizaje	• Teorías del Aprendizaje (6,99%) • Elearning (6,99%) • Aprendizaje colaborativo (2,69%) • Aprendizaje adaptativo y autorregulado (2,69%) • Aprendizaje social (1,62%) • Aprendizaje formal e informal (0,77%)	21,75%
Desarrollo	• Tasa de éxito de finalización (4,68%) • Tasa de éxito de matriculación (3,82%) • Evaluación, P2P, rúbricas (3,43%) • Participación (3,05%) • Flujo de información con las redes sociales (2,67%) • Creación activa e intercambio de recursos (1,19%) • Modelo comunicativo (0,77%) • Discurso crítico (0,38%) • Atención a la diversidad (0,38%) • Carga de trabajo (0,38%)	21,75%
Tecnologías	• Tecnologías emergentes (4,19%) • Interactividad (2,68%) • Apertura (1,9%) • Conectividad (1,52%) • Tecnologías móviles (0,77%) • Ubicuidad (0,77%) • Accesibilidad (0,77%) • Usabilidad (0,38%)	12,98%
Comercialización	• Modelo de negocio (2,29%) • Efectividad (1,9%) • Acreditación y certificación (1,15%) • Gratuidad (1,14%)	6,48%
Estudiantes	• Éxito en el aprendizaje (2,3%) • Roles (1,9%) • Autonomía (1,15%) • Nivel de satisfacción (0,77%)	6,12%
Desafíos	• Logros e innovación (1,9%) • Transformación social para el desarrollo (1,14%) • Democratización de la enseñanza (0,77%) • Transferencia profesional (0,77%)	4,58%

Por último, destaca que el código «transferencia profesional» quede en último lugar en los datos recogidos en WoS, cuando en ECO es la base en la que se fundamentan los tMOOC. Estos pretenden una transferencia del aprendizaje, con aportaciones prospectivas hacia el campo del emprendimiento profesional y social más allá del propio curso. Al fomentar que quienes cursen el sMOOC «Paso a paso» se conviertan en futuros e-teachers, lo que se consigue es que los estudiantes se impliquen e interactúen en mayor medida. Casualmente, aspectos que aportan innovación a este tipo de cursos, tales como la implicación y la interactividad, a través del uso constante de redes sociales, también quedan en la última mitad de la Tabla obtenida del análisis de WoS.

Por lo que respecta al estudio del caso del citado sMOOC, se cruzaron los datos obtenidos en las tres estrategias mencionadas en el epígrafe anterior. Se observó que las expectativas cumplidas y los resultados del aprendizaje obtenidos por los estudiantes presentaban una correlación positiva con la transferencia a la vida profesional de los contenidos aprendidos. Así, cuanto mayor es el nivel de satisfacción con las expectativas cumplidas y el nivel de aprendizaje realizado, mayor es la transferencia profesional de lo aprendido. También, se observó que cuantas más tareas colaborativas contuviera el curso, mayor es la satisfacción de los estudiantes en los tres aspectos mencionados anteriormente.

4. La taxonomía de las 10 T's

Fruto del estudio de los registros analizados en WoS y vertebrados en nuevas facetas originadas en el sMOOC «Paso a paso», proponemos las diez dimensiones que sustentan los tMOOC en diferentes vertientes, como modelo

prospectivo basado en el emprendimiento hacia el ejercicio profesional y el empoderamiento social:

1) Tareas auténticas. La autenticidad de las tareas viene dada por la aplicación a situaciones de la vida real. Recogemos la aportación de Brown, Collins y Duguid (1989), en el sentido de que estas «tareas auténticas» se diseñan para estimular el pensamiento crítico y la autorregulación de la acción cognoscitiva. Se caracterizan por la implicación de los sujetos en la situación de aprendizaje real y por la riqueza en la evaluación, atendiendo a los logros alcanzados (Camarero-Cano & Cantillo-Valero, 2016).

Las tareas auténticas integran el «factor relacional» en los procesos pedagógicos, lo que se ha denominado «intermetodología», relacionada con una narrativa transmedia, en la que «la interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica rica y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción» (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2016: 142).

2) Transferencia del aprendizaje hacia la profesión. El desarrollo de los *t*MOOC se basa en la transferencia que puede tener para el ejercicio laboral de los alumnos o para la capacitación en competencias relacionadas con el trabajo en sentido corporativo (Sánchez-Gordon & Luján-Mora, 2015). Algunas investigaciones versan sobre los MOOC especializados en temáticas pedagógicas/educativas y concluyen que algunas plataformas se han especializado en la temática del emprendimiento (Calvo, Rodríguez, & Fernández, 2016).

Una de las profesiones con más aplicabilidad de este tipo de cursos es la enseñanza. Lane y Paciorek (2012) afirman que tiene sentido que los docentes experimenten la Web como una gran aula para desarrollar su propia pedagogía y explorar herramientas de apoyo en un entorno abierto y estructurado.

3) Transformación pedagógica. Los *t*MOOC pueden generar diferentes formas de *e*-participación, basadas en la colaboración y la reflexión conjunta para «extraer propuestas útiles que ayuden a modelar los procesos de toma de decisiones en los ámbitos empresariales y de políticas públicas. Estas formas pioneras de participación, con grupos de interés común, bien arraigados y conectados globalmente, han llegado con los MOOC y van a revolucionar nuestra forma de construir Sociedad» (Torres & Gago, 2014: 16).

Para la transformación pedagógica es necesario basarse en «los principios de equidad, inclusión social, accesibilidad, autonomía y apertura» (Gil-Quintana, 2015: 299). En el ámbito del emprendimiento, los *t*MOOC también pueden servir para construir nuevas formas de productividad académica.

4) TRIC. Los *t*MOOC conllevan el «factor relacional», integrado en las TRIC (tecnologías de la relación, la información y la comunicación), cuya bandera es el asentamiento del humanismo digital, más allá del mero determinismo tecnológico (Marta-Lazo, Marfil-Carmona & Hergueta-Covacho, 2016). El aprendizaje a través de las TRIC persigue una sociedad más democrática, inclusiva y participativa.

Los modelos basados en el Factor Relacional promueven el aprendizaje activo y motivan a los participantes a «adquirir y generar conocimiento, gracias a la participación activa, la interacción con los pares y la conversación» (Hergueta-Covacho, Marta-Lazo, & Gabelas-Barroso, 2016: 51).

Los *t*MOOC se basan en una participación relacional, activa e interactiva asentada en el uso de las redes sociales, fundamentales en la pedagogía crítica y social. El papel protagonista que se le otorga al alumnado a través de las redes sociales aporta la habilidad de empoderarse.

5) Transmedialidad. La transmisión de contenidos transmedia aplicados a los ámbitos de la ficción, el entretenimiento y la información, se ha derivado hacia los contextos de *e*-learning. En la actualidad, en los *t*MOOC se integran variados recursos a través de diferentes vías (plataformas, aplicaciones, redes sociales…) con el fin de convertirlos en procesos multiformato dialógicos. Como apunta Ossorio-Vega (2014), la narrativa transmedia «potenciaría la participación de los alumnos y fomentaría la necesidad de reforzar su autosuficiencia y su capacidad crítica, al exigirles seleccionar y elegir el camino a seguir» (2014: 36).

Los *c*MOOC y los *s*MOOC abogan por el uso de redes sociales para la interacción entre los participantes. La primera experiencia fue «Social media tools and supporting your professional learning (AUSMT)» (Ostashewski & Reid, 2012), con un MOOC en el que el estudiante protagonizaba su propio aprendizaje y recorrido por las redes (Arnold & al., 2014; Yousef & al., 2015).

Los *t*MOOC son modalidades pedagógicas que integran múltiples soportes de aprendizaje. No están conformados solo como suma de acciones, sino como una secuencia combinada transmedia.

6) Temporalidad abierta. Los *t*MOOC se caracterizan por el aprendizaje abierto con entornos múltiples y cronología flexible. Como apunta Aguaded (2013: 7), se trata de un «planteamiento revolucionario en la forma de concebir el aquí y ahora de la enseñanza, dado que su ubicuidad y temporalidad se diluyen hasta casi desaparecer, al

tiempo que se transforman las interacciones docentes/discente […] y de los alumnos entre sí».

Las fórmulas de interacción pueden ser sincrónicas o asíncronas, permitiendo el intercambio en tiempo simultáneo o pudiendo responder en el momento en el que mejor le conviene al participante, a través de los diferentes medios con los que se dispone, como pueden ser los foros de la propia plataforma del MOOC, blogs, redes sociales u otros formatos dentro de la secuencia transmedia.

7) Trabajo colaborativo. Los tMOOC se posicionan como una alternativa educativa disruptiva y como puntos de encuentro entre los participantes, a través de los cuales podemos acceder a la inteligencia distribuida y accesible, conformando redes relacionales externas e internas y tejiendo una construcción de conocimiento desde la «inteligencia colectiva» (Lévy, 2004) que se produce.

El aprendizaje colaborativo conlleva el intercambio de conocimientos y experiencias, donde los estudiantes enseñan y aprenden unos de otros y desarrollan una interdependencia positiva (Covey, 2008), creando entornos de CSCL (Computer support for collaborative learning) más allá del diseño meramente instruccional (Dillenbourg, 2002; Panitz, 1999). Los estudiantes se convierten en agentes activos en su proceso de aprendizaje y colaboran en la co-creación de su propio conocimiento (Soller, 2001).

tMOOC (Transfer Massive Open Online Course) es un modelo prospectivo de cursos basados en el emprendimiento hacia el ejercicio profesional y el empoderamiento social. Sus diez dimensiones son: tareas auténticas, transferencia del aprendizaje hacia la profesión, transformación pedagógica, TRIC, transmedialidad, temporalidad abierta, transnacionalismo, talento intercreativo, trabajo colaborativo y tolerancia.

En los contextos de tMOOC es fundamental el aprendizaje colaborativo porque promueve la retroalimentación, la motivación y el rendimiento. En el diseño de algunos MOOC ya se cuenta con mecanismos para saber sacar provecho de los líderes de opinión como potenciadores del aprendizaje colaborativo, la comprensión y la sociabilidad a través de la constante interacción (Pei & Shen, 2016).

8) Talento intercreativo. Uno de los ejes que deben vertebrar los tMOOC es el talento intercreativo, palabra que conjuga los términos interactivity y creativity (Berners-Lee, 1996). La intercreatividad es un término que recuperan y amplían Osuna-Acedo y otros (2017), definiéndolo como la habilidad de los individuos para la co-construcción colectiva del conocimiento en entornos virtuales a través de la colaboración.

El talento intercreativo está asociado necesariamente a un ambiente de aprendizaje horizontal y a un modelo comunicativo bidireccional, tal como se lleva a cabo en los tMOOC. Asimismo, también se necesita un modelo inclusivo y accesible de educación donde todos los individuos tengan cabida y donde cada persona sienta que su participación es importante para sí misma y para los demás. Como concluyen Osuna-Acedo y Camarero-Cano (2016: 123), los «resultados generales mostraron que los sMOOC del proyecto ECO se diseñaron e implementaron bajo el prisma de la intercreatividad a través del contenido de los cursos y la metodología de enseñanza y aprendizaje basada en el socioconstructivismo y el conectivismo».

9) Transnacionalismo. En su faceta disruptiva espacio-temporal, los tMOOC suponen puntos de encuentro educomunicativos abiertos desde el punto de vista territorial, superando fronteras y brechas geográficas en el acceso a la Educación Superior.

El componente transnacional hace que los participantes no confluyan solo por ubicación espacial, sino también por sus intereses académicos y temáticos. Esta relación entre los interactuantes en función de sus preferencias hace que se pongan en común personas de diferentes culturas y países.

10) Tolerancia. El diseño pedagógico se adapta, mediante una distribución participativa, a los diferentes perfiles de los interactuantes, entre ellos los líderes intermedios o «influencers», que actúan como elementos motrices para que el resto les siga con más tolerancia a la frustración que genera no alcanzar todos los objetivos iniciales. El

incentivo de conseguir medallas y de interaccionar con el resto de los compañeros, especialmente en la evaluación por pares, pudiéndoles evaluar, amplía las posibilidades de ser más tolerante.

Con tolerancia dentro de los tMOOC, se hace referencia al respeto a la diferencia y a la aceptación de la ambigüedad y del error. La interculturalidad está íntimamente relacionada con la tolerancia, porque implica la convivencia de distintas culturas, ideas, intereses, objetivos, etc.

5. Discusión y conclusiones

A la vista del análisis de resultados, es prioritario trabajar la línea de investigación de los estudiantes como protagonistas de los MOOC. Por ello, se aboga por una proyección más social y transformadora del aprendizaje con cursos masivos.

La categoría «Desafíos» en los registros de WoS es la minoritaria. Sin embargo, es donde se contienen aspectos prospectivos tan importantes como los «Logros e innovación» (1,9%), la «Transformación social para el desarrollo» (1,14%), la «Democratización de la enseñanza» (0,77%) o la «Transferencia profesional» (0,77%). Todos estos desafíos representan sólo un 4,58% de las publicaciones más destacadas en dicha base de datos, siendo los aspectos conceptuales (26,34%), los relativos a teorías y tecnologías del aprendizaje (21,75%), los relacionados con el desarrollo de los MOOC (21,75%) o los aspectos instrumentales centrados en la Tecnología (12,98%) los más numerosos en lo que respecta a literatura científica de referencia relacionada con el objeto de estudio.

Por el contrario, desde el estudio de caso de ECO, hemos comprobado que uno de los ejes centrales es el de los «Desafíos» y todos los aspectos que conlleva, donde la «Transferencia profesional» y la «Transformación social» son dos de los elementos más destacados, hasta completar el nuevo modelo de *t*MOOC que supone un nuevo avance. Esto supone la reformulación de los parámetros que los caracterizan, no solo desde la vertiente de las tareas, sino atendiendo a un total de diez rasgos, que los convierten en una nueva generación basada en el aprendizaje transformador. Los tMOOC deben estar vinculados a los *s*MOOC como una continuidad natural y, de hecho, un 10% de los participantes de ECO han conseguido convertirse en *e*-teachers a través de 67 *t*MOOC, lo que significa que a través de la participación en el *s*MOOC «Paso a paso» han sido capaces de realizar sus propios tMOOC conjugando las diez categorías establecidas en dicho modelo.

Los *t*MOOC funcionan como productos mediáticos y culturales en las redes sociales del siglo XXI, caracterizados por un uso autoselectivo adaptado al interés y preferencias particulares de cada uno de los participantes en el proceso intercreativo e intercultural (Osuna-Acedo & al., 2017). Estas dinámicas de aprendizaje no exigen resultados cuantitativos finales, sino que se enfocan en el control de calidad, pues este tipo de modelo pedagógico se asienta en el proceso y no en los resultados obtenidos.

En el estudio de caso se ha observado claramente que el componente profesional marca toda la trayectoria de los estudiantes. Desde el inicio, cuando se les pide que se presenten al grupo, los datos que eligen de forma natural son nombre, apellidos y profesión. Por otro lado, en el estudio de caso, se detectan tres motores para la participación: la importancia social de seguir generando MOOC, la necesidad de unir fuerzas como *e*-teachers para idear conjuntamente un MOOC y el reconocimiento de la capacitación profesional de los MOOC.

Desde la construcción de aprendizaje conjunto, se puede llegar a la transferencia de conocimiento, en el sentido que otorga Delors (1996) de aprendizaje para la vida. La transformación pedagógica que se produce en un entorno colaborativo y relacional, tiene como objetivo la transferencia hacia el desarrollo emprendedor, en un entorno laboral en el que es necesario reinventarse continuamente.

Los *t*MOOC dan un paso más y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, no solo desde una vertiente pedagógica, sino también como apuesta hacia el compromiso ciudadano.

Apoyos

Este artículo ha sido realizado en la investigación llevada a cabo desde el Proyecto ECO, situado dentro del Competitiveness and Innovation Framework Programme (CIP-ICT-PSP.2013 Theme 2: Digital content, open data and creativity, Obj 2.3.a: Piloting and showcasing excellence in ICT for learning for all), en el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID), S-115, reconocido por el Gobierno de Aragón y financiado por el Fondo Social Europeo de Desarrollo Regional y con el apoyo de la Cátedra UNESCO «Savoir Devenir a l'ère du dévelopement numérique durable», en Sorbonne Nouvelle, París (Francia).

Referencias

Aguaded, I. (2013). La revolución MOOC, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? [The MOOC revolution: A new form of education from the technological paradigm?]. *Comunicar, 41*(XXI), 7-8. http://doi.org/10.3916/C41-2013-a1

Aguaded, I., Vázquez-Cano, E., & López Meneses, E. (2016). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la comunidad científica española. *Educación XX1*, *19*(2), 77-104. https://doi.org/10.5944/educXX1.13217
Altinpulluk, H., & Kesim, M. (2016). The evolution of MOOCs and a clarification of terminology through literature review. *Re-Imaging Learning Environments Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference.* Budapest, Hungary, 220-231. (https://goo.gl/wMjdf8).
Arnold, P., Kumar, S., Thillosen, A., & Ebner, M. (2014). Offering cMOOCs collaboratively: The COER13 experience from the convenors' perspective. *eLearning Papers*, *37*, 63-68. (http://goo.gl/Kvm6BG).
Berners-Lee, T. (1996). WWW: Past, present and future. *Computer Magazine*, *29*(10), 69-77. (https://goo.gl/ekJqE6).
Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32-42. (https://goo.gl/CJvmKE).
Cabero, J., Llorente-Cejudo, M.C., & Vázquez-Martínez, A.I. (2014). Las tipologías de MOOC. Su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado*, *18*(1). (https://goo.gl/XkTSpB).
Calvo, M.A., Rodríguez, C., & Fernández, E.M. (2016). ¿Cómo son los MOOC sobre educación? Un análisis de cursos de temática pedagógica que se ofertan en castellano. *Digital Education Review*, *29*, 298-311. (https://goo.gl/1aSZRE).
Camarero-Cano, L., & Cantillo-Valero, C. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO. R*evista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 21-35. http://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.2
Capuano, N., & Caballé, S. (2015). Towards adaptive peer assessment for MOOCs, P2P Parallel Grid Cloud and Internet Computing (3PGCIC). *10th International Conference On*, 64-69. http://doi.org/10.1109/3PGCIC.2015.7
Clark, D. (2013, April 16). MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC. *Blog "Donald Clark Plan B. What is plan B? Not plan A!"*. (https://goo.gl/yi74sS).
Coller, J. (2005). *Estudio de casos.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
Conole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED*, *50*, 1-18. https://doi.org/10.6018/red/50/2
Covey, S.R. (2008). *The leader in me: How schools and parents around the world are inspiring greatness, one child at a time.* New York: Free Press. (https://goo.gl/vKi77R).
Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, *3*, 1-20. https://doi.org/10.5334/2012-18
Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013). A review on massive e-learning (MOOC) Design, delivery and assessment. *Eighth International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing*, 208-213. https://doi.org/10.1109/3PGCIC.2013.37
Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana.
Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P.A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland. (https://goo.gl/CSXG7a).
Dubosson, M., & Emad, S. (2015). The forum community, the connectivist element of an xMOOC. *Universal Journal of Educational Research*, *3*(10), 680-690. http://doi.org/10.13189/ujer.2015.031004
Ecolearning (2015). *sMOOC "Paso a paso". European Project E-learning, Communication and Open-data (ECO)* (https://goo.gl/FZEJGX).
Frau-Meigs, D. (2013). Transliteracy: Sense-making mechanisms for establishing e-presence. Media and information literacy and intercultural dialogue. In U. Carlsson, & S.H. Culver (Eds.), *Media and information literacy and intercultural Dialogue* (pp. 175-192). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Nordicom. (https://goo.gl/s7q5P8).
Frau-Meigs, D., & Bossu A. (2017). Towards e-presence at distance as a way to reach and share e-quality: The case of the ECO sMOOCs. In C. Delgado-Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. Seaton, S. White (Eds.), *Digital education: Out to the world and back to the Campus. EMOOCs 2017*. Heidelberg: Springer (pp. 38-47). https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_5
Gil-Quintana, J. (2015). MOOC. Innovación educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC. Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto ECO. *Qualitative Research in Education*, *4*(3), 299-328. http://doi.org/10.17583/qre.2015.1518
Hergueta-Covacho, E., Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2016). Educación mediática e inteRmetodología relacional aplicada a los MOOC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 47-58. http://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.4
Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher education edition*. Texas: The New Media Consortium. (https://goo.gl/Cp9cRm).
Lane, L., & Paciorek, L. (2012). A SMOOC for preparing faculty to teach online. In T. Amiel, & B. Wilson (Eds.), Proceedings of EdMedia: *World Conference on Educational Media and Technology 2012* (pp. 393-394). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Educatio. (AACE). (https://goo.gl/rrkc3r).
Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Washington: La Découverte. (https://goo.gl/qe8MWw).
Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor R-elacion*al. Barcelona: UOC. (https://goo.gl/VfPpJL).
Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., & Gabelas-Barroso, J.A. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*, *22*(1), 37-54. (https://goo.gl/DWkj58).
Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R., & Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las redes sociales en el aprendizaje en conectividad: Uso del factor relacional en la dialéctica Twitter. *Etic@.net*, *16*(1), 304-319. (https://goo.gl/hpgyfY).
Mengual-Andrés, S., Vázquez-Cano, E., & López Meneses, E. (2017). La productividad científica sobre MOOC: aproximación bibliométrica 2012-2016 a través de Scopus. *RIED*, *20*(1), 39-58. http://doi.org/10.5944/ried.20.1.16662
Ossorio-Vega, M.A. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, *3*(2), 25-38. (https://goo.gl/6jPon4).
Ostashewski, N., & Reid, D. (2012). Delivering a MOOC using a social networking site: The SMOOC design model. In Proceedings of the

IADIS International Conference on Internet Technologies and Society (ITS), 217-222. Perth, WA: IADIS Press. (https://goo.gl/QMucNW).
Osuna-Acedo, S., & Camarero-Cano, L. (2016). The ECO European Project: A new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. 15*(1), 117-125. (http://goo.gl/kcxD9i).
Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., Camarero-Cano, L., Bossu, A., Pedrosa, R., & Jansen, D. (2017). Intercreativity and interculturality in the virtual learning environments of the ECO MOOC project. In M. Jemni, Kinshuk, & M.K. Khribi (Eds.), *Open education: From OERs to MOOCs* (pp. 161-187). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. (https://goo.gl/8eRCLQ).
Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning* (pp. 1-13). Massachusetts: Cape Cod Community College. (https://goo.gl/RTBL4T).
Pei, P., & Shen, L. (2016). Design and implementation for cMOOC-oriented online course learning community 2016. *2nd International Conference on Education Science and Human Development (ESHD)*. https://doi.org/10.12783/dtssehs/eshd2016/5206
Sánchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2015). An ecosystem for corporate training with accessible MOOCs and OERs, MOOCs Innovation and Technology in Education (MITE) 2015. *IEEE 3rd International Conference On*, 123-128. https://doi.org/10.1109/MITE.2015.7375301
Sangrà, A., González-Sanmamed, M., & Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre MOOC en el período 2013-2014. [Meta-analysis of research on moocalong the period 2013- 2014]. *Educación XX1*, *18*(2), 21-49. https://doi.org/10.5944/educXX1.13463
Siemens, G., Downes, S., & Cormier, D. (2012). How this course works. *Learning analytics and knowledge: LAK12*, 1-3. (http://goo.gl/Ee5ali).
Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *12*, 40-62. (https://goo.gl/BKWBsU).
Vázquez, E., López, E., & Sarasola, J.L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: Los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
Wenqiang, F. (2012). Connectivist MOOC and Its learning support. *Journal of Distance Education*, *3*, 31-36. (https://goo.gl/QXbz22).
Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., & Bliss, C. (2013). cMOOCs and global learning: An authentic alternative. J*ournal of Asynchronous Learning Networks*, *17*(2), 133-147. (https://goo.gl/7tikfy).
Yousef, A.M.F., Chatti, M.A., Wosnitza, M., & Schroeder, U. (2015). A cluster analysis of MOOC stakeholder perspectives. *RUSC*, *12*(1), 74-90. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2253

«Aularia» El país de las Aulas

Revista digital de Educomunicación del Grupo Comunicar

www.aularia.org

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

RED INTER Disciplinaria Universitaria

Red Internacional de investigadores en Competencias Mediáticas

www.redalfamed.org
@RedAlfamed
Red Alfamed
Red Alfamed

150 Investigadores Europeos y Latinoamericanos

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

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 2018 (54, 55, 56 y 57) ..... 80,00€
- ☐ Suscripción anual personal 2018 (54, 55, 56 y 57) ..... 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€
- ☐ Comunicar 51: E-innovación en la educación superior ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 54: Acceso abierto, tecnologías y educación ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 55: La esfera mediática ..... 20,00€

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€
- ☐ 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€

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**

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación

Próximos números

Comunicar 56 (2018-3)

Ciberacoso: La amenaza sin rostro

Editores temáticos:
Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia (España)
Dra. Elaine Prodócimo, Universidad Estatal de Campinas (Brasil)
Dra. Fuensanta Cerezo, Universidad de Murcia (España)

Hasta el 30 de Diciembre de 2017

Comunicar 57 (2018-4)

Artivismo: Arte y compromiso social en un mundo digital

Editores temáticos:
Dra. Eva Aladro-Vico, Universidad Complutense de Madrid (España)
Dra. Olga Bailey, Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido)
Dra. Dimitrina Semova-Jivkova, Universidad Complutense de Madrid (España)

Hasta el 28 de Febrero de 2018

Comunicar 58 (2019-1)

Aprendizaje y medios digitales. Formas emergentes de participación y transformación social

Editores temáticos:
Dr. Moisès Esteban-Guitart, Universitat de Girona (España)
Dr. Javier González-Patiño, Universidad Autónoma de Madrid (España)
Dr. James Gee, Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)

Hasta el 30 de Mayo de 2018

Comunicar 59 (2019-2)

Medios móviles emergentes. Convergencia comunicativa en el nuevo escenario mediático

Editores temáticos:
Dr. Xosé López, Universidad de Santiago de Compostela (España)
Dr. João Canavilhas, Universidad de Beira Interior (España)
Dr. Oscar Westlund, Universidad de Gotemburgo (Suecia)

Hasta el 30 de Septiembre de 2018

Comunicar es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la comunicación y la educación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en Monográfico como en Miscelánea) puede remitirnos su manuscrito. Normativa disponible en: www.revistacomunicar.com

Comunicar

55

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.

25 años de edición y 1730 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 618 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 573 investigadores de 45 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 todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (29 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas 2017/2018, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 2,21). En Scopus (CiteScore y SJR) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales (1ª española); Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19. En Google Scholar Metrics es la 1ª mejor revista indexada en español en todas las áreas.

Edita:

Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

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

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

JOURNAL CITATION REPORTS THOMSON REUTERS

Scopus FECYT

redalyc.org DOAJ

ERIH PLUS crossref