



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 57, XXVI

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal

**Artivismo:
Arte y compromiso social
en un mundo digital**

**Artivism:
Art and social engagement in a digital world**

 Edición en español



© COMUNICAR, 57, XXVI

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
n° 57, vol. XXVI (2018-4), 4º trimestre, 1 de octubre de 2018

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

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

JOURNAL CITATION
REPORTS



JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2017 (2018-2019): Q1. Impact Factor: 2,838. 5 Year Impact Factor 3,218. Inmediacy Index: 0,525; Eigenfactor Score: 0,000770; Comunicación: Q1 (posición 7 de 84, primer decil mundial; 1ª en español); Educación: Q1 (posición 19 de 238, primer decil mundial; 1ª en español)
SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: Indexada desde 2007 en Comunicación y Educación

Scopus®
CiteScore™ metrics

SCOPUS

CITESCORE 2017 (2018-2019): (2,49): Q1 en Cultural Studies (posición 6ª de 771) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 16ª de 285 (percentil 94). Q1 en Educación (posición 63ª de 979) (percentil 93).
SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2017 (2018-19): 0,851: Q1 en Estudios Culturales, en Comunicación y en Educación (primera revista en lengua española de toda Iberoamérica en las tres áreas)

FECYT

RECYT (FECYT-MEC)

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

Google
scholar
METRICS

GOOGLE SCHOLAR

2017/2018: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científicas. H5: 33. Mediana H5: 45. En 2018-07-15: H: 59; H5: 54 (20.285 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
ARTS, HUMANITIES, AND SOCIAL SCIENCES

JOURNAL SCHOLAR METRICS (EC3-UGR)

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

CI
RIC clasificación integrada
de revistas científicas_

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

En 2017, Nivel A+ (máxima calificación)

REDIB

REDIB (CSIC) (RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO)

2018: Posición 1ª de 943 revistas seleccionadas en todas las áreas. Calificación: 47,934

NSD
ERIH PLUS
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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 online 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)
- EDICIÓN IBEROAMERICANA: Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

IMPRIME (Printed by): Estufgraf. 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.

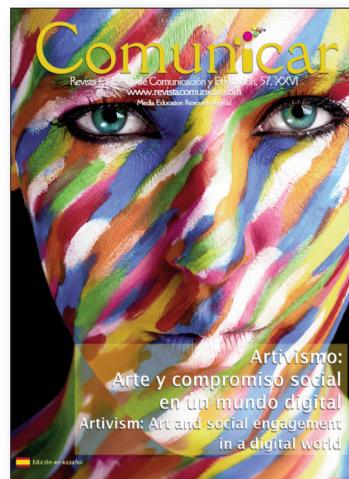
PEDIDOS: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 57, XXVI (2018-4)

Artivismo: Arte y compromiso social en un mundo digital

Artivism: Art and social engagement in a digital world



TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dra. Eva Aladro-Vico, Universidad Complutense (España)

Dra. Olga Bailey, Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido)

Dra. Dimitrina Semova-Jivkova, Universidad Complutense (España)

- | | |
|---|-------|
| 01. Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora | 09-18 |
| Artivism: A new educative language for transformative social action | |
| <i>Eva Aladro-Vico, Dimitrina Jivkova-Semova y Olga Bailey. Madrid (España) y Nottingham (Reino Unido)</i> | |
| 02. Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad | 19-28 |
| Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint | |
| <i>José María Mesías-Lema. La Coruña (España)</i> | |
| 03. Artivismo y ONG: Relación entre imagen y «engagement» en Instagram | 29-38 |
| Artivism and NGO: Relationship between image and 'engagement' in Instagram | |
| <i>Rafael Carrasco-Polaino, Dr. Ernesto Villar-Cirujano y Miguel A. Martín-Cárdaba. Madrid (España)</i> | |
| 04. La cultura del posdrama en Ecuador y España: Desarrollo metodológico y estudio comparado | 39-47 |
| Postdrama culture in Ecuador and Spain: Methodological framework and comparative study | |
| <i>Miguel-Ángel Orosa-Roldán y Paulo-Carlos López-López. Ibarra (Ecuador)</i> | |
| 05. Videoartivismo: Poética del conflicto simbólico | 49-58 |
| Video artivism: The poetics of symbolic conflict | |
| <i>Concha Mateos y Ana Sedeño. Madrid y Málaga (España)</i> | |

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- | | |
|---|---------|
| 06. Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online | 61-69 |
| Digital natives: Online audiovisual content consumption, creation and dissemination | |
| <i>Ainhoa Fernández-de-Arroyabe, Iñaki Lazkano-Arillaga y Leyre Eguskiza. Bilbao (España)</i> | |
| 07. Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia | 71-80 |
| Youtubers' social functions and their influence on pre-adolescence | |
| <i>Sue Aran-Ramsrott, Maddalena Fedele y Anna Tarragó. Barcelona (España)</i> | |
| 08. Hacia la comprensión de las vidas digitales de los niños en China y Australia | 81-90 |
| Towards understanding young children's digital lives in China and Australia | |
| <i>He Gou y Michael Dezuanni. Soochow (China) y Brisbane (Australia)</i> | |
| 09. Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo | 91-100 |
| University training on entrepreneurship in communication and journalism business projects | |
| <i>Pedro Aceituno, Andreu Casero, José-J. Escudero y Carlos Bousoño. Madrid y Castellón (España) y Florida (Estados Unidos)</i> | |
| 10. Los estudios sobre radio: Un balance desde la academia iberoamericana | 101-111 |
| Radio studies: An overview from the Ibero-American academia | |
| <i>Teresa Piñero-Otero y Daniel Martín-Pena. La Coruña y Badajoz (España)</i> | |

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

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.500 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar 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 promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXVI, 57

CONSEJO DE EDITORES (EDITORIAL 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. M^a 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. Eva Aladro-Vico, Universidad Complutense (España)
- Dra. Olga Bailey, Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido)
- Dra. Dimitrina Semova-Jivkova, UCM (España)

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ed. Inglesa: Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- Ed. Portuguesa: Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasília, 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 de Compostela

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 Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Amaiz, 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
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 598 Revisores de 45 países (2018-07)
- www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Patricia de-Casas, Universidad Antonio de Nebrija
- Mgtr. Daniela Jaramillo-Dent, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL, Ecuador
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. M. Carmen Caldeiro, Universidad de Santiago
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dra. Inmaculada Berlanga, UNIR, La Rioja
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

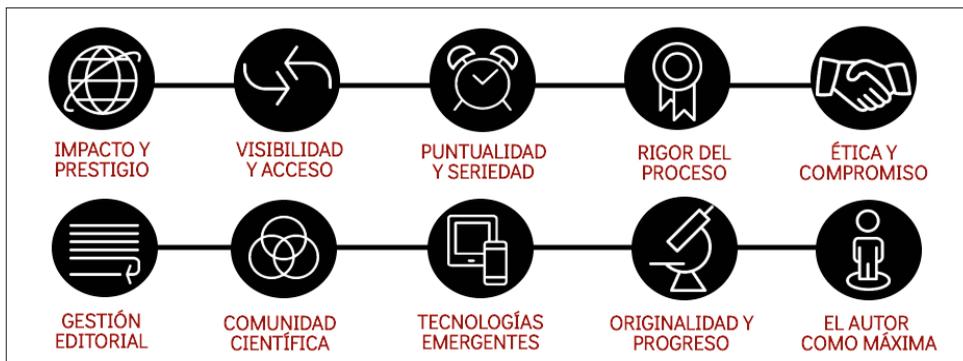
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

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 57

- Número de trabajos recibidos: 188 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 5,32%; Nivel de rechazo de manuscritos: 94,68%.
- Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 28 países.
- Número de Revisiones: 235 (65 internacionales y 170 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 21 países.
- Internacionalización de autores: 6 países (Australia, China, Ecuador, EEUU, España y Reino Unido).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales en COMUNICAR 57: 622 (2018-07) (www.revistacomunicar.com).



Comunicar 57

D

ossier
monográfico

Special Topic Issue

Artivismo:
Arte y compromiso social en un mundo digital

Artivism:
Art and social engagement in a digital world



GRUPO COMUNICAR



De educación en medios



www.grupocomunicar.com



Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora

Artivism: A new educative language for transformative social action

-  Dra. Eva Aladro-Vico es Profesora Titular de Teoría de la Información en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (España) (ealadro@ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1986-8312>)
-  Dra. Dimitrina Jivkova-Semova es Profesora Contratada Doctora de Ética y Deontología Profesional e Información y Comunicación Política en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (España) (d.jivkova@ccinf.ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8355-5121>)
-  Dra. Olga Bailey es Catedrática de Periodismo en la Universidad de Nottingham-Trent (Reino Unido) (olga.bailey@ntu.ac.uk) (<https://orcid.org/0000-0002-7266-7651>)

RESUMEN

Este estudio describe los conceptos, antecedentes, lenguaje y experiencias fundamentales del artivismo, a partir de las actividades de estudio en la Universidad de Nottingham Trent y en la Universidad Complutense de Madrid, con la colaboración de otras entidades culturales como la francesa Élan Interculturel (Francia) y Artemiszio (Hungria), explorando la capacidad educativa de nuevas formas de compromiso social mediante la innovación y creación artística. El artículo acota y define el artivismo como un nuevo lenguaje que surge del desborde de la creación artística académica y museística, hacia los espacios y lugares sociales. El artivismo, hibridación del arte y del activismo, tiene un mecanismo semántico en el que se utiliza el arte como vía para comunicar una energía hacia el cambio y la transformación. El análisis recoge algunas de las principales experiencias en artivismo mediante diversas técnicas – estudio de ejemplos de artivismo mediante análisis semántico, realización de archivo de fenómenos artivistas siguiendo metodologías de paseos urbanos e investigación situacional, y estudio de la capacidad didáctica y formativa de los artivistas y sus trabajos por su facilidad para romper los muros de las aulas e invertir los roles de creador y espectador, alumno y profesor, mediante experiencias en talleres– para de esta manera reflexionar finalmente sobre la utilidad del artivismo como nuevo lenguaje social y como herramienta educativa, capaz de romper los roles tradicionales de la comunicación social.

ABSTRACT

This study describes the concepts, historical precedents, language and fundamental experiences of artivism. It shows the research activities from two main universities (Complutense de Madrid in Spain and Nottingham Trent in UK) as well as other cultural institutions (Élan Interculturel from France and Artemiszio from Hungary), which have explored the educational potential of artivism as a new way of achieving social engagement using innovation and artistic creation. The paper defines precisely artivism as a new language which appears outside the museums and art academies, moving towards urban and social spaces. Artivism is a hybrid form of art and activism which has a semantic mechanism to use art as a means towards change and social transformation. The analysis collects some central experiences of the artist phenomenon and applies semantic analysis, archiving artist experiences, and using urban walks and situational research, analyses the educational and formative potential of artists and their ability to break the classroom walls, and to remove the traditional roles of creator and receptor, student and professor, through workshop experiences. Finally, it reflects upon the usefulness of artivism as a new social language and an educational tool that breaks the traditional roles of social communication.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Artivismo, innovación, cambio social, educomunicación, revolución, integración, arte, lenguaje.
Artivism, innovation, social change, educommunication, revolution, integration, arts, language.



1. Artivismo. Bases conceptuales

El artivismo (arte y activismo unidos) surge espontáneamente en el albor del siglo XXI como un lenguaje global. Es heredero del arte urbano, del situacionismo y del arte del graffiti, provenientes del siglo XX (Ardenne, 2008; Andreotti & Costa, 1996; Abarca, 2017; Szmulewicz, 2012). Con el nuevo siglo, una explosión comunicativa desborda los medios tecnológicos hacia los espacios urbanos. Las ciudades se pueblan de espacios reconquistados para la expresión. Los géneros, los modos expresivos, las herramientas de comunicación, que una transcodificación masiva (Manovich, 2005) ha fundido en un nuevo espacio común, ponen la base para la experimentación y transformación de los modos de comunicar.

El artivismo se basa en la recuperación de la acción artística con fines de inmediata intervención social (Expósito, 2013). Como recoge Abarca (2016), tiene unos rasgos específicos que lo hacen eminentemente efímero y práctico: en él existe un permanente equilibrio buscado entre visibilidad, durabilidad y riesgo. Como dice este experto, «trabajar con un contexto concreto implica jugar con los significados y connotaciones de los objetos que lo componen. Como ocurre con cualquier otra forma de arte público, el resultado final de una obra de arte urbano es siempre la suma de los significados propuestos por el artista y los de los elementos que estaban en el lugar». Si el arte cumplió en su momento funciones normales de transmisión de modos de hacer las cosas, de representar el espacio humano, de anclar en percepciones profundas el dinamismo social y cultural (Coomaraswamy, 1996; Campbell, 1992; Maslow, 1988), el artivismo viene a refrescar aquella antigua capacidad, combatiendo la evolución mercantilista y elitista de la actividad artística.

Aplicando metodologías de paseos urbanos y análisis en situación (Clarck & Emmel, 2008; Pink, 2007) en nuestras ciudades hallamos un arte anónimo, efímero, colectivo, dinámico, que invade espacios y esferas de actividad tradicionalmente reservadas a la omisión expresiva (espacios urbanos, medios y lugares de transición y transporte, no lugares o lugares que han perdido su sentido (Augé, 2009) y contenedores vacíos y momentos o tiempos que han perdido su función (Sánchez-Ferlosio, 2000), para convertir a todos ellos en la voz de una sociedad nueva, joven y creativa.

En palabras de Lippard (1984), el artivismo no es un arte «oposicional» (no trata de criticar u oponerse sistemáticamente a nada), sino que trabaja con imágenes alternativas, metáforas, ironía, humor (Fernandez-De-Rota, 2013), provocación o compasión para generar un proceso informativo. Es tanto un arte «hacia fuera» como «hacia dentro», según Lippard. Lo que lo distingue del simple arte político es el carácter progresivo, en desarrollo, que lleva a trabajar dentro de los contextos, a implicarse directamente en el espacio social público y a representar en contacto directo con los receptores (Gianetti 2004). Simon Sheikh (2009) en la misma idea, indica que el arte activista subvierte la idea misma del objeto estético, entrando en un proceso de implicación más importante que el proceso creativo. Procesual y dinámico, el artivismo cambia de materiales y medios, de prácticas y de estilos, de roles y rituales, dejando de ser idiomático en el mundo del arte, para ser pragmático en la vida social (Sheikh, 2009).

El lenguaje del artivismo es múltiple y generativo, no respeta las reglas culturales fijas. Como apunta Abarca (2016: 5), «gracias a la naturaleza no regulada de su práctica, un artista urbano puede ignorar los límites dictados por la propiedad privada que determinan dónde puede o no puede actuar. Una obra de arte urbano puede cubrir simultáneamente dos o más superficies contiguas pertenecientes a diferentes dueños, ignorando así la división de materia y espacio demarcada por el dinero. El arte urbano puede por tanto hacer visible cómo estos límites de acción y estas demarcaciones físicas son arbitrarias y culturales. Puede devolver el espacio y la materia a su estado natural, cuando todo era de uso de todos y nadie poseía realmente nada».

El artivismo coincide con la crisis institucional y política más extensa y compleja en todo el globo, en la que el



Gráfico 1. Del artista madrileño SpY, pintura en Stavanger (Noruega) (<http://spy-urbanart.com>).

desencanto y la disolución del simbolismo político (Dayan, 1998) han llevado a una falta de fe en los procesos políticos tradicionales.

Nuestro hilo conductor irá diacrónicamente del análisis de los antecedentes del fenómeno, al estudio del lenguaje del activismo, para abordar ya concretamente las funciones sociopolíticas de dicho lenguaje y, finalmente, mostrar observaciones obtenidas en talleres con estudiantes que ilustran el potencial formativo del activismo.

2. Antecedentes y primeras experiencias

Para comprender el fenómeno debemos rastrear el surgimiento del arte político y rupturista en los antecedentes de nuestra época. El activismo tiene sus raíces en las vanguardias artísticas del comienzo del siglo XX (dadá, futurismo, surrealismo) (Riemchneider & Grosenick, 1999). A lo largo del siglo XX nuevos nombres para el arte como performance, happening, body art, land art, video art o arte conceptual, implican un elemento esencial del activismo:

«la desmaterialización del objeto artístico» (Valdivieso, 2014: 7).

«Sus antecedentes habría que buscarlos dentro de lo que podríamos denominar movimientos contraculturales de activismo de izquierdas, tales como la Internacional situacionista (Francia), los Hippies (EEUU), los Indiani Metropolitani (Italia), los Provos (Holanda) o la Spassguerilla (Alemania); todos ellos surgidos en las décadas de los años sesenta y setenta del pasado siglo. En el caso español estas prácticas de activismo creativo no se articularon hasta las décadas de los ochenta y noventa dentro de colectivos como Agustín Parejo School o La Fiambrera».

El arte conceptual de mitad del siglo XX aporta a su vez otro rasgo clave, según Hodge (2016: 186), «defendían que el producto final en sí no es tan importante como el proceso, de manera que las dotes artísticas son irrelevantes para sus metas... el arte conceptual es una forma artística que confronta y cuestiona la idea de producir obras de arte tradicionales... siempre ha desafiado a las ideas establecidas de producción, exposición y contemplación del arte (...). Los artistas conceptuales se concentran en sus ideas y producen un arte ajeno a la pintura y la escultura tradicionales que no necesita ser visto en una galería. Generan deliberadamente obras difíciles de clasificar de acuerdo a las tradiciones artísticas... con frecuencia reflejan su frustración e irritación para con la sociedad, y temas políticos».

El arte del siglo XX evoluciona progresivamente, en una de sus facetas, hacia un tipo en el que el objeto artístico no es lo esencial, que prima el proceso de generación de la obra y se deshace del valor comercial del objeto creado. A ello contribuyen los movimientos sociales que empiezan a darse a finales del siglo XX, como el «movimiento alterglobalizador», o «antiglobalización» generando a finales del siglo un nuevo vocabulario de protesta que va a ser aplicado en distintos contextos del activismo. En 2014, Julia Ramírez-Blanco con su Utopías artísticas de revuelta propone una genealogía de los entornos de protesta comunitarios mediante el arte del espacio liberado, espacio tomado por el activismo para otorgarle funciones sociales, comunitarias o políticas.

En «Arte, ¿líquido?», Bauman (2007: 43), sobre la tercera cultura, describe este nuevo arte: «La modernidad líquida es una situación en la que la distancia, el lapso de tiempo entre lo nuevo y lo desechado, entre la creación y el vertedero han quedado drásticamente reducidos. El resultado es que convergen en el mismo acto la creación destructiva y la destrucción creativa».

El activismo es un fenómeno global de importancia creciente. Aunque sus antecedentes se remontan décadas atrás, la importancia que ha adquirido como lenguaje cercano a la vida social y a las nuevas generaciones es algo completamente novedoso. En tanto medio o lenguaje de transformación social, puede servir para dar nueva energía a las necesidades de expresión en las ciudades y entornos urbanos actuales. Su valor formativo y su capacidad para romper las fronteras de las aulas e implicar en sus prácticas a los jóvenes se discute y manifiesta en este artículo.

Todos los movimientos sociales del comienzo del siglo XXI son ya, en palabras de De-Soto (2012), «revoluciones de código abierto donde saberes, técnicas, prácticas y estrategias son aprendidas y replicadas con mejoras». Para estos movimientos el lenguaje esencial es el del activismo. Vamos a analizar cómo funciona.

3. El lenguaje del activismo: Análisis semántico

De las formas activistas que hemos analizado y de las que hablaremos al analizar sus funciones sociales y educativas, se obtiene una rica gama de expresiones que utilizan el arte como vía de canalización de ideas. En ellas, el artista individual o colectivo, anónimo o identificado, recupera una función de corrección del desequilibrio social (Gianetti, 2004). La fuerza del activismo no radica simplemente en su vanguardia estética, sino en su poder revulsivo para señalar la injusticia, la desigualdad o el vacío en el desarrollo humano. Este es el rasgo común del activismo. Y es el lenguaje que utiliza lo que constituye su rasgo fundamental.

La resemantización (recubrir o rescatar significados) de los objetos, espacios o edificios en los fenómenos artísticos archivados tiene una función revivificante en el mundo de sensaciones y cogniciones humanas. Deja huella de la humanización necesaria de la vida en las grandes ciudades, cuya psicologización y alienación (Simmel, 2002; Appadurai, 2001) ha conducido a los no-lugares y espacios sin significado, hurtados a la participación del individuo.

La dimensión rompedora, revolucionaria y transformadora es usada aquí como vía para fundar una nueva lengua. Los lenguajes truncados, la violación de las categorías y convenciones estéticas, y la ruptura con el orden tradicional, se utilizan para la recuperación de la comunicación con el mundo social.

Como analiza Kombarov (2017: 2), experto en la obra del artista Pier Pavlensky, cuya performance en Moscú vemos en el Gráfico 2, el activismo es un medio de expresión eficaz porque no individualiza la expresión, sino que, «dividiéndola», es decir, rompiéndola o dividiéndola precisamente en planos diversos a los habituales, resemantiza la presencia humana. Kombarov considera el activismo como un nuevo lenguaje, diferente al de los medios de comunicación, la publicidad y la industria cultural. Este nuevo lenguaje apela a la subjetivización, al uso del cuerpo, y otros sistemas diversos de comunicación para eludir la pérdida de significados.



Gráfico 2. «Carcass», de Pier Pavlensky. Performance en Moscú (2008).

El lenguaje del activismo implica a menudo el uso del sujeto artista como medio para la disrupción de la abstracción, o para evitar la pérdida de capacidad expresiva, y para recuperar la libertad de expresión individual. Según Kombarov, la total subjetivización y uso del cuerpo y sus capacidades en el espacio, literalmente hace entrar al sujeto en el discurso público vaciado de humanidad, saturado de manipulación imaginaria. En la obra del artista Pavlensky, la colocación del cuerpo del artista, la presentación del sujeto en el espacio urbano, es un proceso para generar una nueva presencia humana. En ese proceso, la subjetividad del artista se usa como sistema de bifurcación del discurso político, para hacerlo llegar al receptor: «La estructura de la subjetividad se bifurca: el sujeto se comprende como sujeto sensorial con deseos y necesidades corporales, y por otra parte, el sujeto que desea se encuentra a sí mismo en el discurso, denotando su nivel biológico a través del simbólico» (Kombarov, 2017: 4).

Este lenguaje permite usar cuerpos u objetos (Barbosa-de-Oliveira, 2007), como cauce sensorial, para transmitir experiencias intelectuales que se materializan con fuerza: recrean un espacio, un objeto, un sujeto. Esos procesos vinculan a los receptores con el artista de maneras nuevas (Kombarov, 2017: 5). Como recoge este autor, la verdad, en el proceso de pérdida progresiva de capacidad representacional implicada en la sociedad de masas y en la masificación comunicativa, no aparece ya apenas, sino como un suceso. Los activistas generan sucesos porque rompen la estructura de capas de la comunicación convencional irrumpiendo en el espacio social para atraer la atención e inocular pensamiento en sus receptores. Lo hacen mediante la «emocionalización», mediante la subjetivización,

mediante la ruptura y la invasión de los espacios o mediante la adaptación de los medios y los tiempos no artísticos a la expresión artística.

En esta performance de Pavlensky, el artista ruso se cosió literalmente la boca para realizar una sesión de fotografías en la Plaza Roja de Moscú, expresando, no solamente contenido político, sino un lenguaje completamente novedoso. Lo que vemos en este artista es la refundación del poder del cuerpo para transmitir las ansias de libertad. El acto represor se denuncia aquí con belleza, con integridad y claridad. Como Lethaby (2017), del movimiento Arts and Crafts británico, decía en el siglo XIX, precediendo al artivismo «el arte es humanidad liberada, y todo lo demás es esclavitud».



Gráfico 3. Pavlensky, Performance «Stitch» (Cortesía de Vyacheslav Kombarov).

4. El artivismo como experiencias de autonomía, resistencia o desobediencia

El artivismo es un lenguaje actual de autonomía y libertad. En nuestras actividades investigadoras hemos archivado cientos de experiencias de artivismo en todo el globo. De nuestro archivo destacamos prototipos esenciales para estudiar sus casos. Un ejemplo claro es el caso de Banksy, grafitero, activista político y director de cine de identidad no verificada, quien desarrolla su trabajo desde Reino Unido (Bristol) de manera anónima. El artista define el graffiti como la venganza de la clase baja o guerrilla que permite a un individuo arrebatarse el poder, el territorio y la gloria, a un enemigo más grande y mejor equipado. Las obras de Banksy han abordado diversos temas políticos y sociales, incluyendo el antibelicismo, anti-consumismo, o el antifascismo.

Banksy arremete contra diversas reglas del arte convencional. La primera es la autoría del artista y el culto al ego. El anonimato del autor, y el carácter siempre transgresor de sus piezas, que aparecen en superficies y espacios de todo tipo y en todo el mundo, acaba con la convención del arte en museos y lugares de culto. Con ese poder comunicativo atrae la atención sobre realidades y situaciones, como ha hecho recientemente en territorios de frontera de Israel/Palestina. Además, cumple el requisito de arte efímero, que es borrado o eliminado en muchas partes. Y está completamente fuera del mercado.



Gráfico 4. Banksy. Página web del artista (www.banksy.co.uk).

Especialmente interesante es el caso de China donde bajo una aparente tranquilidad, se han ido desarrollando formas de protesta artivista de gran alcance. Una de las más célebres es el artista chino Ai Wei Wei. Un caso excepcionalmente importante es el del artista Wang-Zi. En su condición de homosexual, algo considerado delito en su país, ha recurrido al arte popular de los recortes de papel que constituyen un recuerdo cultural colectivo, para representar la vida y las emociones del individuo homosexual. Wang-Zi ha ido incorporando nuevas formas de expresión artística a su repertorio.

En España, la crisis económica de los últimos años, se ha convertido en verdadera incubadora para el artivismo. Luzinterruptus, grupo colaborativo y anónimo creado en 2008 que trabaja en grandes ciudades como Madrid y Berlín, se caracteriza por realizar intervenciones en el espacio público utilizando la luz como materia prima. En 2014 llevaron a cabo en Madrid su acción-denuncia. La policía está presente, un rechazo a la conocida popularmente como Ley Mordaza

en referencia a la Ley Orgánica de Protección de la Seguridad Ciudadana, aprobada por el Partido Popular en julio de 2015.

Los artistas de este grupo trabajan con el fluido luminoso y sus soportes. Realizan intervenciones siempre asociadas a este elemento. En este caso, para protestar por la presencia de policía en las calles, generaron un trampantojo visual con cajas iluminadas sobre los automóviles. El juego, sorpresa y creación nos hacen visualizar la idea de los artistas. Como indican Clark y Kallman (2011), en un espacio público cada vez más alienado, estas intervenciones recuperando la voz artística lo acercan nuevamente al «civitas», al «espacio de ciudadanía democrática activa».

Un ejemplo español similar es el del colectivo Basurama, fundado en 2001, que constituye un ejemplo de prácticas de creatividad activista que ha centrado su área de estudio y actuación en los procesos productivos, y la generación de desechos que estos implican. Su proyecto «Agostamiento» fue una intervención «site-specific» dentro del programa «Abierto x Obras» que tiene lugar en la antigua cámara frigorífica del Matadero en Madrid. El colectivo propuso un paisaje interior extraído de la plantación de 7.000 girasoles que había cultivado junto a los vecinos y vecinas de la Gran Vía del Sureste, en el Ensanche de Vallecas, un barrio símbolo de la burbuja inmobiliaria. Su creación, en palabras de Basurama, «invita a charlar y a comer pipas, mirando hacia el futuro desde lo más oscuro». Este proyecto fue realizado en Madrid en 2016.

El redescubrimiento del espacio público o del mundo compartido permite a los artistas iluminar la vida social. Con ello los artistas consiguen «una reconfiguración espacial de lo perceptible y lo pensable, como garante de un nuevo territorio de lo posible» (Segura-Cabañero & Simó-Mulet, 2017). Obtenidos ejemplos sobresalientes y archivados en nuestro análisis, procedemos a explicar los vínculos en contextos educativos del activismo a los que hemos podido tener acceso.



Gráfico 5. Obra de Wang-Zi (VärldskulturMuseerna: <https://bit.ly/2rick3d>).

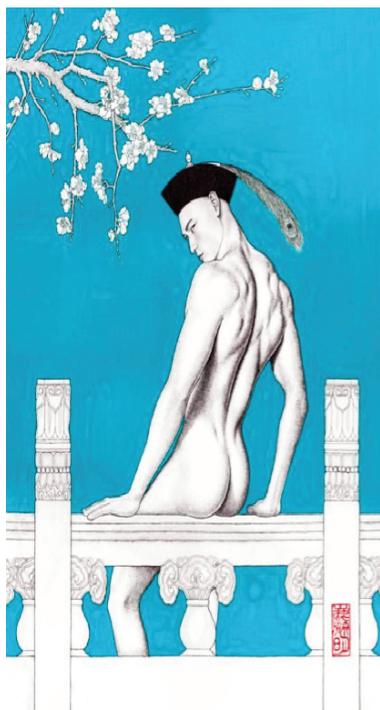


Gráfico 6. «Calendario», Obra del artista chino Musk Ming (www.muskming.com).

5. Funciones educativas. Los talleres de activismo

Una vez conocidos los prototipos, desarrollamos experiencias en talleres de activismo con jóvenes. Tras varias semanas de trabajo con artistas y jóvenes universitarios, el activismo resulta ser, además de un lenguaje y una forma de comunicar y expresar autonomía, disidencia y oposición, una forma educativa fundamental. Si, como sabemos, la revolución del siglo XXI es sobre todo una revolución educativa, en la que las comunidades de aprendizaje obtienen su formación a partir de rupturas de los límites en las aulas, en búsqueda de nuevas identidades, nuevas formas de entender los significados y utilizando nuevos roles educativos (Wenger, 1998; Aparicio-Guadas, 2004) el activismo nos ofrece un cauce nuevo para la comunicación educativa.

Efectivamente la educación en crisis desde hace una década debe abandonar las rémoras que se señalan, desde el mundo de los investigadores (Aguaded, 2005), la ausencia de libertad, el «escrituro-centrismo», el dominio de los saberes teóricos y de las posiciones pasivas y receptoras en los estudiantes, o la rigidez en las posiciones y roles académicos (Aguaded, 2005: 30). En su lugar, se imponen, en la educomunicación del siglo XXI ya hacia su mitad, los enfoques de la educación planteada por autores como Paulo Freire y Mario Kaplún, en que no solamente comunicación y educación son vistas en íntima relación, sino con una fina-

lidad libertadora, de educación cívica global (Middaugh & Kahne, 2013; Pegurer-Caprino & Martínez-Cerdá, 2016). En los procesos en los que la educomunicación avanza hacia constituir un elemento libertador y generador de comunidades activas y capaces de empoderarse, el activismo puede aportar todos los elementos necesarios para resemantizar la enseñanza y alejar la formación del mercantilismo o la excesiva reificación de la cultura.

Tal y como De-Gonzalo y Pérez-Prieto, que colaboraron con nosotros en los talleres como artistas guía, recogen en su obra «La intención» (2008), estas son algunas de las funciones normales educativas del activismo que son resultados de esta parte de nuestro trabajo:

1) El activismo integra al individuo en la construcción simbólica de la realidad, alejándolo de las posiciones pasivas a las que la comunicación global, las tecnologías digitales o la publicidad y el adoctrinamiento político le conducen. El activismo es intervención social inmediata. Participación, y despertar activo. La cultura es fundamentalmente experiencia (La intención, 2008). Y del arte interesan sobremanera aquellos fenómenos que generan lo que estos autores denominan «cadenas generativas» (2008). Esas cadenas generativas se producen efectivamente en los talleres con jóvenes, continuando en ellos el impulso hacia la conservación y generación de la cultura, es decir, la verdadera educación.

2) El activismo genera en las personas lenguajes para expresarse, convirtiéndose en emisores, y no solo receptores de mensajes. El carácter fabricado, construido, artesano de las intervenciones activistas enseña cómo proceder a intervenir, alejándonos de las formas ideales del arte y del borrado de su incidencia en la vida cotidiana.

3) La cultura es un alimento necesario para la socialización humana. Con ella el individuo se libera de las visiones competitivas, pasivas, mercantilizadas de la vida, adoptando una visión lúdica, hedonista, compartida o generosa de la vida. El activismo es una alfabetizadora ética social, que lleva a una «autonomía no individualista» de la persona (2008). En el mundo del arte, se trasciende la simple idea política de la búsqueda de la igualdad, a favor de una idea no de unificación igualitaria, sino de expansión creativa similar de lo diverso, en una igualdad cualitativa y atributiva.

4) El activismo garantiza, por último, la integración del individuo en una construcción de los espacios y contextos colectivos, que es a la vez individual y marcada por la personalidad creadora de cada humano en su distinta capacidad. El arte y la creación tienen huellas personales, y al mismo tiempo, son contribuciones colectivas y colaborativas. Es de nuevo una función trascendente al dilema individualismo/socialidad de las formas no artísticas de concebir la vida social.

La alfabetización artística tiene que ver con la capacidad del arte para refundar y canalizar la expresión humana. Como indica Abarca (2016: 8), «una obra de arte urbano permite al espectador medir la dimensión física del entorno proyectando su propia dimensión física sobre este». Los ambientes creativos generados en el activismo humanizan los espacios (Garnier, 2012) e involucran a los jóvenes, como podemos ver en los talleres que hemos organizado. La creatividad se expande en red en los jóvenes (Hernández-Merayo, Robles, & Martínez, 2013).

Este arte recupera su función educativa porque da a los jóvenes un rol activo y participativo.

La alfabetización sociopolítica del activismo trabaja en niveles profundos de la experiencia humana, más allá de la construcción de los habituales mapas de sentido y universos en los que los medios de comunicación, las instituciones políticas, los poderes económicos y productivos, emiten sus imaginarios rectores (Castoriadis, 1975). El arte puede en este nivel cognitivo profundo instaurar nuevas formas de afrontar la experiencia humana (Toro-Alé, 2004;



Gráfico 7. Luzinterruptus (<https://bit.ly/1w4GZPw>).



Gráfico 8. Basurama (<https://bit.ly/2JXExDt>).

García-Andújar, 2009). Y lo que apreciamos, cuando desencadena acciones como la construcción de un collage o la pintura de un muro en un jardín urbano, es como ancla cognición y acción directa en un vínculo educativo único. Como reitera Abarca (2016: 9), «el arte urbano es, por tanto, una llamada a la acción, hace al espectador consciente de su propio poder. Nos devuelve al tiempo en que cada persona podía reordenar su entorno tanto como le permitiera el potencial de su cuerpo, antes de que el poder de unos pocos comenzara a determinar los límites de acción de todos los demás. Evoca esa realidad inherentemente humana, de cuya represión ha surgido el alienante entorno en que vivimos».

El proceso de convertir el artivismo en una forma de alfabetización social tiene múltiples resultantes beneficiosas. Se trata de una serie de resultados de nuestra actividad investigadora que deseamos resaltar aquí, obtenidos de la directa participación de los jóvenes en nuestros talleres de artivismo:

- Conecta directamente con la necesidad de integración práctica y de participación de los jóvenes condenados hoy en día a papeles pasivos, y rechazados por el mundo profesional.
- Rescata las funciones normales del arte hacia su desmercantilización y recuperación de un carácter espontáneo y no especulativo.
- Rompe las barreras académicas y profesionales sobre quién puede o no puede intervenir, invierte los roles tradicionales de la expresión cultural.
- Resignifica espacios urbanos degradados o sin personalidad.
- Actúa en el nivel de las cogniciones fundamentales del entorno en que vivimos. Deshace la tendencia a la psicologización e imaginarización de la vida social, alentada por el auge de los medios digitales, indicando la dimensión material inmediata de la existencia humana.
- Conecta la vida de los jóvenes con aspectos materiales y pragmáticos que los corresponsabilizan de la estructura social y del contexto urbano. Invita a intervenir en sus ambientes creativos y contagia a los jóvenes el espíritu rupturista y liberador que acompaña siempre a las iniciativas dinámicas de acción social. Estos resultados derivan de las experiencias concretas de artistas, estudiantes e investigadores en el entorno del artivismo. En contextos educativos relacionados con la participación ciudadana, la acción social y el desarrollo de la comunicación el artivismo libera una capacidad y energía completamente novedosas.

6. Conclusiones

Nuestro estudio establece conceptos, descripciones lingüísticas y funciones culturales y educativas del artivismo, con ejemplos a escala global, y explora su potencial como nuevo lenguaje formativo. El desarrollo de análisis, de archivo y de experiencias en talleres, nos ha permitido justificar la importancia del fenómeno artivista en contextos reales de educación y vida social.

Como Lippard (1984) observa, el artivismo tiende a ver el arte como un diálogo mutuamente estimulante, y no una lección especializada o una ideología impartida desde arriba. Su dinamismo, su expresividad, la estructura rupturista de su lenguaje, lo convierte en un arte para los no artistas, en un instrumento de creación para los no creativos, y por ello, en la vía idónea de cambio y evolución social. Es una nueva forma de libertad.

Según Valdivieso (2014: 20), la atención que vienen prestando últimamente los «canales oficiales» del mundo del arte al artivismo conlleva un peligro: la instrumentalización de los movimientos de protesta, desde el sistema del arte, y la reducción de estos a meras expresiones artísticas, neutralizando y estetizando así sus intenciones políticas y sociales a través de su «musealización».

Pero el artivismo se aleja del arte estético puro y se acerca a la expresión no artística, a los entornos y medios no artísticos, como dice Mullin (2017). Dialoga con el amateurismo, con el espíritu híbrido y heterodoxo. Introduce la ruptura, lo carnavalesco, la burla, en los canónicos estilos tradicionales. Todo ello lo lleva a reintegrar el arte en el medio social, y a reinsuflar con imaginación y vida el medio artístico tradicional, al mismo tiempo que se pone al servicio de las necesidades educativas, hoy vitales.

Apoyos

Esta investigación se realiza y difunde con la ayuda del Proyecto Europeo 2016-1-FR02-KA205-011291 «Artivism: Artistic practices for social transformation», Programme Erasmus+ Key Action 2 «Strategic Partnership».

Referencias

Abarca, J. (2006). Del arte urbano a los murales. ¿Qué hemos perdido? In P. Soares-Neves (Ed.), *Street Art & Urban Creativity Scientific Journal*, 2, 2. Lisboa. www.urbanario.es

- Abarca, J. (2009). Qué es en realidad el arte urbano. *Tribuna Complutense*, 88. Madrid, 0-05-26.
- Abarca, J. (2010). El papel de los medios en el desarrollo del arte urbano. *Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 12, septiembre de 2010.
- Abarca, J. (2017). *Breve introducción al graffiti*. [blog]. <https://bit.ly/2rB6iLe>
- Aguaded, I. (2005). Strategies of edu-communication in audiovisual society. [Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual]. *Comunicar*, 23, 25-34. <https://bit.ly/2rHA1Ci>
- Aladro, E. (2017). El lenguaje digital, una gramática generativa. *CIC*, 22, 136-151. <https://doi.org/10.5209/CIYC.55968>
- Aladro, E. (2018). Los mapas, la vida digital y los mundos que describimos. *Telos*, 16. <https://bit.ly/2Is0oVv>
- Andreotti, L., & Costa, X. (1996). *Situacionistas: Arte, política, urbanismo*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani.
- Aparicio-Guadas, P. (2004). The resorts in the creativity and emancipation development. [Recursos en el desarrollo de la creatividad y la emancipación]. *Comunicar*, 23, 143-149.
- Appadurai, A. (2001). *La Modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: FCE.
- Ardenne, P. (2008). *Un arte contextual*. Murcia: CENDEAC.
- Augé, M. (2009). *Los no lugares. Espacios en el anonimato. Antropología de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barbosa-De-Oliveira, L.M. (2007). *Corpos indisciplinados. Ação cultural em tempos de biopolítica*. São Paulo: Beca.
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.
- Bourriaud, N. (2006). *Arte relacional*. Buenos Aires: Adriana Gil Editora.
- Bourriaud, N. (2008). Topocrítica. El arte contemporáneo y la investigación geográfica. In M.A. Hernández-Navarro (Ed.), *Heterocronías, tiempo, arte y arqueología* (pp.17-34). Murcia: CENDEAC.
- Campbell, J. (1992). *Las máscaras de dios. Vol III: Mitología creativa*. Madrid: Alianza.
- Carpiano, R.M. (2009). Come take a walk with me: The 'go-along' interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Clark, T.N., & Kallman, M. (2011). *The global transformation of organized groups: New roles for community service organizations, non-profits, and the new political culture*. Beijing: Ministry of Civil Affairs.
- Clark, A., & Emmel, N. (2008). *Walking interviews: More than walking and talking. Presented at 'Peripatetic Practice: A workshop on walking'*. London, March 2008.
- Coomaraswamy, A. (1996). *La transformación de la naturaleza en arte*. Barcelona: Kairós.
- Dayan, D. (1998). *La historia en directo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De-Gonzalo, M., & Pérez-Prieto, P. (2008). *La Intención. Un proyecto de Marta De-Gonzalo y Publio Pérez-Prieto sobre educación y para una alfabetización audiovisual*. Madrid: Entreascuas.
- De-Soto, P. (2012). *Los mapas del #15M: El arte de la cartografía de la multitud conectada en redes, movimientos y tecnopolítica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, Internet Interdisciplinary Institute.
- Expósito, M. (2013). *La potencia de la cooperación. Diez tesis sobre el arte politizado en la nueva onda global de movimientos*. Barcelona: MACBA. <https://bit.ly/2rAHSRU>
- Fernández-De-Rota, A. (2013). El acontecimiento democrático. Humor, estrategia y estética de la indignación. *Revista de Antropología Experimental*, 13, 1-25. <https://bit.ly/2lk3nkr>
- Frúgoli, J., & al., (Eds.) (2006). *As cidades e seus agentes: Práticas e representações*. Belo Horizonte: Pucminas / Universidade da São Paulo.
- García-Andújar, D. (2009). Reflexiones de cambio desde la práctica artística. In J. Carrión, & L. Sandoval (Eds.), *Infraestructuras emergentes* (pp. 100-103). Valencia: Barra Diagonal.
- Garnier, J.P. (2012). De la réappropriation de l'espace public au développement urbain durable: Des mythes aux réalités. *Alternatives non-violentes 165* (octubre), 8-13. <https://bit.ly/2rOBK91>
- Gianetti, C. (2004). Agente interno. El papel del artista en la sociedad de la información. *Inventario*, 10, 1-5. Madrid: AVAM. <https://bit.ly/2jWCuo1>
- Hernández-Merayo, E., Robles-Vilchez, C., & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Interactive youth and civic cultures: The educational, mediatic and political meaning of the 15M. [Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M]. *Comunicar*, 40, 54-61. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- Hodge, S. (2016). *50 cosas que hay que saber sobre arte*. Barcelona: Ariel.
- Kombarov, V. (2017). *Alone voice onstage at Russian media: Subjectivation through bodily symbolism as avant-garde political discourse (Pavlensky Case)*. ESA Congress, Athens, August 2017.
- Lethaby, W.R. (2017). *Catálogo de la Exposición 'William Morris y Compañía: El movimiento Arts and Crafts británico'*. Madrid: Fundación Juan March.
- Lippard L. (1984). *Trojan horses, activist art and power en VVAA (1984): Art after Modernism. Rethinking representation*. New York: New Museum of Contemporary Art.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. (1998). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Middaught, E., & Kahne, J. (2013). New media as a tool for civic learning. [Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico]. *Comunicar*, 40, 99-108. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-10>
- Mullin, A. (2017). Feminist art and the political imagination. *Hypatia*, 18, 4. <https://bit.ly/2I7sKps>
- Pegurer-Caprino, M., & Martínez-Cerdá, J.F., (2016). Media literacy in Brazil: Experiences and models in non-formal education. [Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal]. *Comunicar*, 49, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>

- Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, 22, 240-252. <https://doi.org/10.1080/14725860701657142>
- Ramírez-Blanco, J. (2014). *Utopías artísticas de revuelta*. Madrid: Cátedra, Cuadernos Arte.
- Riemchneider, B., & Grosenick, U. (1999). *Art at the end of the Millenium*. Köln: Taschen.
- Sánchez-Ferlosio, R. (2000). *El alma y la vergüenza*. Madrid: Destino.
- Segura-Cabañero, J., & Simó-Mulet, T. (2017). Espacialidades desbordadas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29, 219-234. <https://bit.ly/2GgBFPN>
- Sheikh S. (2009). *Positively trojan horses revisited journal #09*. New York: e-flux. <https://bit.ly/2iBuUgl>
- Simmel, G. (2002). *Las grandes ciudades y la vida del espíritu*. Madrid: Taurus.
- Szmulewicz R.I. (2012). *Fuera del cubo blanco. Lecturas sobre arte público contemporáneo*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Toro-Alé, J.M. (2004). Crea-ti-vity, body and communication. [Crea-ti-vida-d, cuerpo y comunicación]. *Comunicar*, 23, 151-159. <https://bit.ly/2Nf4dOi>
- Valdivieso, M. (2014). La apropiación simbólica del espacio público a través del activismo. Las movilizaciones en defensa de la sanidad pública en Madrid. *Scripta Nova*, 18(493), 1-27. <https://bit.ly/2l0kbCW>
- Wang, X., Yu, Z., Cinderby, S., & Forrester, J. (2008). Enhancing participation: Experiences of participatory geographic information systems in Shanxi province. *China Applied Geography*, 28, 96-109. <http://10.1016/j.apgeog.2007.07.007>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación



1.760 artículos de investigación y estudios publicados

598 revisores científicos de 45 países

La revista está presente en 622 bases de datos internacionales



Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad

Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint

 Dr. José María Mesías-Lema es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña (España) (jose.mesias@udc.es) (<http://orcid.org/0000-0001-8278-7115>)

RESUMEN

Este artículo consiste en una investigación sobre comisariados de carácter artista y pedagógico (2007-17) que ha sido desarrollada por artistas contemporáneos, profesores universitarios y estudiantes de la facultad de educación, docentes en activo y alumnado de infantil, primaria y secundaria. Pretende visibilizar una serie de proyectos de investigación artística financiados por instituciones públicas, con el reto de modificar la formación del profesorado. Uno de los resultados de esta experimentación se ha plasmado en exposiciones en museos y centros de arte contemporáneo de reconocido prestigio. Estos proyectos, basados en el artivismo contemporáneo, rompen las barreras académicas y las rutinas obsoletas en la formación del profesorado. Han conseguido expandir los modelos docentes más allá del espacio del aula, como emergencia de lo colectivo y del interés educativo en lo procomún. Se empleó la artografía como una metodología de investigación que desvela las tres identidades interconectadas del «artista, investigador y profesor», como aquella persona que, en su acción docente, es capaz de desarrollar una práctica creadora con su alumnado a través de procesos experimentales en la investigación artística. La artografía genera un espacio de aprendizaje para el quiebre de significados educativos. Es en esta zona intermedia de provocación intelectual, en donde los comisarios plantean proyectos artivistas capaces de generar tácticas de proximidad entre dos campos aparentemente separados, el del arte y la educación.

ABSTRACT

This article incorporates research involving artist and pedagogical curatorships (2007-17) that were developed by contemporary artists, university professors, students from the Faculty of Education, practising teachers and students from nursery, elementary and secondary school. It intends to showcase a series of artistic research projects financed by public institutions, facing the challenge of transforming teacher training. These contemporary artivism-based projects have been able to break academic barriers and obsolete routines in teacher training. One of the results of this experimentation has been materialised in exhibitions at renowned museums and contemporary art centres. They have managed to expand teaching models beyond the classroom space, as the emergence of the collective and the educational interest in the commons. A/r/tography was used as a research methodology that unveils the three interconnected identities of the “artist, researcher and teacher” as the person who, in his or her teaching practice, is capable of developing a creative practice with students through experimental processes in artistic research. A/r/tography generates a learning space where educational concepts can be broken. It is in this intermediate zone of intellectual incitement that curators propose artist projects capable of generating tactics of proximity between two apparently separate fields: art and education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Artivismo, transformación social, empoderamiento ciudadano, formación del profesorado, sensibilidad, comisariado artístico, arte contemporáneo, artografía.

Artivism, social transformation, citizen empowerment, teacher training, sensibility, curatorial practice, contemporary art, artography.



1. Introducción

La historia suele ser cíclica. Cada 300 años, la sociedad basada en el mercado se reestructura a sí misma y genera una transformación afectiva del régimen capitalista para asegurar así su supervivencia (Drücker, 2013). En paralelo, se produce una revolución colectiva, la reivindicación de movimientos sociales y la emergencia del compromiso comunitario, como resultado del impacto de feroces crisis económicas en nuestras vidas. Sloterdijk (2003) reconoce que el mundo necesita hoy una revolución urgente, capaz de corregir la autodestrucción del ser humano, el estallido de las «esferas de lo cotidiano»: esos espacios vividos y vivenciados, en donde tienen lugar los intentos fracasados, las crisis, las catástrofes, los afectos y los conflictos personales.

En esta misma línea argumentativa el filósofo surcoreano Han (2014; 2016; 2017) analiza dos ideas clave para entender las sociedades contemporáneas:

- Un sistema individualista y de rendimiento autónomo, en donde el sujeto es un empresario de sí mismo, se autoexplota y cree que está realizándose: «sin duda es libre en cuanto que no está sometido a ningún otro que le mande y lo explote; pero no es realmente libre, pues se explota a sí mismo, por más que lo haga con entera libertad. El explotador es el explotado. Uno es actor y víctima a la vez. La autoexplotación es mucho más eficiente que la ajena, porque va unida al sentimiento de libertad. Con ello la explotación también es posible sin dominio» (Han, 2014: 19-20). Han reflexiona sobre la necesidad de un tiempo propio que la aceleración del sistema neoliberal no nos deja. Necesitamos estar parados, sin nada productivo que hacer, no para recuperarnos para volver al trabajo sino como un tiempo totalmente libre para nosotros.

- El problema del narcisismo, el intentar ser diferente y el conformismo radical (Han, 2017). Esta segunda idea versa sobre el narcisismo que nos impide ver al otro y, sin ese otro, una persona no puede afianzar el sentimiento de autoestima. Somos lo que somos porque fluye ese espacio de comunicación con otras personas, reformulamos nuestra identidad: «cuanto más iguales son las personas, más aumenta la producción; esa es la lógica actual; el capital necesita que todos seamos iguales». Quizás estemos en esa época de conformismo radical y sea el momento histórico en que el sistema vuelva a implosionar de nuevo, el mundo llegue a ese cortocircuito y recuperemos ese ciudadano que no consume ni comunica desafortadamente (Han, 2016).

Las sociedades democráticas son tremendamente individualistas, hiperconsumistas y tecnológicas; provocan una ceguera hacia los otros, cuyo resultado es un egocentrismo extremo. Basta con observar la tiranía de las redes sociales en las rutinas cotidianas, como formas contemporáneas de visualidad, voyerismo y exhibicionismo exacerbado, donde los límites entre lo íntimo, privado y público son difusos, en donde el culto al cuerpo y la ostentación de una apariencia de vida feliz resulta ser la legitimación de vidas ficticias. Imágenes y vídeos publicados en Red para ser vistos por otros y con una clara falta de compromiso, de sensibilidad e indiferencia afectiva hacia los otros.

El proyecto «Selfiecity» (<https://bit.ly/MgRmKh>) coordinado por Lev Manovich del MIT, es un buen análisis de esta situación. Durante una semana, recopilaron más de 3.200 fotografías publicadas en Instagram en cinco ciudades del mundo: New York, Moscú, Berlín, São Paulo y Bangkok. Analizaron los autorretratos, llamados popularmente selfies, comparando el género, edad, expresión facial, inclinación de la cabeza, la posición de los ojos y de la boca, así como el porcentaje de gente posando con gafas. Comprobaron la similitud estética ante la cámara entre personas de diferentes partes del mundo. La mayoría de los selfies eran de mujeres jóvenes, en un rango de edad entre 20 a 30 años, sonriendo, sin muestras de enfado y con los ojos abiertos. Mientras que los selfies de los hombres sonríen menos, casi todos con bocas cerradas y muestran una falta de calma (Tifentale & Manovich, 2015). Es la comprobación científica de la intuición intelectual de lo que observamos a nuestro alrededor, en nuestra relación cotidiana con lo digital.

Estas fronteras entre lo virtual y lo real exigen a la ciudadanía, en general, y a docentes y estudiantes, en particular, comprometerse con estrategias artísticas que deconstruyan la superficialidad de las esferas de lo cotidiano. Este compromiso artista significa implicarse e, irremediablemente, complicarse, puesto que salimos de nuestra zona de confort, de nuestro estado de bienestar propio de países desarrollados, burgueses con una vida académica totalmente acomodada, aséptica y desvinculada de la realidad social. El activismo como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte.

2. Activismo contemporáneo para la transformación social

Activismo es un neologismo a partir de «arte» y «activismo», en donde el orden de las palabras tiene su razón de ser, puesto que son artistas comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recu-

rren al arte como forma de reivindicación. Muchos han teorizado sobre este término y, principalmente, lo vinculan al arte de protesta, pero hoy en día se distingue entre arte político, reproductor de representaciones ideológicas y, artivismo, condicionado por un posicionamiento cultural del pensamiento a través del arte. Este último utiliza metodologías de guerrilla, de demanda pública, pero también es cierto que va mucho más allá de esa definición superficial como una acción puntual de queja. El artivismo, entendido como un proceso artístico complejo, se vio influenciado por el apogeo de la performance, las prácticas feministas y la teoría «queer» que reclamaban estrategias comunicativas más eficaces dentro del campo artístico contemporáneo, capaces de requerir e institucionalizar unos derechos inexistentes de aquellos colectivos en situación de riesgo y exclusión social.

Felshin (2001) explica que surge, necesariamente, a raíz de los cambios que se estaban produciendo en el terreno político, cultural y artístico, ocurridos durante los últimos años de la década de los 60 y comienzos de los 70 en Estados Unidos. Nace como consecuencia de las movilizaciones contracultura y de reivindicación social a raíz de la Guerra Fría, la Guerra del Vietnam, el racismo, el sexismo y las diferencias de género que darían lugar al movimiento feminista, los movimientos LGTBI, el muro de Berlín o la expansión incontrolada del SIDA en todo el mundo. Es más que una simple reivindicación, intenta desarrollar una transformación social ante un problema que afecta a la vida de las personas «mediante imágenes, metáforas e información de carácter alternativo elaboradas con humor, ironía, indignación y compasión, con el objeto de lograr que se oigan y se vean esas voces y esos rostros hasta entonces invisibles e impotentes» (Lip-pard, 2006: 57).

El antecedente del artivismo había sido el arte público, obras producidas en emplazamientos al aire libre y espacios urbanos. Estos proyectos fueron respaldados económicamente por gobiernos centrales y locales de EEUU porque, entre otros motivos, el arte público sirvió para especular y revalorizar espacios solitarios con vistas a ser urbanizables. Tanto es así que el gobierno estadounidense creó en 1967 el «Art in public places program», una serie de proyectos subvencionados con fondos estatales, para desarrollar nuevas obras artísticas en diferentes espacios con proyección de futuro inmobiliario. Fue entonces cuando este movimiento contemporáneo adquirió un mayor compromiso ético con la comunidad, porque sintieron en su propia piel que lo político, lo social, lo cultural y lo económico estaba fuertemente unido a la vida de las personas y a los emplazamientos que estas habitaban. El arte y la vida empezaban a tener problemas compartidos en lo público.

El apogeo artivista tuvo lugar en los años ochenta en todo el mundo pero, principalmente, en Reino Unido y EEUU. Fue en Nueva York en donde emergieron colectivos feministas como «Group Material» (1979) o la «Guerrilla Girls» (1985), y en Londres «Hackney Flashers», un grupo de diez mujeres profesionales del mundo de la educación, sanidad y comunicación, que revitalizó cultural y socialmente el barrio obrero de Hackney. Su primer proyecto, «Women and work» (1975), fue una exposición fotográfica que criticaba las imágenes estereotipadas de los trabajos invisibles de las mujeres, cuyas representaciones mostraban sus diferentes profesiones acompañadas con estadísticas acerca de la inserción laboral de la mujer y el tipo de puestos que desempeñaban en comparación con

Las sociedades democráticas son tremendamente individualistas, hiperconsumistas y tecnológicas; provocan una ceguera hacia los otros, cuyo resultado es un egocentrismo extremo. Basta con observar la tiranía de las redes sociales en las rutinas cotidianas, como formas contemporáneas de visualidad, voyerismo y exhibicionismo exacerbado, donde los límites entre lo íntimo, privado y público son difusos, en donde el culto al cuerpo y la ostentación de una apariencia de vida feliz resulta ser la legitimación de vidas ficticias. Imágenes y vídeos publicados en Red para ser vistos por otros y con una clara falta de compromiso, de sensibilidad e indiferencia afectiva hacia los otros.

los hombres. En 1978, este mismo grupo desarrolló su segunda exposición, «Who's holding the baby?» (¿Quién se ocupa del bebé?), una serie de paneles publicitarios en donde, a través del collage y el fotomontaje, mostraban la situación polifacética de la mujer como una persona que tiene un empleo, cuida a los niños o se ocupa de las tareas del hogar (Heron, 2006). Cabe mencionar otros colectivos que también defendían los derechos de la mujer en distintas geografías, como «WAC» (Women's action coalition), «Homeless collaborative, Pony» (Prostitutes of New York).

El activismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. Quizás la diferencia entre el activismo de ayer con el de hoy sea la transferencia de información a través de las redes virtuales. Entender estos nuevos procesos de comunicación es uno de los retos de la nueva alfabetización. Todos estos entornos digitales poseen un carácter comunitario, se reconstruyen desde dentro, son los propios participantes inmersos en la cultura contemporánea los que ponen en funcionamiento

estos mecanismos colectivos.

Muchos proyectos y convocatorias ciudadanas de carácter activista se gestan a través de la red y resulta complicado para los políticos llegar a «controlarlos». Esta red global posibilita la construcción de comunidades virtuales y nuevos ecosistemas sociales de lucha dentro de la cibercultura (Lévy, 2007) con la emergencia del ciberactivismo en diferentes partes del mundo. Es la base constituyente de una participación ciudadana comprometida con la libre expresión cultural, transparencia y pensamiento divergente, a través de la estética presente en medios y plataformas virtuales.

Este compromiso activista significa implicarse e, irremediablemente, complicarse, puesto que salimos de nuestra zona de confort, de nuestro estado de bienestar propio de países desarrollados, burgueses con una vida académica totalmente acomodada, aséptica y desvinculada de la realidad social. El activismo como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte.

3. Antecedentes activistas de carácter pedagógico en museos de arte contemporáneo

Las prácticas activistas han irrumpido en el espacio museístico como procesos pedagógicos colectivos para la reflexión y demanda pública de problemas educativos a través de las artes. Principalmente han sido dos los antecedentes de estas prácticas: «El modelo. Un modelo para una sociedad cualitativa» (1968) y «The dinner party» (1979).

«El modelo» del artista Palle Nielsen para el Museo de Arte Moderno de Estocolmo surge de la revuelta social de Mayo del 68 en París, en un ambiente de crispación e indignación social que sensibiliza al resto de Europa. La exposición consistía en un parque infantil de aventuras en donde «se proporcionaba a los niños espacios y medios para jugar, por ejemplo con herramientas, materiales y pinturas, trajes y caretas de dirigentes mundiales, y discos que podían emitirse por un sistema de altavoces» (Bang-Larsen, 2010: 149). Esta instalación artística estaba construida en madera, una superficie acolchada de juego libre en donde solo podían acceder los niños y adolescentes de 0 a 18 años. Los padres tenían conferencias, grupos de discusión, seminarios y otras actividades complementarias mientras sus hijos disfrutaban de la instalación artística. Era un circuito cerrado con cámaras de vídeo que los niños podían girar a su antojo a través de control remoto. Existían diferentes zonas dentro del parque: piscina de gomaespuma, la zona de disfraces, la zona sonora (con tubos metálicos, latas, tambores e instrumentos musicales antiguos, elepés de rock, música clásica...) que podían seleccionar y hacer sonar mediante unos grandes altavoces en la sala.

«El modelo» de Nielsen apostó por un tipo de activismo más sutil, más inocuo en apariencia y agresivo en el trasfondo de su conceptualización, una proeza intelectual para introducir al caballo de Troya dentro del museo. No pretendía ser una obra artística cuya repercusión reivindicativa actuara de forma virulenta para ocupar espacio en los medios de comunicación como reclamo publicitario y provocador. Todo lo contrario. No era esa la concepción de activismo. El artista realizó una puesta en escena brillante, sumamente inteligente, edulcorada a través de la afluencia de público infantil, protagonistas principales de la obra. Utilizó la ingenuidad de un parque como metáfora de la sociedad cualitativa que defendía, aquella organizada y vivida por niños. La instalación entreveía un activismo mucho más reflexivo, ético e intelectual que reivindicativo, cuya meta final era la transformación social a través de los «valores cualitativos» presentes en la participación e intervención de los niños en la obra artística: «El modelo pedagógico tiene el ambicioso propósito de suscitar un debate acerca del papel del artista en la sociedad. Se trata de fijar la atención pública sobre el aislamiento del individuo y la falta de oportunidades de interacción» (Nielsen, 1968, cit. en Bang Larsen, 2010: 163).

El segundo proyecto, «The dinner party», se desarrolló en 1979 asociado al movimiento feminista a favor de la justicia social, por la artista Judy Chicago. Se inauguró en el Museo de Arte Moderno de San Francisco, sin embargo, desde el 2007 forma parte de la colección permanente del Brooklyn Museum de Nueva York. Se trata de una gran mesa triangular que ocupa toda la sala, donde se disponen 39 platos reservados para 39 mujeres significativas en la historia de la humanidad. Trece mujeres en cada uno de los tres lados del triángulo equilátero. Es un homenaje simbólico, en todos los sentidos, al papel de la mujer en la sociedad. Una rescritura visual de la historia desde el punto de vista femenino. Desde la arquitectura de la mesa, un triángulo equilátero que nos habla de proporción, equilibrio e igualdad de todos sus lados; trece mujeres, no es número casual sino que hace referencia a los trece hombres que aparecen en la Última Cena y a su vez es el número de los miembros de la comunidad de brujas en la época medieval. Cada sitio está reservado para una mujer importante en la historia de la humanidad, cuyo nombre aparece bordado en el frontal de la mesa. La vajilla tiene claras reminiscencias a los genitales femeninos, con muchas similitudes conceptuales a la obra de Georgia O'Keeffe.

A posteriori se han unido educadores e investigadores para elaborar el proyecto «The dinner party curriculum project» (<https://bit.ly/1BKxljg>) con niños de K-12 (alumnos de educación primaria y secundaria). Es un programa de pedagogía activista en escuelas e institutos a través de la web, en donde los estudiantes y profesores visitan la obra de Judy Chicago en el museo y, a raíz de ahí, comienzan los diálogos sobre feminismo y su inclusión en el currículum, siendo los estudiantes los que inician procesos de investigación sobre la importancia de la mujer en la historia y su escasa presencia en ella. Al mismo tiempo, se hace ver tanto a estudiantes como a sus profesores la importancia del activismo artístico para transformar pequeñas realidades, a través de la metáfora y el papel del simbolismo en la obra de arte, generando nuevas interpretaciones y significados en los diferentes contextos (Nordlund, Speirs, Stewart, & Chicago, 2011: 141).

Estos dos proyectos artistas acabaron consiguiendo lo impensable: se habían convertido en referentes de prácticas comisariales como investigaciones educativas basadas en las artes (Eisner & Barone, 2012). Laboratorios artísticos de participación ciudadana bajo el work-in-progress, críticos con la vida y rutinas cotidianas y, de modo no oficial pero intuitivo, ambos pretendían defender la idea de los procesos de aprendizaje artístico, la formación pedagógica de la ciudadanía y la mediación cultural en los contextos artísticos.

4. Prácticas comisariales-artistas y de cooperación en la formación del profesorado

Los proyectos artistas surgen desde la mediación artística para incidir en la defensa de los derechos universales, sobre todo, en el derecho a la infancia y educación defendido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dentro de este marco internacional, a raíz del congreso mundial «Risks and opportunities for visual arts Education» celebrado en Lisboa en 2015, organizado por el InSEA (International Society for Education through Art-UNESCO), se envió un documento a la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo (Eça & al., 2015). Se plantearon acciones y estrategias vinculadas al activismo y al compromiso social de la Educación Artística ante los retos del hoy: el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género, la defensa del medioambiente a través de las artes y la paz, y la integración de sociedades para la defensa de los derechos humanos. Desde este posicionamiento, la formación docente se plantea como una metodología disruptiva de acción artística a través de prácticas comisariales como una investigación educativa basada en las artes: Arts-based Educational Research-ABER (Barone & Eisner, 2006; Irwin, 2008; Leavy, 2015).

Un proyecto comisarial «se presenta como una apuesta por la generación de formatos, métodos, programas,

procesos y procedimientos que no se ocupan simplemente de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino como una forma de legitimar el arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas» (Soria, 2016: 27). El hecho de comisariar no solo implica la tarea de producir una exposición, entendiendo esta, como una mera selección de obras y otros artefactos por parte del comisario/a en base a un discurso previamente confeccionado. Las prácticas comisariales en la formación del profesorado constituyen una nueva forma de institucionalidad dinámica, una relación basada en la intersección entre museos, escuelas y universidad, que legitiman una investigación artística en contextos pedagógicos diversos, no exclusivamente curriculares ni formales. Por tanto, las prácticas comisariales-artistas se presentan actualmente como proyectos de acción e investigación dentro del campo de la Educación Artística (O'Donoghue, 2017). Este giro investigador se debe a la creación de un espacio pedagógico para la experimentación, cuestionamiento y crítica (O'Neill & Wilson, 2010), cuyas hipótesis iniciales se van desarrollando en la conexión entre docentes, maestras en formación, artistas contemporáneas y alumnado, compartiendo formas artísticas de conceptualizar e indagar en situaciones educativas.

Estos proyectos comisariales-artistas han utilizado una metodología artográfica para la formación docente, constituyéndose como una ABER (Irwin, 2008; Irwin & O'Donoghue, 2012; Irwin 2013). Según Barone y Eisner (2006: 95), la ABER se debe a dos criterios indisociables: por un lado, pretende intensificar las acciones humanas asociadas a la expresión artística, pero con carácter educativo y, consecuentemente, formativo; y por otro lado, este tipo de investigación artística se caracteriza por la presencia de cualidades estéticas y elementos de diseño que acompañan tanto al proceso investigador (fotografía, pintura, performance, vídeo, instalación, etc.) como al producto artístico final, en nuestro caso particular, los comisariados. Investigar bajo esta perspectiva artística en educación posee la particularidad de que, el investigador-comisario, se vale de procedimientos, técnicas, documentos y metodologías propias del campo de las artes visuales, para ahondar en situaciones educativas desde las tensiones propias de un campo artista en constante fricción. Los comisarios como agitadores intelectuales actúan bajo dos parámetros: la innovación y la imaginación, se ven más como investigadores creativos que como meros metodólogos que aplican procedimientos prescriptivos (McNiff, 2004: 49-50).

Destacamos cinco proyectos cuyo objetivo fue sensibilizar al docente ante los nuevos retos educativos y sociales.

4.1. Espacio educativo, ¿espacio estimulante?

CGAC (Centro Galego de Arte Contemporáneo) (Santiago de Compostela, 2007) (Agra & Mesías, 2011) (<https://bit.ly/2rATIAG>). Constituye el primer proyecto comisarial de corte pedagógico en España que generó una reflexión compartida y un cuestionamiento sobre aquello que significa el espacio educativo como espacio público compartido. Se involucró a los docentes en formación inicial a experimentar acciones fotoactivistas que definieron, analizaron y visibilizaron los problemas estéticos, organizativos, políticos, administrativos y estructurales que existen en los centros educativos, empezando por la propia facultad, y cómo estos afectan a profesorado y alumnado.



Gráfico 1. Fotografías realizadas por el artista contemporáneo Jesús Madrián, los estudiantes de la facultad y el alumnado de Educación Primaria del CEIP Emilia Pardo Bazán.

4.2. Autopsia educativa

MAC (Museo de Arte Contemporáneo) (Unión Fenosa, La Coruña, 2010) (Mesías-Lema, 2011) (<https://bit.ly/2G79pPa>). Ha sido un proyecto de investigación colaborativo que parte del aula como espacio inter-subjetivo para trascender a una reflexión y diálogo artístico entre maestros en formación, artistas contemporáneos y maestros en activo de Educación Primaria. «Autopsia Educativa» encontró la manera de moverse en las fisuras y recodos de las instituciones educativas, no dejándolas por imposibles, sino que la estrategia fue apropiarse de sus recursos para resituirlas de nuevo en el terreno de la política educativa/académica. Nos referimos a los docentes en formación, ese colectivo al que se le pide que sea ambicioso en su carrera académica, moderadamente activo en las clases y pasivo en las decisiones institucionales.

4.3. Cápsulas del tiempo: Aniversario del conflicto de Sarajevo (1992-2012)

Ágora (La Coruña, 2012). Enmarcado dentro de «Ráfagas para la paz» (<https://bit.ly/2l8H2Gn>). «Cápsulas del tiempo» fueron objetos artísticos que fusionaron pasado, presente y futuro. Esta unión temporal permitió a los estudiantes de grado en Educación Primaria, trabajar el conflicto de Sarajevo desde el hoy, mirándose en el espejo fotográfico de Gervasio Sánchez. A través de procesos artísticos contemporáneos de carácter fotoactivista, los estudiantes desarrollaron diferentes acciones fotográficas que formaran parte de su modelo docente basado en la ética y en la educación para la paz.

4.4. Atmósferas para el cambio educativo

Normal (La Coruña, 2015) (<https://bit.ly/2l89lF4>). Las artes, como defensoras de un paradigma de resistencia, no salen bien paradas dentro del sistema educativo. Cada día, instigada desde las esferas políticas, la sociedad asume de forma natural la exclusión del aprendizaje creativo de las aulas. «Las atmósferas para el cambio educativo» son espacios interactivos que sumergen al espectador en un ambiente relacional. Reflexionan sobre la vida y las rutinas de los individuos en colectividad, las fricciones entre lo personal y lo comunitario a través de todos los estratos sociales, incluida la exclusión. Son instalaciones artísticas que invitan a la incomodidad, porque funcionan como agitadoras sociales, como un proyecto de posibilidad, políticamente incorrecto y educativamente transformador.

4.5. Habitar lo común

Fundación Vicente Ferrer (India, 2017) (<https://bit.ly/2rAiOtu>). Se desarrolló en Inclusive School for Speech & Hearing Impaired Children (India), durante los meses de septiembre a octubre de 2017, enmarcado dentro del proyecto de cooperación e investigación «Educación artística y desarrollo humano». Un activismo que buscó la transgresión de la vida de 40 niñas con diversidad funcional con edades comprendidas entre los 5 y 14 años. Son acciones artísticas que ahondaban en el empoderamiento de las niñas, en su identidad y autoestima en una región muy pobre del sur de India. Todas las acciones partieron de objetos cotidianos de su entorno pero se trabajó con ellos desde una perspectiva estética y no funcional del objeto en cuestión. Se consiguió la democratización real de la vida cotidiana de las personas que habitan ese lugar.

5. Metodología activista en la formación del profesorado

A través de estos proyectos de investigación artística hemos podido repensar la formación inicial y en activo del profesorado desde una metodología activista. Esto implica trabajar desde:

- Los procesos subjetivos que influyen en la (de)construcción del modelo docente, puesto que parte de lo personal, como motor de acción política, hacia lo procomún. Borriaud (2006: 114) define la subjetividad como un «territorio propio a partir de otros territorios existentes», moldeándose como un lugar para la diferencia que constituye el concepto de alteridad. La subjetividad no existe de manera autónoma, solo se puede entender bajo el acople con otros grupos humanos y con los sistemas socioeconómicos e informativos.
- La emergencia de la pedagogía activista vinculada a los retos sociales y educativos que pueden determinar la lucha docente en centros educativos.

La pedagogía activista es una pedagogía de fronteras. Parte de la deconstrucción normativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para involucrar a los estudiantes en situaciones de carácter ético, político, creativo, culturalmente relevante y sensible al contexto que afecta a la vida cotidiana de las personas. Algunos autores afirman que «hacer pedagogía crítica es hacer pedagogía activista» (Few, Piercy, & Stremmel, 2007: 53), sin embargo, se diferencia de la crítica porque la activista utiliza estrategias y acciones artísticas de carácter contestatario (Bubriški &

Semaan, 2009; Koschoreck, Bryan, Campanello, & Mominee, 2010; Beyerbach & Davis, 2011). Etiquetar esta metodología de acción docente como procesos de enseñanza-aprendizaje exclusivamente reivindicativos es una visión reduccionista, tecnocrática y parcial de la propia noción de activismo.

La pedagogía activista responde a la necesidad de transgredir en la formación del profesorado para formar docentes capaces de moverse entre las fisuras de las instituciones educativas. A través de ella emerge la justicia social y la equidad, siendo valores positivos que los docentes incorporan a su identidad profesional (Frey & Palmer, 2017; Rose, 2017). Esta metodología es capaz de invitar a «luchar» a través de los procesos artísticos contemporáneos. Implica dar la voz a los estudiantes, un espacio intersticial de cuestionamiento de lo explícito y lo oculto, capaz de evitar la manipulación ideológica. Solo podemos alterar los modelos docentes cuando conseguimos establecer conexiones afectivas entre los estudiantes, la creación colectiva y los procesos activistas como transformación de vida.

Transformar la formación docente desde el activismo es asumir una ética del riesgo. Es la esperanza radical de creerse capaz de cambiar rutinas, formas de actuación obsoletas, modelos docentes descontextualizados, la resistencia ante las injusticias, desde la innovación, desde las microutopías, para retar y retornos constantemente, a sabiendas del posible desgaste que eso genere en nuestra trayectoria docente. Hemos comprobado cómo a través de la vivencia de proyectos activistas se forman docentes con unos rasgos comunes:

- Profesores micro-utópicos: pasionales, implicados, optimistas y enérgicos: Las micro-utopías invitan a las personas «realistas» a soñar y provocar el cambio y comprobar así su posibilidad. Las micro-utopías provocan nuevas ideas, generan fascinación en las personas, no se centran tanto en grandes representaciones como en el desarrollo de acciones encaminadas a generar respuestas a corto plazo, consiguiendo una regeneración del contexto a través de pequeñas modificaciones en el mismo. Posibilitan la transformación social a través de la pasión, la implicación, el optimismo y la energía de los docentes implicados.

- Revelan la «cara oculta de la luna»: Combaten la «anestesia social» porque no se sitúan al margen de la realidad educativa si no que intervienen dentro de ella, para experimentar otras relaciones con el contexto, aquellas que no interesan hacerlas públicas y que constituyen la «cara oculta de la luna» de las instituciones educativas. Plantean perspectivas diferentes a través del arte rompiendo con las rutinas imperantes de la política educativa y elaborar así propuestas más inclusivas.

- Establecen conexiones empáticas con su alumnado y su contexto social: Son docentes que tienen en cuenta los guiones de sus estudiantes, capaces de ponerse en la piel de cada uno de ellos, de sus intereses y de la forma de comprender la realidad. La empatía deriva directamente del activismo. Es inherente al mismo, desde el instante en que un artista, un educador, se preocupa por cuestiones de índole social que atañen a un colectivo. Son agitadores de la comunidad educativa.

- Crean un ambiente de confianza para asumir riesgos: Uno de los hándicaps es la frágil línea que separa a los docentes y el control regido por las instituciones escolares, por lo que los riesgos asumibles por ambos deben estar dentro del marco de la legislación educativa. Asumen riesgos dentro de las instituciones mostrando sus posicionamientos como educadores, lejos de la manipulación política, para crear un clima de confianza dentro del aula, de unión comunitaria y paliar, en la medida de lo posible, los riesgos que pueden darse a nivel personal y profesional. No son personas neutrales ni indiferentes hacia la política educativa impuesta, han adquirido integridad y coherencia a través de las acciones artísticas que desarrollaron.

- Ejercen tensiones sobre las posturas inflexibles, injustas o impuestas: Asumen un rol en contra de los discursos totalitarios y populistas carentes de argumentos que los contradigan o sin tener la oportunidad para hacerlo. Su postura es firme ante los posicionamientos inflexibles, injustos o impuestos por las administraciones. Por esa razón buscan la ironía, la burla, en intervenciones artísticas para llamar la atención de una sociedad aletargada y proponer formas alternativas a la realidad, apelando a la justicia social y a movilizar ideologías que despierten del letargo a estudiantes y otros educadores.

6. Conclusiones: Investigar desde el arte para formar usuarios sensibles

Cuando docentes y estudiantes en formación se involucran en proyectos comisariales-artistas, en esencia, apelan a la responsabilidad social y educativa. Conceptualizar un comisariado como una investigación artística, no se trata de apropiarnos de un discurso educativo de corte radical abordándolo con formas academicistas convencionales pero mostrando los resultados en formato expositivo-comisarial (como un lavado de imagen) utilizando las artes de una manera servil. Constituyen procesos indagadores de cooperación horizontal desde los procesos creativos y estos no pueden ni deben estar alejados de la manera de pensar y actuar de los agentes implicados: docentes,

artistas, maestras en formación, alumnado, etc. Los intereses comunes de todos los participantes crean espacios de debate como prácticas transformadoras en la identidad docente. Una vez que el profesorado vive estos procesos artivistas en su propia piel, los docentes son capaces de liderar otros proyectos colectivos basados en la acción comunitaria para el cambio social. Este modelo formativo es el detonador de la responsabilidad social de estudiantes y educadores. Son propuestas que dan cuenta del tejido social y educativo que se mueven a velocidades muy diferentes, así como de las personas que forman parte del mismo, siendo responsables de su transformación o conservación. Los proyectos desarrollados por estos educadores resilientes posibilitan espacios de creación artística para que sus estudiantes establezcan un diálogo multidireccional con la experiencia personal, las preocupaciones comunes y la expresión libre del pensamiento. Se visibilizan a través de las acciones artísticas encaminadas hacia una conciencia educativa y responsabilidad social, no individual. Otros investigadores que también han desarrollado proyectos artivistas e implicado a alumnado, han llegado a la misma conclusión, apuntando que los «educadores deben reconocer la opresión, identificar el actual estado potencial de los estudiantes y crear espacios seguros para investigar y luchar por la justicia social» (Rhoades, 2012: 317).

La esencia del artivismo, desde sus orígenes y en su evolución, es una modalidad que se mueve en los márgenes de lo convencional, en las fricciones sociales, en los procesos subversivos capaces de combatir las injusticias, en la búsqueda del procomún, de los entornos de aprendizaje intercreativos y políticos, la cultura libre, la defensa de los derechos humanos, la sensibilidad hacia los otros y la ética hacker. Es la unión del arte insubordinado con la vida, con el difícil reto de intentar transformarla, al menos a pequeña escala. Siendo coherentes y respetuosos con esta tendencia artística, no podemos emplear metodologías cuantitativas ni cualitativas para desarrollar una investigación aséptica, estadística o meramente descriptiva, desvinculados de la acción y la vivencia de procesos creativos que el artivismo demanda. Esta corriente solo tiene sentido bajo la perspectiva de la investigación artística (McNiff, 2013, Eisner & Barone, 2012; Leavy, 2018) porque como afirma Atkins (2013: 60) la investigación educativa basada en las artes desafía la zona de confort de muchos académicos.

Este impulso de indagación creativa ha sido posible por la influencia de discursos críticos, feministas, participativos, democráticos o etnográficos, propios de los campos artísticos (Janesick, 2003). Supone una forma más real de explorar la complejidad educativa del mundo contemporáneo. Investigar con una metodología artística es hacerlo desde la tensión establecida entre la visión estética, divergente e inconformista del artivismo y lo que esta aporta a los procesos educativos. Investigar desde una perspectiva artográfica siempre constituye una búsqueda nueva de estrategias, metodologías y acciones que se ponen en práctica para conocer profundamente un tema en educación artística. A raíz de los proyectos comisariales-artivistas se ha comprobado como aumentan los focos de resistencia, de lucha educativa y se construyen alternativas colectivas dentro de la formación del profesorado novel y en activo. Las prácticas comisariales han dado cuenta de la eficacia de estrategias sensibles para conseguir una formación docente más cercana al arte contemporáneo y a la pedagogía artista en contextos educativos.

Referencias

- Agra, M.J., & Mesías-Lema, J.M. (2011). Questions before words 'An educational space, a stimulating space'. *International Journal of Education through Art* 7, 1, 7-26. https://doi.org/10.1386/eta.7.1.7_1
- Atkins, S. (2013). Where are the five chapters?: Challenges and opportunities in mentoring students with art-based dissertations. In S. McNiff (Ed.), *Art as research. Opportunities and challenges* (pp. 57-64). Chicago: Intellect.
- Bang-Larsen, I. (2010). La utopía de masas del activismo artístico. In M. Bartomeu, & L. Bang Larsen (Eds.), *Palle Nielsen. El model. Un model per a una societat qualitativ* (pp. 149-198). Barcelona: MACBA.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Beyerbach, B., & Davis, D. (Eds.) (2011). *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in global issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bubriski, A., & Semaan, I. (2009). Activist learning vs. service learning in a women's studies classroom. *Human Architecture*, VII(3), 91-98. <https://bit.ly/2jR7qVw>
- Drücker, P. (2013). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Eça, T., Chavanne, M-F., Steers, J., Schönau, D., Coutts, G., Oszoy, V.,...Caldas, T. (2015). *The 2015 Lisbon letter for visual art education*. <https://bit.ly/2lbVVLv>
- Eisner, E., & Barone, T. (2012). *Arts based research*. London: Sage.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. In P. Blanco & al. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Few, A., Piercy, F., & Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of tenure: One professional's story from three perspectives. *NWSA Journal*, 19(3), 47-66. <https://bit.ly/2wC7mDy>

- Frey, L.R., & Palmer, D.L. (2017). Turning communication activism pedagogy teaching into communication activism pedagogy research. *Communication Education*, 66(3), 380-382. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1314518>
- Han, B.C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2016). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2017). *Expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Herón, L. (2006). Colectivo Hackney Flashers: ¿Quién se ocupa de la cámara? In J.L. Marzo (Ed.), *Fotografía y activismo* (pp. 23-36). Barcelona: Gustavo Gili.
- Irwin, R. (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R., & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Janesick, V. (2003). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations and crystallization. In Y. Lincoln, & N. Denzin (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry*. London: Sage.
- Leavy, P. (2015). *Methods meets art: Arts-based research practice*. London: Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: Dónde estamos y dónde podríamos estar. In P. Blanco, & al. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-71). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Koschoreck, J., Bryan, J., Campanello, K., & Mominee, M. (2010). Queer scholarly activism: An exploration of the moral imperative of queering pedagogy and advocating social change. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(1), 8-25. <https://bit.ly/2KVgshV>
- McNiff, S. (2004). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley.
- McNiff, S. (2013). *Art as research. Opportunities and challenges*. Chicago: Intellect.
- Mesías-Lema, J.M. (2011). *Autopsia educativa*. La Coruña: MAC-Museo de Arte Contemporáneo.
- Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education though Art*, 13(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Nordlund, C., Speirs, P., Stewart, M., & Chicago, J. (2011). Activist art and pedagogy: The Dinner Party Curriculum Project. In B. Beyerbach, & D. Davis (Eds.), *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in global issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- O'Donoghue, D. (2017). Curating as a condition of art education, visual inquiry. *Teaching and Learning*, 6(1), 5-9. https://doi.org/10.1386/vi.6.1.5_2
- O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. London: Open Editions.
- Rhoades, M. (2012). LGBTQ Youth + Video Artivism: Arts-based critical civic praxis. *Studies in Art Education*, 53(4), 317-329. <https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518872>
- Rose, B. (2017). Moving from chasm to convergence: Benefits and barriers to academic activism for social justice and equity. *Brock Education*, 27(1), 67-78. <https://doi.org/10.26522/brocked.v27i1.626>
- Sloterdijk, P. (2003). *Esféras*. Madrid: Siruela.
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, 17, 24-33. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>
- Tifentale, A., & Manovich, L. (2015). Sefeciity: Exploring photography and self-fashioning in social media. In D.M. Berry, & M. Dieter (Eds.), *Postdigital aesthetics. Art, computation & design* (pp.109-122). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_9



Artivismo y ONG: Relación entre imagen y «engagement» en Instagram

Artivism and NGO: Relationship between image and 'engagement' in Instagram

-  Dr. Rafael Carrasco-Polaino es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Periodismo y Nuevos Medios de la Universidad Complutense de Madrid (España) (racarras@ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0687-6842>)
-  Dr. Ernesto Villar-Cirujano es Profesor Agregado del Área de Comunicación del Centro Universitario Villanueva en Madrid (España) (evillar@villanueva.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-6263-5093>)
-  Dr. Miguel A. Martín-Cárdaba es Profesor Agregado del Área de Comunicación del Centro Universitario Villanueva en Madrid (España) (mmartincar@villanueva.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-3897-2537>)

RESUMEN

Debido a la creciente importancia que adquieren las herramientas tecnológicas en las estrategias de comunicación, y teniendo en cuenta que las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) utilizan Instagram como una herramienta con potencial artivista para difundir sus iniciativas y necesidades, el presente artículo tiene como objetivo investigar la forma y el contenido de las fotografías publicadas en esta red social a lo largo del año 2017 por las 20 ONG más relevantes a nivel internacional. En concreto, se estudia la elección de elementos formales, como el tipo de plano o la edición, la finalidad del mensaje que se quiere trasladar o el sentimiento transmitido en las fotografías, así como el tipo de actor o actores protagonistas de las imágenes (rol, número, gesto, sexo y edad). Además, se estudia el «engagement» generado por las fotografías y el uso que se hace en ellas de la figura del niño. Se utiliza como metodología el análisis de contenido, el análisis estadístico no paramétrico con prueba de Chi-cuadrado y el análisis de varianzas (ANOVA). Los resultados del estudio muestran cómo la imagen prototípica que usan las ONG –receptor de la ayuda menor de edad, disfrutando de los beneficios de esta ayuda y con gesto positivo– presenta un contenido y un formato que no se corresponden con el tipo de imagen que más «engagement» genera entre los usuarios y seguidores.

ABSTRACT

Due to the increasing importance of acquiring technological tools in communication strategies, and while taking into account that non-Governmental Organizations (NGO) use Instagram as a potential activist tool to disseminate their initiatives and needs, the present article aims to investigate the form and content of photographs published on Instagram during 2017 by the 20 most relevant NGOs at the international level. Specifically, we study the choice of formal elements, such as the design and editing, the intended purpose and feeling of the message transmitted in the photographs, as well as the type of actor or actors in the images (including their role, number, gesture, sex and age). In addition, we study the use and the engagement generated by children's images. Content analysis, non-parametric statistical analysis with Chi-square test and variance analysis (ANOVA) are used as methodologies. The results of the study show how prototypical images used by NGOs (young children enjoying the benefits of aid with positive appearance and gestures) present content and formats that do not correspond to the type of image that generates more engagement from the target audience.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

ONG, Instagram, artivismo, activismo gráfico, redes sociales, fotografías, engagement, infancia.
NGO, Instagram, activism, graphic activism, social media, pictures, engagement, childhood.



1. Introducción y estado de la cuestión

Las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) son desde hace décadas el vehículo fundamental a partir del cual se llevan a cabo proyectos humanitarios de apoyo a los colectivos más desfavorecidos. El registro oficial más detallado de cuántas ONG hay en el mundo es el elaborado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), que a fecha de febrero de 2017 tenía contabilizadas 13.137 organizaciones, más de la mitad de ellas (6.625) radicadas en África (United Nations. Department of Economics and Social Affairs, 2014). Por campos de actividad, los más citados por las propias ONG son los del ámbito económico y social (6.528), desarrollo sostenible (4.686), desarrollo social (4.686) y asuntos relacionados con la mujer (3.936). Otras fuentes no oficiales, como el Foro Internacional de las Plataformas Nacionales de ONG (Foro Internacional de las Plataformas Nacionales de ONGs FIP, 2012) calcula que en todo el mundo hay 10 millones de organizaciones no gubernamentales, de cualquier tamaño y actividad, el equivalente a la quinta economía más grande del mundo, lo que da una idea de su alcance y envergadura.

El término «organización no gubernamental» fue fijado en 1945 en el artículo 71 del capítulo 10 de la Carta fundacional de la ONU (Foro Internacional de las Plataformas Nacionales de ONGs FIP, 2012) con el propósito de regular el concepto de una organización independiente de los poderes públicos y sin ánimo de lucro, una función que históricamente habían desarrollado asociaciones caritativas y asistenciales en numerosos puntos del planeta, pero sin un marco legal que las amparase. Una de las consecuencias principales de este proceso de separación del poder público es que, en la mayoría de los casos, no cuentan con un altavoz realmente eficaz para mostrar su labor y recaudar fondos para su trabajo, más allá de actos promocionales de reducido alcance y el inestimable apoyo de mecenas privados con una conciencia de ayuda a los demás.

Hoy en día, cualquiera de estas organizaciones se enfrenta al reto de desarrollar una comunicación eficaz que le ayude a movilizar a los ciudadanos para involucrarles en sus proyectos de ayuda social. Para ello, las ONG buscan estrategias que les permitan denunciar las injusticias sociales y concienciar sobre las necesidades humanitarias insatisfechas, así como comunicar y difundir los beneficios de sus proyectos y sus acciones.

A este respecto, las nuevas tecnologías han modificado las formas de comunicarse (Aladro, 2011), presentando un instrumento potenciador y facilitador del activismo (Soengas-Pérez & Assif, 2017; González-Lizárraga, Becerra-Traver, & Yanez-Díaz, 2016; Cmeciu & Coman, 2016). Especialmente, las redes sociales han proporcionado a las ONG herramientas no solo de cohesión social y grupal (Blight, Ruppel & Schoenbauer, 2017), sino también de comunicación y difusión con un poder hasta ahora desconocido (Byrne, 2010). La ONG «Save the children», por ejemplo, consiguió en 2010 llegar a más de 10 millones de personas a través de Twitter (Cooper, 2011), debido entre otras cosas a la repercusión del terremoto de Haití, bautizado como el «primer desastre de Twitter». En concreto, 2,3 millones de tuits fueron publicados en todo el mundo con las palabras «Haití» o «Cruz Roja» en tan solo tres días (Cooper, 2014). Igualmente, durante el episodio del Huracán Sandy se subieron a Instagram 10 fotos del desastre por segundo y un total de 1,3 millones de fotos fueron compartidas en la plataforma bajo el mismo hashtag (Taylor, 2012).

A día de hoy, un gran número de ONG hace uso de la mayoría de las principales redes sociales, como Twitter, Youtube, Facebook, Instagram o Flickr, ya que suponen un potente escaparate de alcance ilimitado en el que mostrar su labor con pocos recursos humanos y sin apenas coste económico. La presente investigación se ha centrado en una de ellas (Instagram) por su cada vez mayor relevancia y notoriedad y por el interés de su característica principal: el uso casi exclusivo de la imagen artística como herramienta comunicativa.

Instagram es la red social que más ha crecido en los últimos años. En concreto, en septiembre de 2017 alcanzó los 800 millones de usuarios únicos al mes, según los últimos datos ofrecidos por la propia compañía (Equipo de Instagram para empresas, 2017). El 59% de ellos tiene entre 18 y 29 años (el 33%, entre 30 y 49), el 60% cuenta con estudios superiores y el 63%, casi uno de cada tres, gana más de 50.000 dólares al año, un elemento importante para cualquier ONG (Greenwood, Perrin, & Duggan, 2016).

Como se indicaba anteriormente, su elemento distintivo, y quizá una de las razones de este uso cada vez más extendido, es el empleo de la imagen como principal herramienta comunicativa (Lee & al., 2015). Esto es especialmente relevante ya que, como la investigación previa ha puesto de manifiesto, la imagen tiene un poder comunicativo distinto al de la palabra escrita (mucho más presente en otras redes sociales como Twitter). Por ejemplo, Knobloch y otros (2003) mostraron cómo las informaciones que incorporan imágenes reciben más atención por parte de los receptores, son mejor comprendidas y generan un mayor recuerdo. A su vez, debido a que se tiende a asumir que las imágenes son fiel reflejo de la realidad, tienen el poder de otorgar una mayor credibilidad a los

mensajes, ya que una gran parte del público tiende a cuestionar en menor medida cualquier información recibida cuando es presentada mediante imágenes (Messaris & Abraham, 2001).

Por otro lado, las posibilidades de edición fotográfica que ofrece la plataforma permiten al usuario tomar decisiones artísticas que aumenten y potencien tanto la belleza como el impacto de las imágenes: qué encuadre realizar, qué filtros seleccionar, etc. De este modo, se podría argumentar que Instagram se convierte en un medio en el que tiene lugar una democratización del arte fotográfico (Millard, 2016).

Así pues, desde esta perspectiva, el uso que las ONG hacen de esta red social con una intención clara de promover la movilización social podría considerarse una nueva herramienta de activismo contemporáneo. Felshin (1995) definió el activismo como la conjugación entre el mundo del arte y del activismo político y social que además hace partícipe a la comunidad a la cual se va a dirigir para otras investigaciones relacionadas con el activismo (Danko, 2018; Delgado, 2013). Instagram no solo permite poner la fotografía artística al servicio del activismo, sino que, además, gracias a la interactividad propia de las redes sociales, permite hacer partícipe (e incluso a veces protagonista) del diálogo a la comunidad a la que se dirige. De hecho, en el uso movilizador que las ONG pueden hacer de Instagram se puede encontrar prácticamente la totalidad de las principales características del activismo: poseer formas y métodos procesuales para su realización, denunciar problemas sociales, hacer reflexionar al espectador, promover la creación de una conciencia social, procurar la manifestación pública de la problemática, elaborar una obra reproducible, utilizar emplazamientos públicos, trabajar mediante métodos colaborativos y esgrimir los medios publicitarios para exhibir su obra (Santos, 2015).

La presente investigación se centra, por tanto, en el uso «artivístico» que las ONG hacen de Instagram. Es decir, lo que la investigación pretende es, mediante un análisis de contenido, estudiar cómo las ONG emplean las imágenes fotográficas en esta red social para comunicar, denunciar, provocar la reflexión y crear conciencia social. ¿A qué tipo de imágenes se acude? ¿Están protagonizadas por personas y, dentro de ellas, hay una mayor presencia de voluntarios o de receptores de la ayuda? ¿En qué medida y en qué circunstancias se recurre a la infancia para las campañas de concienciación social? ¿Qué sentimiento transmiten a través de la imagen? ¿Apuestan por los mensajes optimistas o, por el contrario, optan por mostrar una realidad de dolor, sufrimiento y urgencia con el fin de remover conciencias? ¿Son estos mensajes, mayoritariamente, una felicitación por el trabajo bien hecho o un alabonazo en las conciencias?

A su vez, mediante la presente investigación se pretende estudiar en qué medida cada una de las variables anteriores (de manera independiente o combinadas entre sí) genera un mayor «engagement» (número de «likes» y de comentarios) en los receptores y, por lo tanto, mayor impacto comunicativo.

Así pues, la investigación presenta los siguientes objetivos:

- Describir de manera general las principales variables implicadas en las imágenes publicadas (tipo de actores empleados, sentimiento transmitido en las fotografías etc.).
- Analizar la utilización de las diferentes variables en función de la finalidad del mensaje que se quiera comunicar.
- Estudiar el tratamiento de la figura del niño en las fotografías en función de las diferentes variables.

Las ONG han encontrado en Instagram una nueva herramienta (con posibilidades artísticas) para comunicarse y movilizar a sus públicos. El presente estudio analiza por primera vez el contenido y formato de las imágenes que suben a esta red y el «engagement» recibido de los usuarios. Los resultados de este análisis de contenido muestran que las imágenes más utilizadas (receptor de la ayuda, menor de edad, disfrutando los beneficios de la ayuda y con gesto positivo) no son las que genera un mayor «engagement» en los usuarios y seguidores.

- Analizar y medir el «engagement» asociado a cada una de las variables anteriores.
- Establecer la posible existencia de una imagen tipo publicada por las ONG estudiadas.
- Comprobar si la imagen tipo publicada por las ONG estudiadas coincide con el modelo de imagen que más «engagement» genera en Instagram.

A partir de los objetivos presentados surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen características comunes en las fotografías publicadas por las ONG en función de la finalidad del mensaje que se quiere difundir?
- ¿Cómo es el uso que se hace de los niños en las fotografías publicadas? ¿Existe alguna relación entre la finalidad de la fotografía y el hecho de que aparezcan niños en ellas?
- ¿Consiguen las ONG con las fotografías que publican los objetivos que persiguen? ¿Es el tipo de imagen más empleado el que más «engagement» genera?

2. Material y métodos

Con la finalidad de estudiar el tipo de imágenes utilizadas por las ONG y el uso que hacen de ellas, se realizó un análisis de contenido (Neuendorf, 2002) y metodología similar (Berganza & del-Hoyo, 2006; Muñiz, Igartua, & Otero, 2006). Para seleccionar la muestra de estudio, se identificaron las 20 ONG más relevantes a nivel internacional durante el año 2017 a través de NGO Advisor (2018). Una vez identificadas se localizaron aquellas ONG con perfil internacional en Instagram y se procedió a la descarga de todas las fotografías publicadas por cada una de estas ONG durante el año 2017. El total de fotografías obtenidas fue de 2.933. Sobre este universo se seleccionó una muestra aleatoria de 340 fotografías (el número necesario para un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% según la ecuación estadística para proporciones poblacionales).

La ficha que se elaboró para realizar el análisis de contenido consta de cuatro apartados fundamentales. Aunque el estudio se ciñó a lo que transmitía la imagen, en los casos en los que se consideró necesario se recurrió al texto que acompañaba a cada fotografía para contextualizar o aportar los datos que no quedaban suficientemente claros (procedencia de los protagonistas, edad, circunstancias reflejadas en el mensaje...). Aunque se hizo un recuento de los comentarios publicados por los usuarios en cada una de las fotografías porque el dato era necesario para el cálculo del «engagement», no se tuvo en cuenta en esta investigación el contenido de estos comentarios.

- Datos formales y de localización: para cada fotografía se analizaron los datos relacionados con el tipo de plano de la fotografía, así como si estaba tomada en exteriores o en interiores. En el caso de ser un espacio interior, de qué tipo.
- Análisis de la finalidad del mensaje: las fotografías se clasificaron desde tres puntos de vista. En primer lugar, según la finalidad de la ayuda requerida (ya sea un proyecto a largo plazo o una llamada de emergencia para una catástrofe natural). En segundo lugar, según la intencionalidad del mensaje (dependiendo de si el mensaje busca transmitir acciones genéricas de difusión y promoción de la ONG, ejemplos de ayuda activa y del beneficio real de las donaciones, o denuncia acerca de la labor humanitaria aún por realizar y para la que se pide apoyo concreto). Y, en tercer lugar, según el tipo de sentimiento mostrado en la imagen, ya sea positivo (con muestras de felicidad, ayuda activa y proyectos en marcha), negativo (heridas, dolor, angustia, preocupación o consecuencias de situaciones de guerra, hambrunas o desastres naturales) o neutro.
- Análisis de los actores: se estudió de manera independiente el tipo de personas (receptores de ayuda o cooperantes) que aparecían en la imagen, en qué número y, de forma separada, la edad, el sexo, y el gesto de receptores de ayuda por un lado y cooperantes por otro. Además, se analizó, para un estudio más profundo, si en las fotografías aparecían niños o bebés. A pesar de que en la Convención de Derechos del niño se reconoce como tal a cualquier menor de 18 años (UNICEF Comité Español, 2006), para esta investigación se identificó como «niño» solo a lo que comúnmente se puede reconocer como bebé o niño, y no adolescentes o jóvenes.
- Análisis del componente artístico: se identificó si las fotografías tenían algún tipo de edición en relación con el corte o aplicación de algún tipo de filtro a través de Instagram o aparecían tal y como se habían capturado.
- Análisis del «engagement»: Se codificaron los «likes» y los comentarios de cada una de las fotografías para un posterior análisis del «engagement» ($n^{\circ} \text{likes} + n^{\circ} \text{comentarios} / n^{\circ} \text{seguidores} * 1.000$) (Laurence, 2017) logrado por cada una de ellas.

Una vez codificados los datos recogidos, se analizaron con el programa SPSS, 24. Para el posterior estudio de los datos se realizó un primer análisis descriptivo (tablas de frecuencia) y posteriormente, las posibles relaciones entre las diferentes variables fueron analizadas a través de tablas de contingencia utilizando un análisis estadístico no paramétrico con una prueba de Chi-cuadrado y mediante análisis de varianza (ANOVA).

3. Análisis y resultados

3.1. Resultados descriptivos

En la Tabla 1 se muestran las frecuencias de las variables analizadas.

En cuanto al componente artístico, se encontró que la mayoría de las fotos analizadas (61,7%) había sufrido algún tipo de edición, apoyando así la tesis de que las ONG se preocupan del lado estético y artístico de las imágenes que comparten en la plataforma.

En cuanto al tipo de plano, por ejemplo, predomina el medio (45,7%), seguido por el general (33,7%) y el primer plano (20,6%). Sumados el plano corto y el medio (cuya diferenciación en muchos casos no responde a una intencionalidad específica por parte del fotógrafo, sino a un tiro de cámara ligeramente más o menos abierto), se concluye que prácticamente dos de cada tres fotografías recurren a una imagen cercana para establecer en el usuario de Instagram una identificación entre el tipo de ayuda y el beneficiario.

En cuanto a la finalidad del mensaje empleado, en casi la mitad de los post analizados (43,8%) se opta por mostrar ejemplos y beneficios de ayuda activa. Ejemplos de este tipo de mensajes son imágenes donde se muestran la construcción de pozos de agua, menores asistiendo a clase en escuelas, proyec-

tos medioambientales o programas de inserción laboral. En un porcentaje menor de informaciones (26,4%) se opta por mostrar al usuario de la red social la labor humanitaria a realizar. En casi un tercio de los casos la apuesta es mostrar campañas y acciones de difusión (29,8%), aunque en ocasiones sin precisar en proyectos concretos.

Si nos centramos en el análisis del sentimiento mostrado en las fotografías, solo el 15,6% de las imágenes transmite un sentimiento negativo, entendido con ello aquel que muestra el dolor, la angustia, la preocupación o las heridas causadas por el hombre o los desastres naturales. En el 68,8% de las imágenes, por el contrario, se muestra un mensaje de sentimiento positivo, con rostros esperanzados, sonrientes o abiertamente felices de cooperantes y destinatarios de la ayuda, y con pruebas gráficas de los resultados de esta colaboración. Por último, en el otro 15,6% de las imágenes restantes se ha optado por reflejar un sentimiento «neutro», ante la imposibilidad de elegir abiertamente por uno positivo o negativo.

Tabla 1. Tabla de frecuencias y porcentajes de las variables analizadas

Variable	Recuento	Porcentaje
Tipo de plano		
Plano general	110	33,7
Plano medio	149	45,7
Primer plano	67	20,6
Finalidad del mensaje		
Promoción de la ONG	98	29,8
Difusión de actividades	144	43,8
Difusión de necesidades	87	26,4
Sentimiento de la imagen		
Negativo	53	15,6
Neutro	53	15,6
Positivo	234	68,8
Tipo de actores presentes en la imagen (Perfil de los personajes, no su número)		
Cooperantes	63	21,9
Receptores	198	68,8
Receptores y cooperantes	27	9,4
Composición de actores empleados (Perfil y número de personajes)		
Más de un receptor	84	29,3
Más de un cooperante	24	8,4
Receptores y cooperantes	25	8,7
Un receptor	116	40,4
Un cooperante	38	13,2
Sexo del receptor		
Ambos	55	24,3
Hombre	51	22,6
Mujer	110	48,7
No identificado	10	4,4
Gesto del receptor		
Negativo	35	15,4
Positivo	102	44,9
Neutro	75	33,0
No identificable	15	6,6
Fotografía editada		
No	128	38,3
Sí	206	61,7
Aparece receptor niño		
No	80	35,6
Sí	145	64,4
Edad del receptor		
Adolescencia/juventud	21	9,2
Bebé o niño	145	63,6
Mediana edad	54	23,7
No identificable	3	1,3
Tercera edad	5	2,2

Muy relacionado con esto, y en cuanto a los gestos que muestran ante la cámara, en los receptores de ayuda domina el sentimiento de felicidad (44,9%) frente al neutro (33%) o el de dolor/sufrimiento (15,4%).

También muy relevante es el tipo de actores que eligen las ONG para componer sus mensajes y la disposición que tienen en las fotografías. Se apuesta de forma mayoritaria por los receptores de las ayudas (68,8% de los casos) frente a los cooperantes o voluntarios (21,9%). En solo un 9,4%, menos de uno de cada diez, están ambos actores juntos.

En cuanto al análisis del sexo del receptor de la ayuda, la mitad de estos actores son niñas/mujeres (48,7%), en notable desproporción con el sexo masculino, el 22,6% de los casos (en el 24,3% restante están ambos sexos representados).

En cuanto a la edad, el 63,6% de los receptores de ayuda que se muestra es un bebé o un niño y el 9,2% un joven o adolescente. La tercera edad apenas acumula el 2,2% de los post. El 23,7% restante corresponde a personas de mediana edad.

A su vez, de cara a identificar una posible relación de dependencia entre las variables analizadas, se utilizaron tablas de contingencia y se realizó un análisis estadístico no paramétrico mediante la prueba de Chi-cuadrado.

3.2. Análisis de las fotografías en función de la finalidad del mensaje

Respecto a la relación entre el tipo de plano utilizado y la intencionalidad del mensaje, los datos mostraron una relación de dependencia significativa ($X^2(4)=14,988$, $p=0,005$). A pesar de que el primer plano es el tipo de encuadre que menos aparece (20%), su utilización aumenta hasta el 31,8% de los casos cuando la ONG quiere mostrar al espectador hasta qué punto es necesaria la ayuda, centrándola en un rostro concreto.

Más relevantes son aún las diferencias ($X^2(4)=125,416$, $p<0,001$) en relación al sentimiento de la publicación con la intencionalidad del mensaje a difundir. Resulta interesante comprobar cómo el sentimiento más empleado es el positivo en los mensajes de difusión de las ONG (80,6%) y de difusión de las actividades y beneficios (86,1%), pero sin embargo cuando se trata de denunciar las necesidades y labores por realizar el sentimiento más representado es el negativo (51,7%) frente al neutro (18,4%) o el positivo (29%).

En cuanto a las diferencias en el tipo de actores presentes en la imagen en función de la finalidad del mensaje también se encontraron diferencias significativas ($X^2(4)=79,31$, $p<0,001$). En términos generales, el protagonismo de las fotografías recae en los receptores de ayuda (69,1%), pero la proporción no es uniforme. Mientras que se recurre a ellos mayoritariamente cuando hay que concienciar sobre la necesidad de la ayuda requerida (97%) y cuando se quiere difundir las actividades y beneficios proporcionados (68,7%), las ONG prefieren dar protagonismo a los cooperantes (51,3%) frente a los receptores (44,9%) cuando se trata de promocionar la propia ONG.

Se encontraron diferencias significativas ($X^2(8)=80,862$, $p<0,001$) cuando el análisis se centraba no solo en el tipo, sino en el número de actores empleados. Se puede apreciar una tendencia a personalizar en un solo sujeto (53,4% de los casos, ya sea un receptor o un proveedor de ayuda), frente a una composición formada por más de un cooperante, más de un receptor o ambas categorías (46,6%). Pese a que en este campo las diferencias no son tan acusadas como en los anteriores, sí se aprecia un mismo patrón: se recurre a los beneficiarios de la ayuda, en este caso en solitario, cuando hay que sensibilizar sobre la necesidad de ayudar. De esta manera, en casi la mitad de los casos en los que se muestra lo urgente y necesario de la ayuda requerida se individualiza en una persona receptora (58,6%).

Respecto a la relación entre la edad del receptor y la finalidad del mensaje a difundir, resulta significativo ($X^2(8)=21,388$, $p<0,01$) cómo a pesar de que la figura de los niños es la mayoritaria en todos los tipo de mensajes (63,1%), es a la hora de solicitar ayuda y colaboración cuando el niño es protagonista en mayor medida (76,8%). Si se amplía además al rango de edad de adolescencia/juventud, el porcentaje sube hasta casi 9 de cada 10 (85,5%), frente al 8,7% de receptores de mediana edad. Los bebés o niños también son mayoritarios en la difusión de actividades o resultados de los proyectos (62,6%). Solo cuando el mensaje está relacionado con el branding de la ONG aparecen de manera más destacada los adultos de mediana edad (39%). Es llamativo, por último, cómo las personas de tercera edad no tienen presencia destacada en ningún tipo de comunicación de las ONG a través de Instagram, no superando el 3% en ningún tipo de mensaje.

En cuanto a los gestos del receptor, también se encontraron diferencias significativas en función de la finalidad del mensaje ($X^2(6)=59,880$, $p<0,001$). En concreto, los gestos positivos (alegría, sonrisa...) son los más presentes y tienen un mayor protagonismo en los mensajes destinados a promocionar la ONG (42,5%) y a la difusión de actividades y beneficios (59,1%). El único mensaje en el que los gestos de dolor tienen una presencia mayoritaria es el de denuncia de necesidades (40,6%) donde solo el 21% de los actores se muestra alegre.

3.3. Análisis de la figura del niño en la comunicación de las ONG desde Instagram

Cuando se analiza la utilización de imágenes con presencia de niños también se encuentran diferencias en función de diversas variables. Por ejemplo, respecto a la aparición de menores en función de la finalidad del mensaje, los resultados mostraron una diferencia significativa ($X^2(2)=14,750$, $p<0,005$). Cuando el objetivo de la fotografía publicada es dar a conocer la ONG y su marca, el niño solo aparece en el 42,55% de las imágenes. Sin embargo, cuando se trata de dar a conocer actividades concretas y sus resultados y se quiere destacar la necesidad de recursos para diferentes iniciativas o proyectos, la figura del niño aparece en el 62,6% y 79,1% respectivamente.

A su vez, las diferencias encontradas en función del gesto del protagonista también resultaron significativas ($X^2(3)=8,564$, $p<0,05$). La mayoría de los niños aparecen con un gesto negativo (dolor, sufrimiento, tristeza... en el 77,1% de los casos) o positivo (sonriendo, jugando... en el 69,6% de las ocasiones). La figura del menor no aparece tanto (52,1%) cuando el protagonista presenta un gesto neutro en la imagen publicada.

Sin embargo, a la hora de analizar la presencia de los niños en función del sentimiento de la imagen, no se encontraron diferencias significativas ($X^2(2)=2,564$, $p=0,278$). Es decir, la presencia de niños es mayoritaria independientemente de si el sentimiento transmitido es negativo (74%), positivo (61,6%) o neutro (62,1%).

Respecto a la aparición de menores en función del tipo de plano empleado también aparecieron diferencias significativas ($X^2(2)=12,375$, $p=0,005$). Mientras que en las fotografías que muestran un plano general hay misma presencia de niños que de adultos (50%), la presencia de niños es mayoritaria cuando los planos son medios (67%) y sobre todo cuando son primeros planos (80,9%).

En relación al sexo, los resultados mostraron que la presencia exclusivamente femenina era mucho mayor (70,5%) en aquellas imágenes protagonizadas por adultos que en las protagonizadas exclusivamente por menores (37,9%) ($X^2(3)=24,937$, $p<0,001$). De esto se puede concluir que los hombres de mediana o de tercera edad están infrarrepresentados en las fotografías empleadas por las ONG.

Es precisamente esta apuesta por la imagen, con todas las posibilidades que conlleva de edición, selección de un tipo de mensaje u otro, composición de los distintos actores que aparecen en ella, elección de un sentimiento positivo o negativo a la hora de transmitir o la inclusión de filtros, gráficos o similares, lo que permite que Instagram pueda ser considerada una plataforma desde la que realizar artivismo.

3.4. Análisis de las diferencias en el «engagement» de las fotografías

Para calcular el efecto que tuvo cada una de las fotografías publicadas en los seguidores de cada una de las cuentas de las ONG estudiadas, se calculó el «engagement» de cada una de las fotografías para posteriormente comprobar si había relaciones significativas entre el contenido de las imágenes y su «engagement». Para determinar la significación estadística entre las diferentes variables se llevó a cabo un modelo de one-way ANOVA (Tobergte & Curtis, 2013).

Cuando se analizó el «engagement» de las imágenes en función de la finalidad del mensaje, los resultados de la ANOVA mostraron diferencias significativas ($F(3)=7,51$, $p<0,001$). En concreto, las imágenes con finalidad de promocionar la ONG generaron más «engagement» ($M=28,37$, $DT=024,55$) que aquellas en las que se muestran las actividades y sus beneficios ($M=18,61$, $DT=13,74$) o aquellas cuya finalidad es denunciar necesidades humanitarias y sociales ($M=19,21$, $DT=11,04$).

A su vez, los resultados mostraron diferencias significativas en el «engagement» en función del sentimiento transmitido por la imagen ($F(2)=4,376$, $p<0,05$). Cuando la fotografía mostraba un sentimiento negativo, el «engagement» ($M=15,59$, $DT=8,75$) era inferior a cuando el sentimiento de la fotografía era positivo ($M=23,44$, $DT=18,81$) o neutro ($M=21,24$, $DT=18,02$).

De la misma manera, también se encontraron diferencias significativas en el «engagement» en función del tipo

de actores que aparecían en la imagen ($F(4)=13,51$, $p<0,001$). Las imágenes protagonizadas por los cooperantes mostraron un «engagement» muy superior ($M=32,90$, $DT=24,05$) al de las imágenes en las que los protagonistas eran los receptores de la ayuda ($M=17,03$, $DT=11,86$) o en las que aparecían receptores junto a cooperantes ($M=19,55$, $DT=21,59$).

También se encontraron diferencias significativas ($F(5)=12,47$, $p<0,001$) en el «engagement» en función de la edad del receptor de la ayuda. Las personas de mediana edad fueron las que más «engagement» generaron ($M=21,07$, $DT=17,24$) seguidos de los niños ($M=17,20$, $DT=11,14$). El grupo de personas de la tercera edad fue el que menos «engagement» generó ($M=6,84$, $DT=4,78$).

El gesto del receptor también afectó de forma significativa al «engagement» de la fotografía ($F(4)=17,33$, $p<0,001$). Cuando la persona protagonista de la imagen mostraba un gesto positivo el «engagement» era más alto ($M=20,07$, $DT=14,94$) que cuando la persona mostraba un gesto negativo ($M=13,20$, $DT=5,26$) o neutro ($M=13,98$, $DT=9,13$).

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en el «engagement» en función del tipo de plano que mostraba la imagen ($F(3)=2,12$, $p=0,96$), siendo el «engagement» de las imágenes que mostraban un primer plano ($M=22,60$, $DT=16,82$), el del plano medio ($M=23,86$, $DT=18,70$) y el del plano general ($M=18,46$, $DT=16,81$).

Igualmente, a la hora de comprobar si la aparición de receptores de ayuda de forma individual tenía un efecto diferente en el «engagement» que cuando los receptores de ayuda aparecían en grupo, tampoco se encontraron diferencias significativas ($F(1)=0,99$, $p=0,32$), de la misma forma que cuando se analizó la aparición de la figura del cooperante de manera individual o en grupo ($F(1)=0,002$, $p=0,963$).

4. Discusión y conclusiones

Las redes sociales representan para las ONG una plataforma desde la que movilizar a la sociedad y difundir la labor que realizan. De entre todas estas redes sociales, Instagram, por su rápido crecimiento y por el protagonismo que concede a la imagen artística, ofrece unas características distintas al resto.

Es precisamente esta apuesta por la imagen, con todas las posibilidades que conlleva de edición, selección de un tipo de mensaje u otro, composición de los distintos actores que aparecen en ella, elección de un sentimiento positivo o negativo a la hora de transmitir o la inclusión de filtros, gráficos o similares, lo que permite que Instagram pueda ser considerada una plataforma desde la que realizar activismo.

Y eso es lo que pretende analizar esta investigación: comprobar cómo es esta nueva forma de activismo y qué uso hacen de él las ONG. Como punto de inicio, se puede concluir que el post típico de una ONG en Instagram es el de una imagen de un posible receptor de la ayuda, normalmente en la niñez, generalmente solo y de género femenino, que posa ante la cámara en un plano medio o corto con gesto esperanzado o, al menos, neutro, y que se utiliza como ejemplo de las actividades y beneficios sociales que esa ONG lleva a cabo, tratando de transmitir un sentimiento positivo. En el 62% de los casos la imagen lleva algún tipo de edición.

Este recurso de mostrar solo a un destinatario de la ayuda (normalmente acompañado de un texto donde se aportan datos personales del protagonista) en un plano medio o corto probablemente obedece al propósito de aumentar la carga emocional del mensaje y, en consecuencia, su eficacia. Esta estrategia está en línea con la teoría conocida con el nombre de «aritmética de la compasión», que afirma que cuanto menor es el número de receptores de la ayuda, mayores son las intenciones y la satisfacción de donar y prestar ayuda (Slovic & Slovic, 2015).

Pero más significativo aún que este primer análisis, y todas las conclusiones que de él se extraen, es el resultado que se obtiene al cruzar algunas de esas variables, permitiendo obtener una imagen más precisa del uso de la fotografía por parte de las ONG.

Por ejemplo, cuando se analiza la presencia de las diferentes características en función de la finalidad comunicativa de la imagen, se puede concluir que cuando la finalidad es concienciar al seguidor de la necesidad de ayudar, las ONG intentan transmitir un sentimiento negativo, mostrando principalmente a los posibles destinatarios de la misma, normalmente en solitario, en un plano corto o medio y con gesto serio, de angustia o de preocupación. Sin embargo, cuando la intencionalidad es hacer promoción de la ONG o mostrar los beneficios del proyecto, predomina el sentimiento positivo. Por último, el único tipo de mensaje en el que el protagonismo se centra en los cooperadores es aquel cuya finalidad es la promoción de la ONG.

Por otro lado, cuando se analizan la aparición de la figura del niño en las imágenes, se puede concluir que su presencia se produce sobre todo en aquellos mensajes destinados a mostrar la necesidad y los beneficios de la ayuda (y menos en los mensajes destinados a hacer promoción de la ONG). Además, suelen aparecer en primeros y

medios planos mostrando carga emocional en sus rostros, ya sea positiva o negativa. Pero, ¿este tipo de patrones tiene alguna consecuencia directa en el número de «likes» y comentarios recibidos entre los usuarios de Instagram (indicadores empleados habitualmente para evaluar la posible eficacia del mensaje emitido)?

Cuando se analizó el «engagement» en función de las diferentes características de las imágenes los resultados mostraron, que la imagen «tipo» de mayor «engagement» estaría compuesta por la fotografía de un cooperante o voluntario de media edad que, independientemente del plano utilizado, muestra un gesto sonriente con la finalidad de promocionar la propia ONG. En consecuencia, se puede concluir que es sorprendente que la imagen «tipo» más empleada por las ONG no es precisamente la que genera mayor «engagement». De aquí se puede deducir que el recurso tradicional y tan utilizado por las ONG de mostrar a un receptor de ayuda en actitud de angustia o sufrimiento no genera una interacción tan intensa entre los usuarios de Instagram como mostrar a los propios cooperantes promocionando la ONG. Ya sea porque influye demasiado el fenómeno de la «fatiga de la compasión» (Chouliaraki, 2006) o por un exceso de información, lo cierto es que los seguidores de Instagram muestran una mayor implicación ante los mensajes positivos y de acción directa. Esta desconexión entre lo que se hace y lo que funciona a la hora de provocar «engagement» puede ser una de las razones que explican que el «engagement» medio de las fotografías subidas por las ONG (2,18% según los datos analizados en la muestra) es inferior al «engagement» medio general de Instagram (entre el 3% y el 6%) (Laurence, 2017).

Por último, futuras investigaciones deberán establecer cuál es la relación existente entre esta interacción o «engagement» en Instagram y una posterior colaboración económica con los proyectos humanitarios por parte del usuario (quizá el principal propósito de la presencia en las redes sociales).

Apoyos

Esta actividad se encuadra dentro del programa de Actividades de I+D entre grupos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Comunidad de Madrid, PROVULDIG-CM, con Ref. S2015/HUM-3434. Este programa –y sus actividades– está financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

Referencias

- Aladro-Vico, E. (2011). La teoría de la información ante las nuevas tecnologías de la comunicación. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 89-93. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.4
- Berganza, M.R., & del-Hoyo, M. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos. *Zer*, 21, 161-175.
- Blight, M.G., Ruppel, E.K., & Schoenbauer, K.V. (2017). Sense of community on Twitter and Instagram: Exploring the roles of motives and parasocial relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 314-319. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0505>
- Byrne, K. (2010). Social media plays growing role in aid world. <https://bit.ly/2jO9Vcl>
- Chouliaraki, L. (2006). *The spectatorship of suffering*. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446220658>.
- Cmeciuc, C., & Coman, C. (2016). Digital civic activism in Romania: Framing anti-Chevron online protest community «Faces». [Activismo cívico digital en Rumanía: La comunidad de Facebook en las protestas on-line contra Chevron]. *Comunicar*, 47, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-02>
- Cooper, G. (2014). Text appeal? NGOs and digital media. Leadership and expertise: The Centre for Law, Justice and Journalism (CLJJ) is directed by three of city University London's leading Academics, as well as being supported by a number of specialists the University, 35.
- Cooper, G. (2011). *From their own correspondent?: New media and the changes in disaster coverage: Lessons to be learnt*. University of Oxford, Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Danko, D. (2018). Artivism and the spirit of avant-garde art. *Art and the Challenge of Markets*, 2, 235-261. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64644-2_9
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 18(2), 68-80. <https://bit.ly/2rCNC>
- Equipo de Instagram para empresas (2017). *Reforzamos nuestro compromiso con la seguridad y la amabilidad para 800 millones de personas*. *Instagram for Business*. <https://bit.ly/2ldoVv3>
- Felshin, N. (1995). *But is it art?: Spirit of art as activism*. Lacey: Bay Press, U.S.
- Foro Internacional de las Plataformas Nacionales de ONGs FIP (Ed.) (2012). *¿Quiénes Somos? Ifp-Fip FIP*: February 24, 2018, <https://bit.ly/2lb6bQl>
- González, M.G., Becerra, M.T., & Yanez, M.B. (2016). Cyberactivism: A new form of participation for University Students. [Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios]. *Comunicar*, 46, 47-54. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-05>
- Greenwood, S., Perrin, A., & Duggan, M. (2016). *Demographics of social media users in 2016*. Pew Research Center. <https://bit.ly/2lx8nBC>
- Knobloch, S., Hastall, M., Zillmann, D., & Callison, C. (2003). Imagery effects on the selective reading of Internet newsmagazines. *Communication Research*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0093650202239023>
- Laurence, C. (2017). *How do I calculate my engagement rate on Instagram?* <https://bit.ly/2jOEKXW>
- Lee, E., Lee, J.A., Moon, J.H., & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology*, 18(9), 552-556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0157>
- Messariss, P., & Abraham, L. (2001). The role of images in framing news stories. In S.D. Reese, O.H. Gandy, Jr., & A.E. Grant (Eds.), *LEA's*

- communication series. *Framing public life: Perspectives on media and our understanding of the social world* (pp. 215-226). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Millard, R. (2016). *Is Instagram an art form?* [blog]. <https://bit.ly/2rC5ncG>
- Muñiz, C., Igartua, J.J., & Otero, J.A. (2006). Imágenes de la inmigración a través de la fotografía de prensa. Un análisis de contenido 'Inmigration Images through Press Photography'. A content analysis. *Comunicación y Sociedad*, 19(1), 103-128.
- Neuendorf, K.A. (2016). *The content analysis guidebook*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- NGO Advisor (2018). Top 20 NGOs world. [web]. February 23, 2018, <https://bit.ly/2KPpj17>
- ONU (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://bit.ly/2rzaGdK>
- Santos-Perales, E. (2015). Diseño gráfico y fotografía en el activismo social. Estudio de casos. Universidad de Barcelona.
- Slovic, S., & Slovic, P. (Eds.) (2015). *Numbers and nerves: Information, emotion, and meaning in a world of data*. Oregon: Oregon State University Press. <https://bit.ly/2KfHAa4>
- Soengas, X., & Assif, M. (2017). Cyberactivism in the process of political and social change in Arab countries. [El ciberactivismo en el proceso de cambio político y social en los países árabes]. *Comunicar*, 53, 49-57. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-05>
- Taylor, C. (2012). *Sandy really was Instagram's moment: 1.3 million pics posted*. [web]. <https://bit.ly/2G9V SX8>
- Tobergte, D.R., & Curtis, S. (2013). Procesamiento de Datos y Análisis Estadístico usando SPSS. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid. <https://bit.ly/2rBfYVU>
- UNITED NATIONS (2014). *United Nations Civil Society Participation (iCSO)*. Department of Economics and Social Affairs. [web]. <https://bit.ly/2174I3b>



La cultura del posdrama en Ecuador y España: Desarrollo metodológico y estudio comparado

Postdrama culture in Ecuador and Spain: Methodological framework and comparative study

 Dr. Miguel-Ángel Orosa-Roldán es Profesor Agregado III de la Escuela de Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Ibarra (Ecuador) (maorosal@pucesi.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0002-8452-3372>)

 Dr. Paulo-Carlos López-López es Profesor Titular de la Escuela de Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Ibarra (Ecuador) (pclopez@pucesi.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0002-8101-7976>)

RESUMEN

El presente trabajo parte de la teoría constructivista neo-funcionalista como aquella que permite entender que los procesos de diálogo y participación social son los que construyen cultura, asumiendo una visión dinámica y cívica de la misma, en contraposición a las visiones orgánicas y mucho más conservadoras. El objetivo principal es el de crear un panel de análisis de obras teatrales desde el punto de vista del drama (sentido) y del posdrama (sinsentido), introduciendo de forma transversal conceptos tales como identidad, interculturalidad y participación. El objetivo secundario, y como forma de validación de los paneles, es el de analizar de forma comparada las similitudes y diferencias de dos tipos de manifestaciones del posteatro en lengua española, Europa y el teatro andino, particularmente en Ecuador. La investigación, con un marcado carácter descriptivo y con una visión cualitativa, ha utilizado el método analítico-sintético para abordar un total de siete obras con un modelo de análisis dramático y posdramático. Como resultado, se ve validada la utilidad de dichos paneles desarrollados para realizar este tipo de estudio sobre los elementos del orden y el caos, a la vez que para comprender la participación interna y externa. Como conclusión general, se observa que las obras ecuatorianas actuales responden a una cultura del posdrama que hace uso de elementos de la etapa dramática unitaria y de factores diferenciales de carácter indígena.

ABSTRACT

This paper is based on a neo-functional constructivist theory, allowing us to understand that dialogue processes and social participation build culture with a dynamic and civic vision, as opposed to organic and more conservative visions. The main objective is to create a panel analysis of plays, from the point of view of drama (sense) and post-drama (nonsense), introducing cross-cutting concepts such as identity, interculturality and participation. The second objective, as a way to validate these panels, is to comparatively analyze the similarities and differences of two types of post-theater expressions in the Spanish language, European and Andean theater, particularly in Ecuador. This descriptive and qualitative research applies the analytical-synthetic method to approach the study of seven plays, with a dramatic and postdramatic model. As a result, the usefulness of the panels developed for this study on the elements of order and chaos is validated, as well as the ability to understand internal and external participation. As a general conclusion, it is observed that current Ecuadorian plays respond to a post-drama culture that uses elements of the single dramatic stage and distinctive indigenous factors.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Artivismo, participación, drama, posdrama, cultura andina, posteatro, identidad, cultura indígena.
Artivism, participation, drama, postdrama, Andean culture, post-theater, identity, indigenous culture.



1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. Industria cultural, cultura popular y cultura de masas

El desarrollo de las tecnologías de la información y del conocimiento ha modificado el concepto básico sobre el que se desarrollan las manifestaciones artísticas y culturales, permitiendo una presencia más poderosa de la ciudadanía en los procesos de creación. Esta fase participativa se sustenta en un concepto de cultura clásico (Ruano-López, 2006) en el cual cuentan de manera esencial las artes y las propias obras de creación (Williams, 1994). En la cosmovisión andina sobre la ancestralidad cultural, muy presente en Ecuador, cada manifestación artística es solo una forma a través de la cual podemos abrirnos a la realidad de la vida o a la ilusión de la vida (Oviedo-Freire, 2013), es decir, una forma de «Vivir mejor – Buen Vivir» o una vida para un «Convivir armonioso» («Sumakawsay-Vitalismo»).

Para la existencia de una verdadera cultura popular y en contraposición al paradigma estructural-funcional (de carácter conservador), es necesario asumir un segundo y más seguro paradigma, el llamado constructivista neo-funcionalista (Donati, 1995), que, en contraposición a la visión orgánica, asume un carácter cívico y participativo, es decir, una posición progresista. Sería a través de esta discusión donde emerge el concepto de democracia cultural en un contexto latinoamericano de un «modernismo exuberante con una modernización deficiente» (García-Canclini, 1989: 65), entendida como un lugar en donde la pluralidad puede convivir de una forma natural a través de sus distintas manifestaciones. Es por ello por lo que esta democracia cultural en su sentido más amplio se aleja de la contemplación para abrir espacios de participación (Salazar-Peralta, 2006). Ante la visión de que la realidad se transmite y se descubre, este concepto asume una posición de construcción, en tanto que los procesos de diálogo y participación de una sociedad, debidamente transmitidos, construyen cultura de forma permanente, permitiendo la introducción de grandes contingentes ciudadanos en los procesos creativos.

Una explicación de esta confrontación de paradigmas la describe la Escuela de Frankfurt, que tiene a Adorno y a Horkheimer como máximos referentes. Estos autores ponen de manifiesto cómo, hablando de la depredación de la cultura en el capitalismo avanzado, la creación de todo tipo de obra artística está caracterizada por tres elementos: por una parte, la degradación de los lenguajes, de la calidad y de la potencialidad emancipadora; en segundo término, por la imposibilidad de la participación de las clases populares al construirse sobre una base elitista y oligárquica; y en tercer lugar, por el mundo que avanza hacia una barbarie estética (Briceño-Liñares, 2010) y, de esta manera, la industria cultural sería un sector «armonizado en sí mismo y todos entre ellos» (Horkheimer & Adorno, 1998: 165). El ciudadano, lejos de poder asumir un rol protagónico, solo tiene una forma de relacionarse con la misma: en calidad de consumidor.

¿Qué elementos en común existen entre la Teoría Crítica expuesta por la Escuela de Frankfurt, su modelo de industria cultural, y el papel del individuo y la visión cultural de la posmodernidad? Ambas corrientes defienden una visión de carácter multiforme, el derecho de las personas a conformar sus propios relatos y a vivir de forma amplia el arte y el activismo de todo tipo, con una crítica muy profunda a la modernidad. Por el lado contrario, la principal diferencia, además de su visión temporal, tiene que ver con el propio sujeto: para la perspectiva posmoderna la creación y el arte tienen que estar centrados en el individuo; para los marxistas, el activismo social y la creación popular están orientados hacia la colectividad con un horizonte de emancipación (Seoane & Javier, 2000). En resumen, convergen en la crítica de la reducción de lo bello en el arte a lo adecuado: o sirve o no sirve en función de lo que dicta la industria cultural. Por otra parte, desde el punto de vista del llamado capital cultural (Ríos-Burga, 2016) de Pierre Bourdieu (con una visión, precisamente, constructivista), la propia configuración de la posmodernidad deshecha cualquier forma de acumulación de cultura de clase porque exige un orden que de base rechaza.

1.2. Cultura «glocal» y artivismo

En la actualidad, la construcción de una identidad cultural ya no se realiza a partir de los parámetros delimitados por el Estado-nación. De esta forma, los conceptos de aculturación, interculturalidad o transculturalidad se dan por superados por el llamado concepto de hibridación (García-Canclini, 2003), que en síntesis se entiende como una «fusión de elementos culturales en situación de contacto multicultural, una praxis sintetizadora (...) que crea un nuevo sentido y una nueva colectividad subcultural a partir de la transgresión» (Steingress, 2002). De esta forma, la cultura combinaría elementos que vienen de lo local y de lo global («glocal»), formando la desterritorialización de la cultura contemporánea (Power, 2003). Esta posición, no obstante, asume la lógica globalizadora como única posible, contexto en el que existe colisión entre las culturas populares y también la global, haciendo disminuir la relación entre la identidad y la cultura, ajustada al llamado modelo moderno. En el ámbito de América Latina, esta

modernidad y su creación estuvo ligada al concepto de Nación en su sentido más clásico, para pasar en los sesenta a la idea del desarrollo (Martin-Barbero, 1984) y en la actualidad a coexistir con la posmodernidad y sus representaciones.

Así, el concepto de cultura «glocal» se asume como la mejor expresión de una cultura comprometida. El concepto de «glocalización» (Siles-González, 2010) parte de la capacidad de pensar en función de los mecanismos e instrumentos de la cultura de masas a través de una mirada de la cultura popular. Si bien desde la perspectiva del paradigma cultural latinoamericano de la comunicación para el desarrollo (Salazar-Martínez, Portal-Moreno, & Fonseca-Valido, 2016) se dinamita la relación preconcebida entre popular y antisistema, así como la barrera entre cultura popular y de masas (Pereira, Bonilla, & Benavides, 1998), permitiendo procesos de hibridación y la introducción de reivindicaciones como el género, los derechos humanos o el indigenismo; es decir, existen las condiciones objetivas para el desarrollo de una verdadera democracia cultural que permita el activismo a través de la creación.

En esta situación de manifestaciones de carácter popular, y también en el ámbito de la creación (pos)teatral, el activismo, o el arte de carácter activista, es una mezcla o un híbrido del mundo del arte y también de la reivindicación política (Felshin, 1995). Una potencia que aplica unos «criterios de participación e involucramiento que desmienten la distancia entre creador y creación o entre público y acción» (Proaño-Gómez, 2017: 3). No solo se limita a la propia puesta en escena, sino que impregna de sus visiones teóricas e incluso estéticas con el objetivo de resignificar el espacio público (Delgado, 2013) en una perspectiva «pospolítica». Un ejemplo de ello lo utiliza el movimiento indígena para reclamar la visualización de su cosmovisión andina. A nivel estratégico, la apropiación de los medios, de las propias tecnologías y de ciertas herramientas se sitúan como elementos esenciales del activismo cultural y de conformación de redes de solidaridad incluso a nivel transnacional en su más diversas manifestaciones (Salazar, 2002).

De esta forma, a través de un nuevo modelo de alfabetización ciudadana, se configura un arte y comunicación con voluntad de impacto, un activismo social comprometido que se reproduce en el ámbito del cine, del teatro, la literatura u otro tipo de expresiones artísticas, estandarizadas o espontáneas, dentro del espacio público. Esta forma de arte rompe con los modelos clásicos al, precisamente, dinamitar los moldes del orden y promover una cultura del caos. Así, la belleza se subordinaría a la propia reivindicación política (Colombres, 2005), en donde lo estético y sus técnicas se convierten figurativamente en meros instrumentos y no en un fin en sí mismo. El ciudadano es protagonista en el relato y a la vez partícipe de su creación, al verse representado en las situaciones de riesgo e injusticia social representada (Ortega-Centella, 2015).

2. Materiales y métodos

2.1. Justificación, objetivos y metodología

El presente trabajo, de paradigma cualitativo, tiene como objeto de estudio la organización posdramática, el pos-teatro, y su relevante manifestación en las obras «Gólgota Picnic», (2011) y «Muerte y reencarnación en un cowboy» (2009), de Rodrigo García; «Eldorado», de Marius Von Mayenburg (2014); «Barrio Caleidoscopio», de Carlos

El texto promueve el desarrollo del paradigma constructivista neo-funcionalista aplicado a la cultura, dentro de las Ciencias Sociales y Humanas, para incorporarlo al análisis del drama y del posdrama en el ámbito del (pos)teatro, creando un nuevo instrumento para recolectar e interpretar datos. Este se concreta en dos paneles que se aplican a determinadas obras teatrales españolas y ecuatorianas introduciendo de forma transversal conceptos tales como identidad y participación, propios de una nueva cultural global y comprometida.

Gallegos (2010); «Cucarachas», de Virgilio Valero y Cristian Cortez Galaecio (2014); «La fanesca», de la compañía Malayerba (1984) y «La flor de la Chukirawa» (2007), de Patricio Vallejo Aristizábal.

Esta selección se justifica por el interés que la comparación suscita dentro del posteatro en lengua española, en lo referente a sus creaciones en Ecuador, territorio andino, por una parte, o aquellas otras engendradas en España, más próxima culturalmente a Europa, por otra. Comparación a la que se une una obra de origen alemán, «Eldorado», por el marcado marchamo social de esta última que es también tópico de las piezas andinas que en esta lista se proponen. Se trata, por tanto, de ver cómo una y otra, la inspiración de Europa y la de Ecuador, española y andina para ser precisos, abordan diversas temáticas cruciales y determinantes y con qué actitudes estéticas y arquitectónicas.

Para ello, además de la pertinente revisión bibliográfica, se utilizará el método analítico-sintético: en primer lugar, existe una descomposición de las obras en varias de sus partes; posteriormente se sintetizan las características comunes, al igual que las divergencias, para poder extraer conclusiones. La presente investigación asume un carácter descriptivo, puesto que estudia un objeto concreto a través del desarrollo de dos modelos de análisis para señalar las características existentes.

En cumplimiento con los criterios de justificación de un trabajo investigativo, el presente artículo es relevante socialmente por analizar un ámbito determinante para las industrias culturales; tiene valor teórico, por trabajar con varios paradigmas de las Ciencias Sociales e incorporarlos a la concepción del drama y del posdrama; finalmente, es útil metodológicamente, porque crea un nuevo instrumento para recolectar datos, en este caso, para el análisis de obras (pos)teatrales. En congruencia con este último punto, el objetivo principal es el de crear un panel de análisis de obras teatrales desde el punto de vista del drama (sentido) y del posdrama (sinsentido), introduciendo de forma transversal conceptos como identidad y participación. El objetivo secundario es el de analizar de forma comparada las similitudes y diferencias de dos tipos de manifestaciones del posteatro en lengua española.

2.2. Análisis de contenido y ficha de observación

La técnica utilizada fue el análisis de contenido a través de la aplicación de dos modelos metodológicos: dramático y posdramático. El primero es el propio de toda la tradición occidental (la búsqueda de sentido) y llega hasta 1970; el posdramático, desde 1970 a nuestros días, parte de las ideas de yuxtaposición y parataxis, el «sinsentido» del sentido. El desarrollo de los paneles se ha realizado a través del diálogo con pares en el periodo 2015-17 en el seno del Grupo de Teatro de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Estos dos modelos pertenecen al ámbito analítico del teatro y también del posteatro, al mundo del drama (Orosa, 2012) y al universo contemporáneo del posdrama (Orosa, 2017; 2018). Son cinco los segmentos en los que se divide el modelo dramático, a saber: herramientas propias de la trama, de la organización dramática, de la tensión del drama, factores narrativos que se insertan en la construcción dramática y, por último, la dimensión técnico-formal. Alrededor de estas herramientas se encuentra la identidad dramática más propia de Occidente en cuanto inspiración conceptual, la llamada cultura «glo-

Tabla 1. Panel de análisis dramático

Indicador	Componente	Categoría
1	Trama: giros dramáticos. Son puntos de giro en la historia. Proyecciones sentimentales: emociones. Selección de los hechos del argumento: no toda la vida o leyendas del héroe, sino solo los acontecimientos necesarios para contar el tema de la obra.	Argumento
2	Organización dramática.	Externa: bloques o actos. Media: temas, movimientos (exposición, conflicto, resolución). Unidad de acción (un protagonista que busca un objetivo).
3	Tensión dramática.	Conflicto o confrontación (obstáculos que separan al protagonista de su objetivo). Activación: personajes, discurso intelectual (temas de fondo en la obra), discurso estilístico (prosodia), discurso espectacular (el espectáculo o aparatos en escena), música. Discurso estilístico: ritmo, fonética, énfasis o isotopías, tono de voz, imágenes o ideas de apoyo, agón.
4	Organización narrativa dentro del drama: existente o inexistente. Tipo de organización narrativa.	Edificios u organizaciones narrativas incursos en el ámbito del drama (disposiciones propias de la "novela" que aparecen dentro del drama).

cal». No se trata de un modelo identitario estático, cerrado, sino de una serie de utensilios técnicos, modelo abierto, cuya sola presencia determina la identidad y esencia (participativa, resultado de una cultura popular de siglos) del modelo clásico. Por otra parte, el panel de análisis posdramático contiene aquellos patrones que se observan en el ámbito de las intuiciones e irracionalidad del caos, tan propio de nuestra época y fruto de la inspiración y mentalidad del momento.

A la hora de construir la trama (panel de análisis dramático), por ejemplo, nuestra propia identidad conceptual y emocional dramática hace de los giros o nudos, las proyecciones sentimentales o de la organización o selección de los hechos que de ella forman parte, elementos constantes. La selección de los hechos hace referencia a aquellos acontecimientos que el autor elige para contar la historia y que en esta se produzca el efecto por él deseado. Es bien sabido que los giros dramáticos son puntos de giro en la trama de la obra que lanzan la historia hacia delante. De igual manera, la acción dramática en términos de unidad (un protagonista en busca de un objetivo), los contextos de exposición, conflicto y resolución o la externa división en actos son variables más o menos definitivas en el ámbito de la organización dramática. La tensión dramática, a continuación, se asienta en esta etapa (y aún en nuestros días) sobre las dos columnas de la atención o interés que afecta al espectador, el conflicto y, por otra parte, la activación, esto es: personajes, discurso estilístico, discurso intelectual o, también, discurso del espectáculo y la música.

Las construcciones narrativas, y sus disposiciones organizativas, en cuarto lugar, forman parte asimismo de las arquitecturas del drama y también del posdrama (en este último de forma intensiva). Se refiere a aquellas disposiciones que han venido a organizar narrativamente la novela a lo largo de la historia y, también, las organizaciones de nuestros días. Y, por último, las arquitecturas formales o técnicas, que son las más abstractas de esta etapa de la tradición dramática (Orosa, 2012). El uso de estas herramientas conforma la existencia de esa identidad, un sentido conceptual que huye del caos, el Espacio Dramático Común Occidental. Es el orden de Occidente en busca de sentido dramático.

En los últimos treinta años del siglo XX y hasta nuestros días, esta concepción dramática se halla presente en las obras contemporáneas tan solo en cierta medida. El uso de algunas variables de este modelo (dramático) confiere orden a las obras del posdrama –allí donde lo haya– en un universo dominado por la yuxtaposición de marchamo constructivo o la parataxis (Orosa, 2017), como algunos denominan a este tipo arquitectónico ausente de sentido. Allí donde las herramientas del drama, en las cinco dimensiones que antes se señalaban, tendían a confluir hacia un proceso de composición o unidad orgánica, en la hora del posdrama, actualmente, esas herramientas compositivas y constructivas

solo se usan en cierta medida, usualmente mínima, para dar paso a unas manifestaciones no unívocas ni explícitas dominadas por el imaginario personal del autor o del público (también director/es). Estas se expresan en clave de dispersión expresiva, con disciplinas o signos centrífugos para los que la palabra (sin) sentido es solo un conglomerado de imá-

Indicador	Componente	Categoría
1	Tiempo	Ausencia de tiempos cronológicos o lineales. Fragmentación temporal, de personajes, de arquitecturas. Tiempo kairós o de presente. Despreocupación o controversia sobre el concepto de "realidad". Puestas en condicional o acudir a futuribles.
2	Tema y texto	Autarquía textual (se niega el predominio del texto). Visualidad y multidisciplinariedad del espectáculo además del texto. Fragmentación temática o de acciones "dramáticas" en escena. Yuxtaposición de ideas frente a unidad orgánica. Irracionalidad aparente, autorreferencialidad. Collage. Multiplicidad y multiperspectivismo. Repetición de lo contrario de lo que parecía antes.
3	Personajes	Constitución de personajes tiende a la fragmentación o marionetas en manos del autor.
4	Escenas	Incoherencia de las disciplinas y acontecimientos y horizontalidad no jerárquica de temas o discursos. Comunicación sensorial con el espectador. Relaciones entre texto y escena no autárquicas ni interpretativas. Reiteraciones de escenas. Microescenas. Rutinas diarias y ausencia de macrorrelatos.
5	Diálogos y lenguaje	Organizaciones y disposiciones no lógicas. Se cuestiona la verdad y la exclusividad de la palabra. No a la lógica causal.
6	Participación y resultado	Comunicación sensitiva y emocional con el espectador Reflexión sobre el mundo.

genes, sonidos, textos, pantallas –tantas veces contradictorios–, a los que ocasionalmente pudieran añadirse elementos propios de la tradición occidental en busca de un tiempo perdido, de un cierto orden.

La identidad arquitectónica del posdrama radica y trae su origen de su cronotopo, ese lugar y tiempo desde el que se contempla la acción y desde el que se narra el proceso, que es una lente de raíz contemplativa y metasensible. El panel de análisis posdramático refleja algunas de las variables o patrones de ese modelo abierto que es el posdrama, a saber: la no causalidad de la acción, ausencia de jerarquías de cualquier tipo, la desaparición de elementos o signos autárquicos en la obra de arte –como el texto, por ejemplo–, la confrontación de las disciplinas en la escena –ausencia de armonía–, la autorreferencialidad, las microescenas en detrimento de los macrorrelatos, el collage de diversas escenas y otros tantos que pueden observarse arriba. Para acabar, y desde el punto de vista metodológico, el factor diferencial Ecuador/España ha de residir en si la nota andina es capital a la hora de diferenciar el posteatro de ambas culturas y cuáles son las variables esenciales de esta espiritualidad andina. Véase en este sentido Trentini (2013), Oviedo Freire (2013), Lajo y Ñan (2005) y De-la-Torre y Peralta (2004): en primer lugar, el concepto de «ayllu» (familia), que no incluye solo a los seres humanos sino también a todos los elementos naturales vivos. Otro principio es el de reciprocidad, los amigos y familiares comparten el trabajo en cada actividad productiva sin que esté previsto el uso del dinero (minga). Y, en tercer lugar, el concepto andino de desarrollo y calidad de vida. En este sentido, la acumulación de riqueza para el futuro tiene muy poca importancia frente a la posibilidad de vivir una buena vida en el presente («Sumak Kawsai»).

3. Resultados

Desde el punto de vista estético-arquitectónico y temático se establecen comparaciones y análisis entre las obras referenciadas para observar la presencia de elementos identitarios procedentes de la tradición dramática en lengua española, del mundo del posdrama y de la participación y la cultura global/cultura comprometida en estos trabajos artísticos.

En primer lugar, se pone de relieve una variable: la existencia de textos escritos en estas obras dentro del mundo de la tradición del drama. Las dimensiones de los textos europeos son de una mayor longitud que la de los correspondientes andinos, pero aun así hay que hacer notar que todas estas obras se basan en textos, lo que, en España, o en Europa, puede parecer algo bastante normal (cultura popular), dada la fuerza e intensidad de la escritura, pero no tanto en Ecuador o en otros países andinos, donde la cultura local no es tanto una ilustración escrita, al menos en tanta medida, cuanto una civilización visual. De hecho, la longitud de los textos ecuatorianos, en general, es significativamente menor a la de los europeos. Se considera que este factor sería y es importante a la hora de introducir orden, sentido, cierta jerarquía y composición en la producción del posteatro. No se quiere decir con esto, necesariamente, que en ambas culturas exista una autarquía textual, puesto que en este caso se estaría hablando de drama y no de posdrama; pero sí que la mera existencia de un texto nos sitúa en una actitud un tanto conservadora dentro del posdrama y, a la vez, también contribuye (la existencia de un texto) a establecer una pizca de orden o sentido en el ámbito de la creación artística.

Por lo que se refiere a la disposición de la trama y sus herramientas canónicas, esto es, las usadas de forma habitual y con carácter constructivo en Occidente (orden, composición), se observa que todas estas obras pretenden decir algo; la melodía, la existencia de un tema argumental suena a sentido, a orden, a logos propio del tronco común dramático en lengua española (del que participan ambas culturas). En la obra de «Gólgota Picnic», por ejemplo, o «Muerte y reencarnación en un cowboy», de Rodrigo García, la selección de los hechos temáticos pone como idea relevante en el texto la mentalidad post-postmoderna y su crítica al postmodernismo en manos de un Cristo tan inteligente y atractivo como heterodoxo que ha sido objeto de protestas y repulsas por parte de muchos grupos cristianos en varias partes del mundo. El texto de la «Reencarnación...» también aborda la problemática del amor, el sexo, la trivialidad del mundo en el que se vive, la traición, la rebeldía, en definitiva, temas reconocibles de siempre que forman parte de las cristalizaciones de la acción dramática, al estilo del drama occidental. Lo mismo se podría decir de «Eldorado», de Von Mayenburg (una obra social donde esta problemática política se afronta como pretexto de una construcción del posdrama que, fruto de la mentalidad posmoderna, huye siempre de un concepto unívoco de lo que sea la realidad). Y lo mismo para «Barrio Caleidoscopio»: la soledad, la integración, los demás, la diferencia o el miedo; «Cucarachas»: el problema de la inmigración ecuatoriana tratado de una manera demasiado realista para el posdrama europeo; «La fanesca», sobre temas tan tradicionales como la justicia, la convivencia de distintas etnias y culturas en Ecuador, la tristeza, la muerte, el racismo, la guerra; o «La flor de la Chukirawa», que aborda igualmente temas como los ya vistos, así la relación madre-hijo, la guerra, la pobreza, entre otros. Esta posición tra-

dicional, por la construcción y selección de los hechos y las herramientas usadas (textos, argumentos), nos habla también de artivismo, de la lucha política a la que se presta el arte a fin de servir a una causa mejor y más justa en la sociedad de nuestro tiempo. Los elementos dramáticos propios de la tensión poética y el discurso de estilo: ritmo, equilibrio fonético, isotopías, imágenes o ideas de apoyo, agón, siguen usándose en estas obras a fin de conseguir una pizca de sentido en el mundo desequilibrado y caótico del posdrama, que también baraja sus cartas arquitectónicas en estas obras. Por lo tanto, y en lo que se refiere a la trama, se observa en este capítulo argumental cómo los elementos usados en Ecuador y España pertenecen a la cultura popular de marchamo occidental a fin de dar sentido y orden a estas construcciones del posdrama, en su lucha social y política por un mundo mejor, la denuncia.

En cuanto a la organización y la tensión dramática, es constante el uso de elementos propios de la tradición del drama, a saber, el conflicto y aquellos propios de la activación, si bien el sentido con que se enuncia el empleo de estos elementos es distinto al propio de la cultura popular de cuño dramático. La confrontación, sobre todo, carece de ese sentido finalista o teleológico propio de la tradición para pasar a otro de marchamo más vitalista o existencial, pero conflicto, al fin, y uso de las herramientas propias de la tradición del drama como elemento constructivo de carácter compositivo (orden).

El uso de elementos narrativos, entendidos como organización, tanto en las obras españolas como también en las ecuatorianas, se inserta con profusión en el decurso del drama, especialmente en los textos de Rodrigo García, donde su discurso estilístico y los fluidos de conciencia resultan espectaculares por momentos. Las denuncias que disparan, narrativamente hablando, estos textos contra Occidente y sus políticas conservadoras son llamativas por la intensidad de sus gritos y las llamadas a la reflexión que sirvan o servirían para el logro de un mundo mejor. Artivismo, denuncia, política y uso de elementos propios de la cultura popular de carácter occidental atraviesan estas obras en su vertiente narrativa.

Hasta aquí, se ha podido observar cómo tanto las obras ecuatorianas como las europeas/españolas no desdénan el empleo de elementos propios de la tradición dramática para hacer orden en sus obras, a la vez que utilizan como constante el artivismo y la inspiración en culturas populares de identidad occidental para dar cobertura a sus construcciones.

Si se echa una mirada detenida a los elementos propios del posdrama, que figuran en el segundo panel de análisis, se verá cómo las variables del caos (identitarias también de la cultura de nuestros días, tanto en Ecuador como en España) se hacen presentes en estas obras de manera sin duda alguna magistral: ruptura de tiempos lineales, elecciones de tiempo «kairós» o de presente, fragmentación de la construcción, de los personajes, diálogos sin logos clásico, aproximaciones a la realidad mostrando su extravagancia más que su marcado carácter realista (menos en algunas de las obras andinas), fragmentación temática, yuxtaposición, puestas en condicional, microescenas, rutinas diarias, collage, irracionalidad... Son muchos los elementos que muestran su identidad posdramática, que diferenciaría Ecuador de España solamente a causa de la cultura indígena y sus variables espirituales, factor diferencial y que estos artistas toman de la inspiración popular y proyectan a todo el orbe (cultura local con proyección global). Véase el ejemplo de «La Flor de la Chukirawa», cuyo ambiente pesante, litúrgico, místico, diríamos que greco-andino, es una constante irrespitable todo a lo largo de esta obra.

En estudios recientes y abiertos a futuras indagaciones –en el ámbito de América Latina–, siguiendo la ruta investigadora actual, se puede observar cómo en otras naciones que participan de la cultura andina, las notas comunes del drama y también del movimiento posdramático, así como las particularidades culturales de marchamo indígena, siguen apareciendo como una constante.

4. Discusión y conclusiones

La asunción en este trabajo del paradigma constructivista neo-funcionalista se ha mostrado como útil por tres motivos: en primer lugar, permite entender la cultura desde una perspectiva dinámica y no estática; en segundo

lugar, es el más indicado para analizar desde el punto de vista epistemológico las culturas globales bajo los principios de la identidad y de la participación; finalmente, permite bajo su paraguas el análisis de escuelas tan dispares como la marxista y la posmoderna para extraer conclusiones relevantes. En este sentido, el concepto de «glocalización» parte de la premisa, en el ámbito cultural, de la capacidad de pensar en función de los mecanismos e instrumentos de la cultura de masas a través de una mirada de la cultura popular. Así se observa cómo las obras objeto de estudio hacen uso de las culturas indígenas o bien de las llamadas metamodernas como culturas locales, para dar identidad a la escena y arrojar las producciones propias hacia un destino más amplio.

La aplicación de ambos modelos, dramático y posdramático, al análisis de las obras de Ecuador y España diagnostican la existencia de un tronco común de marchamo (pos)dramático (en lengua española), que hace uso de los elementos del orden, en algunos casos, y de las variables del caos y del «sinsentido», en otros, para expresar de forma popular las inquietudes y sentimientos de la cultura de nuestro tiempo. Como conclusión general, se observa que las obras ecuatorianas objeto de estudio responden a una cultura del posdrama que hace uso de elementos de la etapa dramática unitaria y de factores diferenciales de carácter indígena.

Tanto los textos andinos como también los españoles utilizan elementos propios de la tradición del drama y en forma profusa, lo que trae como resultado que ambas culturas, Ecuador y España, tratan de dar un cierto orden al caos cultural en el que estas se desarrollan. Es decir, si arquitectónicamente hablando el enlace de estas obras con la tradición del orden, del sentido, es más que patente a través del uso de unas herramientas que nos sitúan, aunque sea de forma leve, en la que denominaríamos etapa del drama, la temática argumental humana, social y también política hace uso de elementos clásico-dramáticos que también formarían parte de esta etapa cultural y de cuño tradicional.

Los elementos constructivos del posdrama también aparecen de forma intensa en los textos, lo que trae como resultado que la cultura contemporánea, en sus manifestaciones andinas o también metamodernas, se desenvuelve a su gusto en un mundo posdramático.

Dentro del tronco común de las tendencias del posdrama existen las manifestaciones metamodernas en España y las producciones en Ecuador, de cuño andino. Esta es la fundamental nota diferenciadora de ambos movimientos del posteatro en el ámbito de la lengua española: el andinismo de espiritualidad indígena, como movimiento místico, tiene una cosmovisión litúrgica basada en la armonía e integración del mundo, la solidaridad o el llamado «Buen Vivir» que apelan a la amistad, a la paz, a la convivencia en armonía, a la protección de la comunidad en familia; y si se presenta una ruptura del orden establecido también la mística y el universo andino se verán definitivamente comprometidos. Pues bien, este elemento diferenciador se hace patente en todas las obras seleccionadas presentes en Ecuador, fundamentalmente en «La flor de la Chukirawa» y en el espectáculo «La fanesca».

En estudios recientes y abiertos a futuras indagaciones –en el ámbito de América Latina–, siguiendo la ruta investigadora actual, se puede observar cómo en otras naciones que participan de la cultura andina, las notas comunes del drama y también del movimiento posdramático, así como las particularidades culturales de marchamo indígena, siguen apareciendo como una constante. Nos referimos a grupos tales como Yuyachkani o Maguey Teatro, en Perú; o compañías como Teatro de los Andes o Alto Teatro, en Bolivia.

Finalmente, se valida el uso y utilidad de los paneles desarrollados para extraer conclusiones relevantes, si bien se deja abierto a futuros investigadores su utilización para la validación plena. A través de los mismos se muestra cómo se pueden analizar conceptos tales como participación, identidad y metamodernidad o la canalización política de las artes con finalidad abiertamente social.

Apoyos

Este manuscrito es resultado del proyecto «Club de Teatro y Cine» de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (L2EO5-E16P31).

Referencias

- Briceno-Liñares, Y. (2010). La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(3), 55-71. <https://bit.ly/2lx4JHT>
- Colombes, A. (2005). *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- De-la-Torre, L.M., & Peralta, C.S. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino: El caso del pueblo de Otavalo*. Runapura makipurarinamanta, otavalokunapak kawsaymanta. Quito: Abya Yala.
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 18(2), 68-80. <https://bit.ly/2rCNCKZ>

- Donati, P. (1995). Cultura y comunicación. Una perspectiva relacional. *Communication & Society* 8(1), 61-75. <https://bit.ly/2rDJFEW>
- Felshin, N. (1995). *But it is art? The spirit of art as activism*. Seattle: Bay Press.
- García, R. (2011). *Gólgota picnic*. Madrid: Centro Dramático Nacional.
- García, R. (2009). *Muerte y reencarnación en un cowboy*. Madrid: La Carnicería Teatro.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalvo.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans*, 7, 0. <https://bit.ly/2KbMzsj>
- Gallegos, C. (2010). *Barrio Caleidoscopio*. Quito: Fundación Teatro Nacional Sucre.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta
- Lajo, J., & Ñan, K. (2005). *La ruta inka de sabiduría*. Lima: Amaro Runa Ediciones.
- Malayerba (1984). *La fanesca*. Quito: Teatro Malayerba.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Orosa, M.A. (2012). *El cambio dramático en el modelo teleserial norteamericano*. Saarbrücken: Publicia.
- Orosa, M.A., López-Golán, M., Márquez-Domínguez, C., & Ramos-Gil, Y.T. (2017). El posdrama teleserial norteamericano: poética y composición (Cómo entender el guion de las mejores series escritas para la televisión en los Estados Unidos). *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 500-520. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1176>
- Orosa M.A., & Romero-Ortega A. (2018). Ecuador, the non-communication: Postdrama or performance? In A., Rocha, & T. Guarda (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Information Technology & Systems (ICITS 2018)*. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 721, 1094-1102. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73450-7_104
- Ortega-Centella, V. (2015). El artivismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle14*, 10(15), 100-111. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a08>
- Oviedo-Freire, A. (2013). *Buen vivir vs. Sumak Kawsay: Reforma capitalista y revolución alternativa*. Buenos Aires: CICCUS.
- Pereira, J.M; Bonilla, J.I., & Benavides, J.E. (1998). La comunicación en contextos de desarrollo: Balances y perspectivas. *Signo y Pensamiento*, 17(32), 119-138. <https://bit.ly/2wvPxoT>
- Proaño-Gómez, L. (2017). Artivismo y potencia política. El colectivo Fuerza Artística de Choque Comunicativo: Cuerpos, memoria y espacio urbano. *Telondefondo*, 13(26), 48-62. <https://bit.ly/2G9FvtJ>
- Power, K. (2003). *Descifrando la glocalización*. Mendoza: Huellas.
- Ríos-Burga, J.R. (2016). La teoría constructivista estructural de la reproducción de Pierre Bourdieu: Una reflexión introductoria. *Yuyaykusun*, 7, 123-140. <https://bit.ly/2KUOtPh>
- Ruano-López, S. (2006). Cultura y Medios. De la escuela de Frankfurt a la convergencia multimedia. *Ámbitos*, 15, 59-74. <https://bit.ly/2wCD1Vq>
- Salazar, J.F. (2002). Activismo indígena en América Latina: estrategias para una construcción cultural de las tecnologías de información y comunicación. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 8, 2, 61-80. <https://doi.org/10.1080/13260219.2002.10431783>
- Salazar-Peralta, A. (2006). La democracia cultural y los movimientos patrimonialistas en México. *Cuicuilco*, 13(38), 73-88. <https://bit.ly/2KTFvBK>
- Salazar-Martínez, R.A., Portal-Moreno, R., & Fonseca-Valido, R.A. (2016). Contribuciones del paradigma cultural latinoamericano a la comunicación para el desarrollo. Antecedentes, textos y contextos de una relación fecunda. *Anagramas*, 15(29), 33-50. <https://doi.org/10.22395/anr.v15n29a1>
- Seoane, J., & Javier, B. (2000). La Escuela de Frankfurt y los posmodernos: Un diálogo posible. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 193-217. <https://bit.ly/2lx4JHT>
- Siles-González, J. (2010). La naturaleza histórica y dialéctica de los procesos de globalización-glocalización y su incidencia en la cultura de los cuidados. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 162-166. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962010000200020>
- Steingress, G. (2002). La cultura como dimensión de la globalización: Un nuevo reto para la sociología. *Revista Española de Sociología*, 2, 75-96. <https://bit.ly/2lylPol>
- Trentini, G. (2013). Identidad cultural contemporánea de los otavales: Tradición, modernidad y cambios sociales. *Sarance*, 29, 42-57.
- Valero, V., & Cortez-Galaecio, C. (2014). *Cucarachas*. Quito: Teatro Gestus.
- Vallejo-Aristizábal, P. (2007). *La flor de la Chukirawa*. Quito: Contrael viento Teatro.
- Von-Mayenburg, M. (2014). *Eldorado*. Islington: Oberon Books.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Comunicar



25 años de investigación en
Educación y Comunicación

www.revistacomunicar.com



Videoartivismo: Poética del conflicto simbólico

Video activism: The poetics of symbolic conflict

-  Dra. Concha Mateos es Profesora Titular Interina del Departamento de Ciencias de Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos (concepcion.mateos@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6805-0624>)
-  Dra. Ana Sedeño es Profesora Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga (valdellos@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3897-2457>)

RESUMEN

La relación entre los signos y la acción humana representa uno de los asuntos más estudiados en el campo del arte y la comunicación. Y el ser humano no para de producir nuevos discursos y nuevos dispositivos discursivos, por lo cual, la pregunta sobre esa relación signos/acción no solo sigue abierta, sino que se ramifica e hibrida hacia otros materiales. Este trabajo explora una de sus ramas. Realizamos una indagación teórica de los fundamentos del videoartivismo, con el objetivo de realizar una delimitación conceptual. Para ello, se define el objeto de estudio, se describen los antecedentes históricos y fuentes básicas de influencia que permiten trazar un mapa de sus campos de aplicación en prácticas docentes o investigaciones empíricas. Se presentan resultados de una revisión bibliográfica de fuentes académicas, y también artísticas y activistas, a las que se ha interrogado a partir de una rúbrica sobre los rasgos diferenciales con los que respectivamente reconocen y se autorreconocen como artistas. Se describen seis rasgos identificados: función de intervención, código híbrido, contra dominación, disruptividad, desautorización y subversión, que pretenden fijar los procesos, procedimientos, sujetos y forma específica en que el artivismo impacta en la sociedad. En paralelo, el texto remite casos seleccionados como muestra conceptual de ratificación de los supuestos teóricos, con los que describir su capacidad de transformación.

ABSTRACT

The relationship between signs and human action is one of the most-widely studied theories in art and communication. Humans are constantly producing new discourse and new discursive devices, and the issue of the relationship between signs / action not only remains open but is branching off and forming hybrids towards other materials. This work explores one of its branches. We performed a theoretical inquiry on the foundations of video activism, with the aim of achieving a conceptual definition. Firstly, the purpose of the study is defined and the historical background and basic sources of influence described in order to trace a map of its fields of application in teaching practices and empirical research. The results, therefore, come from a bibliographic review of academic as well as artistic and activist sources, which were based on sections of the differentiating features they respectively recognize and self-recognize to be an activist. Six identified features are described: the intervention function, the hybrid code, against domination, disruption, disavowal, and subversion, which are aimed at establishing processes, procedures, subjects and the specific forms in which activism has an impact on society. The article also refers to selected cases as a conceptual sample of the theoretical assumptions made and to describe their capacity for transformation.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Arte, pensamiento crítico, teoría política, nuevos medios, activismo audiovisual, arte audiovisual, movimientos de protesta, creación audiovisual.

Art, critical thinking, political theory, new media, audiovisual activism, audiovisual art, protest movements, audiovisual creation.



1. Planteamiento del problema

Dentro del universo de discursos de todo tipo que circulan socialmente y afectan a la conducta, localizamos la esfera particular de las creaciones videográficas. Se trata de una esfera en intensa expansión. En un mes se sube a la Red más contenido audiovisual que lo que ha producido en 30 años la mayor cadena de televisión estadounidense. Un tercio de la actividad online de los usuarios consiste en ver vídeos. Cada 60 segundos se suben 72 horas de vídeo a YouTube. Estos son datos ilustrativos servidos por Lister (2018) para «World Stream» en enero 2017.

Esta alta densidad de la videoesfera genera dos bucles como fenómenos sociales en torno a la producción de imágenes: 1) Patología de saturación (invisibilización); 2) Epidemia estilística (fusión poética). Estos dos bucles fundamentan la pertinencia de una indagación teórica (Ruiz, 2012: 14) cuya aportación será clarificar conceptualmente el artivismo y contribuir así a su inteligibilidad.

1.1. Bucle de la invisibilización

Este bucle es paradójico: la intensa producción de imágenes impide ver. Se producen más imágenes para mostrar más hechos o ideas y la producción misma se torna un obstáculo para la visibilidad de lo producido. En palabras de Román Gubern, «la iconosfera es tan densa y abundante que hace invisible las imágenes» (Martí-Font, 2014). Una densificación que genera polución icónica, según Fontcuberta (2011), que «por un lado, viene implementada por el desarrollo de nuevos dispositivos de captación visual y, por el otro, por la ingente proliferación de cámaras, ya sea como aparatos autónomos o incorporadas a teléfonos móviles, webcams y artilugios de vigilancia. Esto nos sumerge en un mundo saturado de imágenes: vivimos en la imagen, y la imagen nos vive y nos hace vivir». Es el efecto de que relacionarse con los demás a través de imágenes se haya convertido en una práctica común y naturalizada.

1.2. Bucle de la fusión poética

Este bucle es epidemiológico, se contagian formas de hacer audiovisuales. En el campo de la biología médica, está reconocida y asumida la relación entre hacinamiento humano (sobrepoblación) y propagación de epidemias (Toole, 2000). En el campo del audiovisual la sobreproducción empieza a acelerar también dinámicas de contagio y la consecuente emergencia de códigos globales de representación, que, en palabras de Dudley Andrew Ilegan, por ejemplo, a desbordar la posibilidad de la existencia de lo que entendemos como cine independiente: «La idea misma de cine independiente queda alterada por la práctica de un cine global que convierte a toda película en algo dependiente» (Galt & Schoonover, 2010: 9).

En el campo audiovisual, ya contamos con trabajos que han indagado en formas de contagio retórico. El videoactivismo, entre otros rasgos, acompaña a una producción específica de vídeo que se crea desde los márgenes, fuera de las estructuras corporativas (Mateos & Rajas, 2014: 15) y se ha observado que el contagio está justamente saltando esos márgenes. Mateos (2013) explica cómo ciertos estilemas característicos del videoactivismo de protesta callejera empiezan a aparecer en las producciones audiovisuales con que la prensa corporativa reporta tales acontecimientos. Ejemplo paradigmático son las piezas de vídeo con las que el diario de referencia «El País» cubrió en 2012 en España la huelga general haciendo un seguimiento «en tiempo real» de los acontecimientos de la jornada. De las 26 cápsulas informativas audiovisuales que publicó el diario, 10 respondían a una poética activista de producción «raw» (material crudo, sin posproducción, lo que en entornos profesionales se conoce como «brutos de cámara»).

El videoactivismo de testimonio se ha popularizado. Una producción espontánea no planificada, que presenta inestabilidad de encuadre, calidad de imagen y sonido deficientes, espacio fotográfico negativo, ausencia de continuidad y coherencia espacial y falta de articulación narrativa. Este trasvase de estilo «raw» desde el activismo al periodismo corporativo viene a confirmar las aproximaciones teóricas sobre la verdad que, desde distintos campos (filosofía de la ciencia, narrativa, estética), la definen como producto social, producto de una convención sobre el discurso (Nietzsche & Vaihinger, 1972; Kuhn, 1975; González-Requena, 2003): algo se considera verdad por su forma de generarse y presentarse —en este caso, una forma no pulida—.

De esa manera, el videoactivismo de inicios del siglo XXI, con su influencia sobre los cánones del periodismo audiovisual, ilustra la idea que Oscar Wilde expresara a finales del siglo XIX en el que algunos consideran su texto predilecto, «La decadencia de la mentira», a saber: la verdad es una cuestión de estilo. Mateos evidencia que la verdad informativa corporativa en 2012 está cambiando de estilo porque incorpora rasgos propios del videoactivismo de grabaciones callejeras anónimas; rasgos con los que aspira a reforzar su apariencia de autenticidad.

2. Objetivos y objeto de estudio

Volvamos entonces a la videoesfera teniendo presente estas corrientes de mimetización que se agudizan en entornos superpoblados. A esos datos sobre el flujo de vídeos que ya hemos recogido más arriba, tenemos que añadir la condición multipolar que presenta la videoesfera. Las plataformas de distribución abiertas como YouTube unifican contenidos que proceden de fuentes variadas y tienen naturaleza y funciones muy diversas, pero que se sirven al público con una apariencia de formato equivalente. Así es como se plantea el problema que afrontamos en este estudio teórico: existe una tensión epistemológica, se ha vuelto difícil distinguir el discurso activista del que no lo es. Lo mismo que ocurre entre discurso/ruido y discurso/sentido, o entre imagen verdadera y documento videográfico trucado.

Respecto a la verdad, las referencias que hemos citado de Kuhn, Nietzsche o González-Requena, así como estudios específicos sobre la imagen (García-Martínez, 2006; Comolli, 2009; Chéroux, 2013) nos enseñan que, desde la ciencia al arte, la verdad siempre ha circulado con un ropaje enunciativo sujeto a convenciones contextuales de cultura, tiempo y lugar, y es pues –como decía Wilde– una cuestión de estilo.

Respecto al arte, la cultura militante, alimentada por la tradición de epistemología crítica, particularmente de la Escuela de Frankfurt y de inspiración marxiana, nos enseña que no hay barreras: el arte puede emanar de las manos de cualquiera, no es algo solo de unos «iluminados» y tampoco algo aparte de la vida de la gente común (Linares, 1976: 12-13). Y respecto al activismo: ¿cómo dilucidar e identificar el carácter activista de una creación videográfica en medio de esa videoesfera superpoblada repleta de contaminaciones retóricas? La pregunta nos parece importante pues, como sabemos desde la fundación de la lingüística estructural por Ferdinand de Saussure, el significado es posible gracias a la diferencia.

El videoactivismo de testimonio se ha popularizado. Una producción espontánea no planificada, que presenta inestabilidad de encuadre, calidad de imagen y sonido deficientes, espacio fotográfico negativo, ausencia de continuidad y coherencia espacial y falta de articulación narrativa. Este trasvase de estilo «raw» desde el activismo al periodismo corporativo viene a confirmar las aproximaciones teóricas sobre la verdad que, desde distintos campos (filosofía de la ciencia, narrativa, estética), la definen como producto social, producto de una convención sobre el discurso.

2.1. Objetivo

El objetivo de esta exploración teórica es determinar lo característico de lo «activista» en las prácticas artísticas videográficas. Se trata de acotar el fundamento de una poética activista, cuando con «poética» nos referimos al uso de las formas expresivas para producir sentido (poética no como designación de un género lírico, sino como la ha entendido la poética teórica contemporánea desde fundadores como Dolezel, y más tarde, la semiótica de la cultura: construcción discursiva), y con «activista», a las propuestas artísticas activistas contemporáneas, que, según Bourriaud (2008), no crean tanto obras o mensajes sino formas de relación con el entorno.

2.2. Objeto de estudio

El activismo tiene ciertas raíces en las vanguardias artísticas del siglo XX (Delgado, 2013: 70) y los movimientos contraculturales de los años sesenta y setenta, y despliega fundamentos propios a partir de los años ochenta, con movimientos como el reivindicativo sobre el VIH y de los noventa (Goris, 2017: 14), con el movimiento antiglobalización particularmente. Pero sobre todo, las prácticas videoartistas toman una intensidad expansiva históricamente inédita a partir de la puesta en marcha en 2005 de plataformas globales de distribución de vídeo online. Por lo

cual, hablamos de una tradición teórica de corto desarrollo en la que teóricos, críticos, curadores y creadores aún no comparten categorías plenamente. De ahí el interés de este trabajo por contribuir a la demarcación conceptual del videoartivismo, que será aplicable en la construcción de muestras empíricas y programas docentes.

Trabajamos sobre un campo de prácticas culturales designadas por un neologismo. Por eso aún es fácil ver que en los intercambios comunicativos de la vida cotidiana se utilice el término acompañándolo de una definición.

La Mercy Corps, en Portland (EEUU), prepara un campamento educativo de verano (2018) para estudiantes de Primaria. Lo presenta con este título: «Art+Activism=Artivism», y lo promueve con esta propuesta: «Aprender a usar tu creatividad para mover a la gente a actuar y entusiasmarse con problemas clave de nuestro mundo».

El artivismo del que aquí se habla, como objeto de estudio, se inscribiría pues en la cuestión raíz con la que hemos empezado más arriba, la relación signo/acción: remite a prácticas artísticas (procesos de creación de signifi-

cados) que buscan reacciones (respuestas en la conducta humana). Pero esta aproximación teórica designa un espectro demasiado amplio de prácticas culturales. Hasta ahí, podemos decir que el concepto usado por la Mercy Corps no difiere en mucho de la definición común de publicidad: mensaje creado para persuadir de algo (O'Guinn, Allen, Close, Scheinbaum, & Semeniuk, 2015: 9).

El texto de promoción de la actividad de la Mercy Corps acude a minimizar esta ambigüedad cuando añade: «El arte

El videoartivismo, más allá de crear obras audiovisuales, opera en el campo simbólico de las prácticas culturales como factor de crisis. Visibiliza representaciones sociales capaces de crear climas en los que las personas encuentren motivación y referencia para poner en marcha prácticas compartidas de transformación. Tales prácticas, por definición, implican cambios que subvierten estados de orden socio-político: normas, jerarquías y categorizaciones.

para el activismo, también conocido como Artivismo, conciencia sobre problemas sociales a través de las artes, incluyendo artes visuales, danza, música, escritura creativa y teatro». Con ese referente estaríamos en condiciones de formular una primera aproximación teórica algo más precisa del artivismo desde el ámbito del habla: producción artística para incitar a la acción en materia de (determinados) problemas sociales. Pero nos seguirían quedando borrosos muchos bordes: qué problemas, por qué sujetos, con qué fines, por qué medios.

Esto es así porque nuestro objeto de estudio aún está en construcción en su propio campo de desarrollo y configurándose en medio de un proceso general de transformación del campo de las artes (Laddaga, 2006: 7), de modo que los estudios académicos se están acercando a él sin disponer de una definición conceptual estabilizada. Por ello, este informe llevará a cabo una revisión bibliográfica de fuentes tanto académicas, como del propio campo creativo y activista (manuales, catálogos, memorias de proyectos).

2.3. Rúbrica de indagación

Este estudio teórico opera sobre un catálogo de fuentes documentales a las que interroga sobre su definición de la condición activista. Repasa la percepción académica y la autopercepción activista desde una perspectiva socio-semiótica, es decir, enfocada a radiografiar el mecanismo de significación. Exploramos los discursos aplicando la estructura actancial que Leone (2012) toma de la semántica estructural para elaborar su «Semiótica de la protesta»: con qué objeto, contra qué objeto y qué agentes. Y añadimos dos observaciones más sobre los procedimientos: con qué código y qué forma de interacción; y una pregunta sobre el impacto social.

3. Resultados

Todas las referencias definitorias que encontramos del artivismo anclan directa o indirectamente su especificidad en la función social del arte que las prácticas activistas ponen en juego. Por ello, consideramos que será el primer descriptor del videoartivismo como práctica poética. Lo presentamos a continuación junto a otros cinco que hemos identificado a través de la exploración teórica de las fuentes consultadas.

3.1. Función de intervención

Se trata de prácticas artísticas que atienden a una función externa al campo del arte: una estética con capacidad política transformadora de algo ajeno al arte. El activismo remite a «propuestas concebidas como modo de participación social y como expresión política» (Ortega, 2015: 102). «Podría definirse como un movimiento artístico político capaz de restablecer la función social del arte (Gombrich, 2003), que ya se instauró en los comienzos de los años setenta, cuando el abandono de la mimesis dio lugar al nacimiento del arte del concepto y de la idea (Stangos, 2006)» (Ortega, 2015: 103). En consonancia, para Goris (2017: 15), activista es sinónimo de artista políticamente comprometido. Se trata pues de una función que sitúa las prácticas artísticas en una crisis: las redefine como mediadoras y las pone en conflicto con la autonomía del arte. El activismo, pues, se ubica en la esfera en lo que Bourriaud ha descrito como forma sintomática del arte contemporáneo, el arte relacional: «arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado» (Bourriaud, 2008: 13).

3.2. Código híbrido

Todas las concepciones revisadas observan un componente de fusión o mestizaje en el activismo, bien por la convergencia de campos (político-artístico), la mezcla de formas discursivas o la combinación de técnicas. Esta diversidad puede darse sin romper la identidad activista justamente gracias a que las prácticas activistas se identifican por operar bajo ese paraguas unificador de la finalidad política que acabamos de tratar, el del arte como intersticio social de inspiración marxiana, según Bourriaud (2008: 15-16). Es el motor, no el diseño del artefacto, lo que lo hace activista. Por eso John Jordan (2017: 1) señala como idea clave del activismo la actitud. Y por eso igualmente activistas son «Clown Army», «Yes Men», «Flo 6X8» o «Brandalism Collective».

Se trata de un encuentro de agentes que genera un marco relacional con incidencia política, tal como lo retrata García-Andújar (2009: 101): «artistas, colectivos, obras, proyectos y corrientes de pensamiento que tratan de interpretar las prácticas artísticas y la producción de conocimiento en el marco de una relación social y política con los contextos en que se desarrollan [con el fin de] convertirse en la plataforma de una práctica cultural que devuelva a la estética su capacidad política y pueda convertir las prácticas artísticas en instrumentos de transformación social».

3.3. Contra dominación

En el llamado de la Mercy Corps para el campamento escolar de verano encontrábamos una indeterminación en torno a los problemas sociales respecto a los cuales el activismo podía contribuir a desarrollar concienciación. «Cuando los estudiantes acuden a mi tutoría en la universidad para diseñar sus trabajos de fin de grado con frecuencia tratan el tema que han elegido enarbólandolo como definición final, es decir, presumiendo que con el tema su proyecto de investigación queda definido. Yo les respondo que el tema marca tan solo un territorio, y que el abordaje de la investigación es lo que realmente podrá definirla: qué se preguntan, qué objetivo persiguen y qué tipo de técnica de investigación podrá satisfacer su objetivo».

Todo tema puede ser abordado –tanto académica como artísticamente– con una perspectiva conservadora o transformadora. Por lo que no guarda lógica pensar que el tema pueda ser una clave de identificación del activismo. Sin embargo, no son extraños en la literatura especializada los intentos de enumerar la temática propia del activismo. Ortega (2015: 103) señala que «un arte nómada reflexiona sobre la relación social y las diferentes intervenciones artísticas de consumo». Es así, que menciona una «categorización de aquellas estrategias artístico-políticas más representativas que reflexionan sobre el abuso del consumismo, la especulación inmobiliaria, el individualismo, las estrategias políticas, la vulnerabilidad de algunos sectores sociales, el medioambiente, los recortes en la sanidad y la educación». De modo global, lo que encontramos de común en los campos temáticos de intervención del activismo mencionado por los distintos autores es la lucha contra las formas de dominación.

3.4. Disruptividad

La herramienta de trabajo del activismo es la acción. Con uno u otro término, las descripciones de la acción activista convergen en la idea común de disruptión, puesta en crisis de algún orden simbólico previo. Y el fin es crear la base cognitiva o emocional para otra cadena de acciones sociales. Por eso el manual recopilatorio de Boyd y Mitchell (2012: 1) se abre con la idea de Martin Luther King Jr. de que la salvación humana reside en las manos de la creatividad inadaptada.

Para poder activar ese punzón simbólico sobre algún tejido de la realidad social, el activismo requiere desplegar

una operación analítica antes de cualquier intervención. Aznar e Iñigo (2007: 68) señalan que «el resultado es a largo plazo y el artista es un agente catalizador que investiga y pone en funcionamiento junto con toda la comunidad una serie de modos y mecanismos de relación dirigidos a reforzar los poderes de la misma».

Analizar primero, para poder hacer ver después. En este sentido, las prácticas artísticas activistas se alinean con las prácticas de investigación social de orientación crítica, ambas consideran que el conocimiento del mundo ha de orientarse hacia su transformación: «comprender lo social a través de un proceso de reconsideración, desvelamiento y cuestionamiento de intereses, ideologías y sentidos» (Gordo & Serrano, 2008: 18). Los artistas comparten así con los intelectuales críticos la tarea de examinar las estructuras de poder, una misma economía analítica para lo que Foucault llama «hacer un croquis topográfico y geológico de la batalla» (1980: 109). Ese croquis es la obra activista.

Respecto a las tácticas, ya contamos con manuales y catálogos de casos destinados a convertirse en referentes clásicos para la búsqueda de inspiración: «Infraestructuras emergentes» (2009), «Re:Imagining change» (2010), «Beautiful trouble» (2012), «Activism, activism and beyond» (2017), «Do it yourself» (2007) y «Beautiful rising» (2017), son algunos de ellos.

Al respecto de las tácticas, Jordan (2017) señala la importancia que tiene para el activismo la renovación permanente de los repertorios, debido a que la eficacia de las acciones se erosiona con la repetición porque, si se repite, el sistema social desarrolla anticuerpos, y entonces la acción activista, al volverse previsible, deja de generar confusión y desconcierto en los agentes de poder a los que pretende cuestionar, es decir, pierde impacto. «Por eso los movimientos sociales precisan renovar sus tácticas continuamente antes de que las autoridades descubran cómo contestar a ellas; incluyendo, por supuesto, tácticas para proteger a los activistas de la violencia policial» (Jordan, 2017).

Por ello, el principio táctico de fondo es la disrupción, el asalto a lo establecido. Pero el catálogo de acciones transita desde el bloqueo físico de un espacio, pasando por hacer pilas de zapatos en las calles, hasta la clásica documentación audiovisual de conductas recriminables o claramente delictivas; con tácticas que van desde la desobediencia pacífica hasta el juego, las dinámicas de mimetización o la parodia. Por ejemplo, en contextos donde las protestas estaban prohibidas, la acción se disfrazó de no acción. Es el caso de las «reuniones de gnomos» reclamando derechos para gnomos en Polonia en los años ochenta. También en París en 2015, con la proyección de una imagen gigante de cientos de cuerpos sobre la fachada de la Asamblea Nacional francesa durante la Cumbre del Clima, cuando, debido a los atentados terroristas sufridos en la ciudad dos semanas antes, quedaron prohibidas las concentraciones. Para protestar, no hay que vestirse de protestante (Boyd & Mitchell, 2012: 126).

Algunas tácticas han nacido como efecto de los nuevos dispositivos de comunicación móvil conectados (e-mails, SMS, Twitter, Whatsapp). Es el caso de las «flash mob» –concentraciones no ensayadas–, espontáneas, dispersas y contagiables que se convocan para una duración breve en un espacio público y tienen la virtud de visibilizar un disenso en un tiempo tan fugaz que no llega a ser reprimido y que genera imágenes que se pueden distribuir posteriormente para amplificar el impacto. En 2009, el grupo «Newmindspace» convocó una pelea de almohadas en el corazón financiero de Wall Street en la que participaron cerca de mil personas.

La artista visual española Yolanda Domínguez creó en 2014 una acción en la que convocó a mujeres para acudir a las oficinas de los Registros Mercantiles a registrar sus cuerpos para visibilizar la «expropiación» que sufren las mujeres cuando otras personas deciden o limitan –mediante la ley del aborto, por ejemplo– lo que ellas pueden hacer con su cuerpo. Mujeres anónimas acudieron simultáneamente a los registros en Madrid, Sevilla, Bilbao, Pamplona y Pontevedra, con lo que, el miércoles 5 de febrero de 2014, cientos de personas comunes se convirtieron en activistas.

Hay tácticas más eficientes que otras para determinados objetivos. Un valor resaltable de esos manuales y catálogos que hemos citado, especialmente en el caso de «Beautiful trouble», es la racionalización del vínculo entre tácticas, objetivos y principios.

3.5. Desautorización

El punto de convergencia de los autores estudiados es que cualquiera puede convertirse en creador. Por eso «The Trapese Collective» invita a artistas y activistas a editar juntos un trabajo que titulan «Hazlo tú mismo» para animar a la gente común a actuar para recuperar el control sobre sus vidas y «convertir en irrelevantes a los gobiernos y las corporaciones» (The Trapese Collective, 2007: 1). Ese empoderamiento popular a través del arte, según Goris, ocurre especialmente bajo regímenes represivos: «Los regímenes represivos estimulan la creatividad y hacen que personas que nunca se considerarían a sí mismas artistas busquen formas de comunicar capaces de esquivar la censura. Un ejemplo serían los tapices de arpillera en el Chile de Pinochet» (Goris, 2017: 15).

Resultaba previsible, una vez confirmada la instalación del artivismo en la perspectiva crítica, que el artivismo problematizase la cuestión del autor, pues, de acuerdo con Linares (1976: 12-13), la extensión de la capacidad autoral al común de la gente ha sido uno de los tres rasgos definidores de la cultural militante, desarrollada en la estela de interpretación marxista de que el arte y la vida no fluyen –no hay que hacerlos fluir– de modo separado.

El videoactivismo en particular ha desarrollado formas muy variadas de cuestionamiento del autor romántico, dotado de una sensibilidad especial, que es capaz de materializar esa inspiración artística en obras que firma y de las cuales deviene propietario de unos derechos de explotación comercial. Mateos y Sedeño (2015) han llegado a distinguir diez fórmulas diferentes con las que el videoactivismo cuestiona tal planteamiento: la enunciación «quincemayista», el común, el productor «crowd», el coro disperso, el colectivo, la autoría múltiple, la agregación autoral, el anonimato, el autor «ciborg» y la «sinautoría».

La universalización de la capacidad creativa es un aspecto que reaparece de modo recurrente en la literatura sobre el tema, desde Marx hasta el último manual editado en 2017. Ortega (2015: 103) lo vincula a «la definición de arte de Josep Beuys, quien instauró la idea que defiende que todos somos artistas, y que, por ello, el arte debía convertirse y reinventarse para dejar de ser lo que hasta el momento había sido».

Pero más allá de esa previsible democratización de la consideración de genio creador, la crisis del concepto industrial de autoría que el artivismo postula radica en ese gen intersticial del que hablaba Bourriaud (2008): el artivismo, como arte relacional, crea

comunidades, y esa creación constituye en sí misma la obra artística. Por eso, la autoría queda disuelta. Ortega (2015: 103) lo expresa así: «Las posibles conclusiones que arroja nuestro estudio señalan que los artivistas, considerados aquí a los artistas y a los espectadores, comparten una concepción amplia de lo político, que permite la interrelación de las distintas micro-narrativas de poder que se establecen también en el discurso artístico».

El videoactivismo de inicios del siglo XXI, con su influencia sobre los cánones del periodismo audiovisual, ilustra la idea que Oscar Wilde expresara a finales del siglo XIX en el que algunos consideran su texto predilecto, «La decadencia de la mentira», a saber: la verdad es una cuestión de estilo.

3.6. Subversión

De modo instrumental, las prácticas artivistas pueden aportar a la movilización social varios efectos energizantes. Goris (2017: 16) apunta a generar símbolos, atraer atención y recursos y movilizar compromisos. Pero el artivismo alcanza su meta verdaderamente cuando remueve un determinado orden simbólico, lo que implica que se desarrolla en términos de lucha, frente a algo: «crear espacios libres, duraciones cuyo ritmo se contraponen al que impone la vida cotidiana, favorecer un intercambio humano diferente al de las ‘zonas de comunicación’ impuestas» (Bourriaud, 2008: 16).

Esta condición de resistente/oponente la comparte con toda la tradición del arte militante. En 1968, se estrena en Italia, en la IV Muestra Internacional del Nuevo Cine de Pesaro, una película argentina que se ha convertido en mítica para la historia del cine comprometido con las luchas sociales, «La hora de los hornos» de Fernando Pino Solanas y Octavio Getino. Argentina está entonces sufriendo la dictadura de Onganía, se ha impuesto una gran concentración de poder en el régimen militar y los partidos políticos están proscritos. La película se filma y se distribuye clandestinamente, y se propone como estímulo para animar y sostener la lucha popular por la liberación. Los primeros minutos de la cinta los compone un montaje realizado con una banda sonora musical de percusión, imágenes y gráficos animados con palabras y leyendas breves. En torno al minuto seis aparece esta frase: «Ningún orden social se suicida».

Esta idea sintetiza el fundamento de la acción artivista: intervenir para «suicidar» órdenes. Es una idea guerrillera. Podemos apreciarlo en el paralelismo que mantiene con estas palabras de un viejo guerrillero guatemalteco del ORPA (Organización del Pueblo en Armas, Guatemala 1982-1996) que aparece con el nombre de «compañero

Álvaro» en un documento del CEDEMA (Centro de Documentación de Movimientos Armados): «Los cambios sociales, lo sabemos, son siempre violentos. Nadie le va a dar pacíficamente lo que ya tiene y considera suyo, de su propiedad. Ninguna injusticia desaparece sola; implica lucha».

Parece lógico encontrar esta asunción de la violencia si estamos rastreando en fuentes vinculadas a la guerrilla clásica. Por eso, hemos buscado también referencias académicas desvinculadas de la lucha directa. Y en esas coordenadas, nos remitimos a un trabajo de uno de los académicos españoles que representa una referencia internacional en el campo de la comunicación en las ciencias sociales, Manuel Castells (2007: 238-239). Este sociólogo sostiene varias afirmaciones en relación a la comunicación y el cambio social: 1) Que si la mayoría de la gente piensa de modo contradictorio a las normas, las normas caerán porque la opinión de las personas es un factor de cambio; 2) Que el cambio no necesariamente será a gusto de quienes lo promueven; 3) Que conllevará sufrimiento. Mucho sufrimiento, puntúa Castells. Este autor ubica así el territorio del impacto del arte que persigue cambios sociales en el ámbito de la opinión pública. La lucha se juega en ese terreno, el de la producción social de significados. Por eso Aznar e Iñigo (2007: 70) afirman que «el arte activista no solo se produce en la esfera pública, sino, sobre todo, quiere producir esfera pública y es allí donde activa la construcción de consensos».

En la lógica de otro sociólogo también de reconocimiento internacional ya consolidado, Pierre Bourdieu (2008: 123-124), lo que aquí estamos llamando impacto se articula a través de lo que él denomina la «subversión herética». La acción política, para Bourdieu, existe porque los agentes políticos tienen un conocimiento del mundo y actúan según él. Y, por ello, podemos intervenir en el mundo, interviniendo en ese conocimiento, de modo que la acción política –en nuestro caso, la artista– tiene que evidenciar las representaciones que están sosteniendo el orden social que se pretende cambiar. Tal orden consigue permanecer, perpetuarse, mientras logra mantener oculto lo arbitrario de sus representaciones. Es decir, un orden social permanece porque impone unos sistemas de clasificación que logra que parezcan naturales y con ellos asegura una «adhesión originaria» a tal «doxa». Un orden permanece porque oculta la arbitrariedad entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales. La acción política comienza con la denuncia de ese contrato tácito, es decir, con la «subversión herética» que tumba las «doxas».

Verson (2007: 173) presenta el activismo cultural como una forma de cuestionar la visión dominante del mundo. García-Andújar (2009: 100) habla de conflicto, ruptura, «cambio que haga viable una revolución capaz de romper con el concepto jerárquico imperante y se oriente hacia el desarrollo de una sociedad horizontal» y más adelante (2009: 101), «los artistas lo tenemos claro, o nos integramos en este nuevo sistema de pérdida permanente donde la arrogancia intelectual de occidente está ocasionando una ignorancia paralizante, o pasamos a un estadio de resistencia, acoso y derribo (¿permanente?)». Y, en palabras de Ortega (2015: 103), el activismo interviene para «alterar los códigos y signos ya establecidos en el subconsciente de la sociedad que desarrolla a su vez determinadas estrategias que consolidan nuevas tácticas políticas posibles».

En febrero de 2015 un videoactivista graba a Celia Villalobos que, presidiendo el Congreso de los Diputados en Madrid, se dedica a jugar largamente en su iPad a «Candy Crash» sin prestar atención al presidente del Gobierno y también presidente de su partido que, durante ese tiempo, está en el uso de la palabra en la tribuna principal, dos metros delante de ella. Ahí, se cae una «doxa»: el duro trabajo de los políticos gracias al cual reciben sueldos diez veces por encima del salario base nacional.

La agencia Lowe Cape Town realizó un vídeo para la campaña contra el uso de piel de animales en la ropa y los complementos de la «International Anti Fur Coalition» en el que vemos a tres jóvenes sofisticadas y elegantes, conversando en un restaurante luminoso, ante una mesa de mantel blanco impoluto cuando suena el móvil de una de ellas y para lograr encontrarlo dentro de su bolso de piel tiene que ir vaciando primero su contenido sobre la mesa, por lo que la vemos extrayendo vísceras sangrientas, un corazón, un hígado, tripas, sin inmutarse hasta que agarra el móvil con sus manos manchadas y se lo acerca al oído para conversar tranquilamente. Cae también la «doxa» aquí: el glamuroso bolso esconde sangre y tortura.

4. Conclusiones

El videoactivismo, más allá de crear obras audiovisuales, opera en el campo simbólico de las prácticas culturales como factor de crisis. Visibiliza representaciones sociales capaces de crear climas en los que las personas encuentren motivación y referencia para poner en marcha prácticas compartidas de transformación. Tales prácticas, por definición, implican cambios que subvierten estados de orden socio-político: normas, jerarquías y categorizaciones, lo que correspondería a la idea de «el reparto de lo sensible» desarrollada en la filosofía de Jacques Rancière. Esta intervención de lo artístico sobre lo social y político, mina el estatuto de legitimidad de ciertos beneficios y privilegios,

con el eventual perjuicio de los colectivos sociales correspondientes. Así, el impacto artista opera primero en la transformación de los sujetos que participan en las prácticas artísticas; y seguidamente, en el campo relacional de los sujetos con el entorno, ya que la materia artística es la propia vivencia social. Con ello, el sujeto de la obra artística se expande.

En suma, este estudio proporciona un cuadro de demarcadores con los que se podrá sistematizar la selección de muestras para trabajos empíricos, catálogos o manuales formativos: 1) Función de intervención extra artística; 2) Empleo de código híbrido; 3) Acción contra estructuras de dominación; 4) Lógica disruptiva; 5) Deconstrucción autorial; 6) Subversión del orden simbólico socio-político. Estos descriptores, aunque permiten definirla, no agotan la caracterización del fenómeno videoartista; los resultados de este estudio teórico quedan así disponibles para ser completados y refinados por otras investigaciones.

De momento, este marco caracterial permite distinguir los objetos artistas de otras prácticas que tan solo se disfrazan de artivismo porque toman prestada cierta retórica visual. Sin embargo, por esta vía, queda abierta la discusión de la figura del «artista vendido», el artista crítico que vende su crítica a un cliente que la compra como operación de lavado de cara. Jordan se refiere a esta figura como «artwasher». Y otros autores, como Martha Rosler en sus críticas de arte, vienen planteando la dificultad de lograr la supervivencia del artivismo al margen del mercado o la protección oficial. Por ello, la poética del «artwasher» merecerá ya un estudio específico.

Referencias

- Aznar-Almazan, Y., & Iñigo-Calvo, M. (2007). Arte, política y activismo. *Concinnitas*, 1(10), 65-77. <https://goo.gl/qX68fn>
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Boyd, A., & Mitchell, D. (2012). *Beautiful trouble. A toolbox for revolution*. New York / London: OR Books.
- Castells, M. (2007). Communication, Power and counter. power in the network society. *International Journal of Communication*, 1, 238-266. <https://bit.ly/1a1x2Cz>
- Comolli, J.L. (2009). Malas compañías: Documento y espectáculo. *Cuadernos de Cine Documental*, 3, 76-89. <https://doi.org/10.14409/ccd.v1i3.3978>
- Chéroux, C. (2013). ¿Qué hemos visto del 11 de septiembre? In G. Didi-Huberman, C. Chéroux, & J. Araldo (Eds.), *Cuando las imágenes tocan lo real* (pp. 37-68). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 18(2), 68-80. <https://bit.ly/2rCNCKZ>
- Doležel, L. (1999). *Estudios de poética y teoría de la ficción*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fontcuberta, J. (2011). Por un manifiesto postfotográfico. *La Vanguardia*, 2011-05-11. <https://bit.ly/1wDvr1R>
- Galt, R., & Schoonover, K. (2010). *Global art cinema: New theories and histories*. Oxford: Oxford University Press.
- García-Andujar, D. (2009). Reflexiones de cambio desde la práctica artística. In J. Carrión, & L. Sandoval (Eds.), *Infraestructuras emergentes* (pp. 100-103). Valencia: Barra Diagonal.
- García-Martínez, A.N. (2006). La traición de las imágenes. Mecanismos y estrategias retóricas de la falsificación audiovisual. *Zer*, 22, 301-322. <https://bit.ly/21E0cA2>
- Gombrich, E.H. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Barcelona: Debate.
- González-Requena, J. (2003). Teoría de la verdad. *Trama y Fondo*, 14, 75-94. <https://bit.ly/2jf8fj8>
- Gordo, A.J., & Serrano, A. (Coords.). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Goris, Y. (2017). *Activism, artivism and beyond. Inspiring initiatives of civic power*. Amsterdam: Partos.
- Jordan, J. (2017). *Artivism. Injecting imagination into degrowth*. [blog, 2017-01-17]. <https://bit.ly/2kdUKti>
- Kuhn, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leone, M. (2012). Breve introducción a la semiótica de protesta. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 161-173. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39262
- Linares, A. (1976). *Cine militante*. Madrid: Castellote.
- Lister, M. (2018). *37 staggering video marketing statistics for 2018*. *Worldstream*. [web, 2018-05-01]. <https://bit.ly/2ki7ZJD>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Martí-Font, J.M. (2014). Román Gubern: La iconosfera es tan densa y abundante que hace invisibles las imágenes. *El Periódico*, 2014-07-06. <https://bit.ly/2kb9s48>
- Mateos, C., & Rajas, M. (2014). Videoactivismo: concepto y rasgos. In G. Bustos, M. Camuñas, P. De-la-Fuente, M. Galán, L. Lanchares, C. Mateos, ... R. Salillas (2014), *Videoactivismo, acción política cámara en mano* (pp. 15-56). La Laguna: SLCS.
- Mateos, C., & Sedeño, A. (2015). Videoactivismo y autoría colectiva. In D. Montero & F. Sierra (Eds.), *Videoactivismo y movimientos sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas* (pp. 298-331). Barcelona: Gedisa/CIESPAL.
- Mateos, C. (2013). La narrativa audiovisual informativa: Transmediación, hibridación y nuevos retos para los medios online. In V. Guarinos-Galán, & A. Sedeño-Valdellós (Coords.), *Narrativas audiovisuales digitales. Convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia* (pp. 71-114). Madrid: Fragua.
- Mercy Corps (Ed.) (2018). *Art & activism* [Blog de proyecto]. <https://bit.ly/2kfeQmS>

- Nietzsche, F., & Vaihinger, H. (1990). *Sobre verdad y mentira*. Madrid: Tecnos.
- O'Guinn, T., Allen, C., Close Scheinbaum, A., & Semenik, R.J. (2015). *Advertising and integrated brand promotion*. Boston: Cengage.
- Ortega-Centella, V. (2015). El activismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle14*, 10(15), 100-111. <https://bit.ly/2k9WRy6>
- Reinsborough, P., & Canning, D. (2010). *Re:Imagining change. How to use story based strategy to win campaigns, build movements, and change the world*. Oakland: PM Press.
- Ruiz-Olabuenaga, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stangos, N. (2006). *Conceptos del arte moderno*. Madrid: Alianza.
- The Trapese Collective (2007). *Do it yourself: A handbook for changing our world*. London: Pluto Press.
- Toole, M.J. (2000). Enfermedades transmisibles y su control. In E. Noji, & K. Eric (Eds.), *Impacto de los desastres en la salud pública* (pp. 79-100). Bogotá: Organización Panamericana de Salud.
- Verson, J. (2007). Why We Need Cultural Activism. In The Trapese Collective (Eds.), *Do it yourself: A handbook for changing our world* (pp. 171-186). London: Pluto Press.



AlfaMed



RED INTER Disciplinaria
Universitaria

Red Internacional de
investigadores en
Competencias Mediáticas

www.redalfamed.org

@RedAlfamed

Red Alfamed

Red Alfamed

Investigadores
Europeos
y Latinoamericanos

150

Comunicar 57



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals

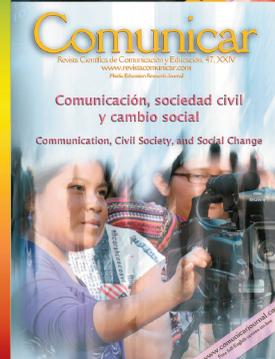
Si te interesa
la Educación
y la Comunicación



GRUPO
Comunicar

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

www.grupocomunicar.com





Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online

Digital natives: Online audiovisual content consumption, creation and dissemination

-  Dra. Ainhoa Fernández-de-Arroyabe-Olaortua es Profesora Agregada del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (ainhoa.fernandezdearroyabe@ehu.eus) (<https://orcid.org/0000-0002-5565-7371>)
-  Dr. Iñaki Lazkano-Arrillaga es Profesor Adjunto del Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (inaki.lazkano@ehu.eus) (<https://orcid.org/0000-0001-6473-5290>)
-  Leyre Eguskiza-Sesumaga es Personal Investigador en Formación (PIF) del Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (leyre.eguskiza@ehu.eus) (<https://orcid.org/0000-0002-0308-2545>)

RESUMEN

Los adolescentes viven inmersos en un universo virtual en el que han construido un modelo propio de entretenimiento, aprendizaje y comunicación. El objetivo de este trabajo es definir los patrones de consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales de Internet en los ámbitos del ocio y las fuentes de información complementarias para uso escolar de los jóvenes guipuzcoanos, atendiendo a las variables de género, curso y tipo de centro. La metodología partió del diseño de un cuestionario auto-rellenable que cumplimentaron 2.426 adolescentes (de 12 a 16 años), estudiantes de los cuatro cursos de ESO. La muestra es una selección aleatoria de 60 centros de Guipúzcoa y un total de 120 grupos, 30 por cada curso. Los resultados corroboran que los patrones de consumo, creación y difusión de contenidos de ocio masculinos y femeninos son monolíticos y opuestos entre sí. Los videojuegos son el eje vertebrador del consumo y creación masculino, mientras que la toma y difusión de fotografías y vídeos de sí mismas es el de las chicas. Estas prácticas repiten los estereotipos de género, por lo que la formación en igualdad se perfila como un aspecto relevante. Por último, las fuentes de información complementarias a la educación reglada, principalmente Wikipedia, se imponen como referencia entre los adolescentes, por lo que es imprescindible garantizar su solvencia para una adecuada adquisición de conocimientos.

ABSTRACT

Teenagers inhabit a virtual universe with their own model of entertainment, learning and communication. This research work defines the consumption, creation and dissemination patterns of online audiovisual content young students of Guipuzcoa have acquired in the fields of leisure and complementary information resources for school use, attending to three different variables: gender, grade (age) and type of educational institution (public or private). The research methodology focuses on a self-administered questionnaire filled out by 2,426 adolescents of secondary school (12 to 16 years old). The sample consists of a random selection of 120 student groups, which are distributed in 60 schools and 30 groups each course. The results verify the existence of monolithic and opposed male/female patterns in the way young people consume, create and diffuse leisure content. Video games are the central backbone of male consumption and creation, as long as girls prefer to take pictures and videos of themselves using smartphones and to share them on social networks. These practices repeat gender stereotypes, transforming the education in equality into a relevant issue. Finally, sources of information that are complementary to formal education, especially Wikipedia, are the main references among adolescents. Consequently, it seems essential to guarantee their solvency for appropriate knowledge acquisition.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescentes, patrón de uso, contenidos audiovisuales, videojuego, teléfono móvil, creación audiovisual, YouTube, redes sociales. Adolescents, use pattern, audiovisual content, video game, mobile phone, audiovisual creation, YouTube, social networks.



1. Introducción y estado de la cuestión

El acceso y uso generalizado de las nuevas tecnologías, Internet y las redes sociales por parte de los adolescentes han construido un universo propio en el que se han instaurado nuevos patrones de consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales. Este nuevo paradigma supone, al mismo tiempo, un reto social, que preocupa a padres y educadores, y un reto para la industria tecnológica, que condiciona el desarrollo de los dispositivos y la producción y difusión de contenidos. El objetivo de este trabajo es precisamente definir los hábitos de consumo, creación y difusión en Internet de los adolescentes guipuzcoanos de entre 12 y 16 años en dos ámbitos, el del ocio y el escolar, poniendo el foco en las diferencias de género, curso y tipo de centro. El consumo, entendido como visionado de productos audiovisuales y uso de videojuegos en el entorno digital; la creación, como confección de contenidos básicos; y la difusión, como compartir contenidos en Internet a través de plataformas. Así, en el terreno del ocio se analiza el consumo online de videojuegos, «youtubers» y videotutoriales en función de estas tres variables. En el de la educación reglada, se hace lo propio con la consulta de fuentes complementarias como Wikipedia, vídeos tutoriales, documentales, foros, textos online y páginas web con trabajos y apuntes. Y, por último, el estudio observa la creación de contenidos —qué producen y cómo— y su difusión —qué plataformas, redes o aplicaciones de mensajería utilizan— en cada ámbito. El trabajo plantea tres preguntas de investigación:

- RQ1. ¿Cuáles son los patrones de consumo adolescente en el ámbito del ocio?
- RQ2. ¿Qué fuentes de información complementarias consultan los adolescentes en el ámbito escolar?
- RQ3. ¿Qué contenidos de ocio y de uso escolar crean los adolescentes y cómo los difunden?

En la llamada era digital, los jóvenes han sabido encontrar en Internet y en las redes sociales un vehículo propio para comunicarse y establecer relaciones con su entorno, creando lo que se conoce como «sociedad red» (Castells, 2006). Desde finales de los noventa, los expertos han acuñado distintas denominaciones para referirse a estos adolescentes que navegan por Internet, procesan rápidamente la información y adquieren conocimientos de forma activa. Las primeras definiciones hablaban de una «Net Generation» (Tapscott & Williams, 1998; Fernández-Planells & Figueras, 2014), de los «Millennials» (Howe & Strauss, 2000), de la «Generación @» (Feixa, 2000) o de los nativos digitales (Prensky, 2001). A comienzos del siglo XXI, la brecha generacional se fue haciendo más profunda. El acceso de los jóvenes a dispositivos electrónicos con pantallas de todos los tamaños y múltiples prestaciones es cada vez mayor, dando lugar a la generación de los móviles y las redes sociales, bautizada como la de los residentes digitales (White & Le-Cornu, 2011), la «App Generation» (Gardner & Davis, 2014), o la «Generación A» (Coulpland, 2010).

Estos jóvenes constituyen un público amplio que ha sabido desarrollar usos y hábitos de consumo y creación audiovisual propios en el marco de este universo interconectado. En este nuevo escenario, nos encontramos ante unos adolescentes «multitarea, conectados, prosumidores, sociales y móviles» (Viñals, Abad, & Aguilar, 2014: 53) que han adoptado de forma natural las herramientas y recursos que ofrece la Red en su día a día.

Con el impulso de la cultura participativa y la sociabilidad como sus principales referentes (Aranda, Sánchez, Taberero, & Tubella, 2010), Internet se perfila como el medio que da respuesta a sus necesidades informativas, educativas y de ocio, basadas estas últimas principalmente en el entretenimiento y las relaciones interpersonales (Buckingham & Martínez, 2013). En los últimos años, la manera en la que los jóvenes se desenvuelven en el entorno digital ha sido profusamente investigada, tanto en lo que respecta a sus prácticas y hábitos de consumo como a los nuevos contenidos audiovisuales, videojuegos o «youtubers». Al mismo tiempo, su actitud frente a los medios de comunicación y el impacto de los dispositivos electrónicos como el teléfono móvil constituyen otro de los principales objetos de estudio.

El consumo audiovisual abandona progresivamente la pantalla televisiva, a pesar de continuar manteniendo su soberanía (Gewer, Fraga, & Rodes, 2017), para dar lugar a un visionado multipantalla y multitarea. Esta incipiente «televisión social» encuentra su mejor vehículo en el ordenador portátil y en el «smartphone», el dispositivo electrónico por excelencia que rige las relaciones sociales entre los jóvenes (Sádaba & Vidales, 2015; Mascheroni & Ólafsson, 2016). En este sentido, atrás queda la concepción del teléfono móvil como mero dispositivo de comunicación para convertirse en un elemento «multiuso e interactivo» con el que es posible desempeñar cualquier actividad cotidiana (Méndiz, De-Aguilera, & Borges, 2011: 78).

En este contexto, lejos de los límites de secuencialidad marcados por el consumo audiovisual tradicional, los adolescentes se decantan por un consumo de contenidos audiovisuales a demanda en el que YouTube se sitúa a la cabeza. Asociada inicialmente a la mecánica de funcionamiento de los videojuegos o «gaming», esta plataforma ha logrado atraer a millones de jóvenes seguidores y acumular otras tantas visualizaciones a través de «youtubers»

que optan por crear videotutoriales o videoblogs de las más diversas temáticas (Chau, 2010; García, Catalina, & López-de-Ayala, 2016).

Los adolescentes, además de consumidores, toman como referente a estas figuras públicas para convertirse también en creadores de sus propios vídeos, los cuales exponen en muchas ocasiones de manera pública y sin proteger su identidad (Montes, García, & Menor, 2018). En el área de los videojuegos, por el contrario, los estudios realizados ponen de manifiesto un índice ligeramente menor de usuarios entre los jóvenes y la adhesión de un público mayoritariamente masculino a productos de marcado carácter sexista y/o violento (Anderson & Bushman, 2001; Díez, 2009; Alcolea, 2014).

Además del entretenimiento, el desarrollo de las relaciones sociales constituye una de las principales características del consumo digital adolescente. Cabe destacar el imparable crecimiento de redes sociales como Facebook o Instagram utilizadas no solo en el

ámbito social sino también como fuente a través de la que tienen acceso a la actualidad informativa. Los últimos datos aportados por el Observatorio Vasco de la Juventud (2016) a este respecto siguen la línea trazada en investigaciones precursoras (Livingstone, 2008; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011; Boyd, 2014), corroborando la mayoritaria penetración de este tipo de plataformas entre los jóvenes. De acuerdo a estas cifras, la práctica totalidad de los jóvenes vascos (99%) de entre 15 y 29 años es usuaria de alguna red social y se conecta a diario. Entre ellas se percibe un significativo aumento del uso de servicios de mensajería instantánea como WhatsApp (98,2%), el más utilizado, y en menor medida, servicios de contenido efímero como Snapchat (22,5%).

Siendo común el auge de las redes sociales entre la amplia mayoría de este sector poblacional, el género marca notables diferencias en sus pautas de comportamiento. De esta manera, sendos trabajos de investigación desarrollados en este marco (Espinar & González, 2009; Estébanez & Vázquez, 2013; Alonso, Rodríguez, Lameiras, & Carrera, 2015) ponen de manifiesto un uso más habitual, una mayor exposición pública y un profuso intercambio de contenidos por parte de las chicas frente a los chicos.

Al mismo tiempo, esta diferencia se hace extensible a la temática de los contenidos que los jóvenes consumen en YouTube y a los videojuegos, así como al consumo audiovisual más tradicional (series, programas de televisión o películas). Este ámbito, ampliamente investigado desde la Academia, refleja la perpetuidad de los tradicionales estereotipos de género entre las generaciones más jóvenes en lo que a los hábitos de consumo y creación audiovisual se refiere, vinculando al género femenino con las ficciones dramáticas, los programas de telerrealidad o la crónica rosa y al masculino con los deportes o el humor (Medrano, Aierbe, & Orejudo, 2009; Masanet, 2016; Pibernat, 2017).

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, Gabino (2004) pone de relieve una manifiesta asociación del consumo audiovisual adolescente con los espacios de ocio por encima de los ámbitos formales y educativos. No obstante, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) gozan de una cada vez mayor presencia en las aulas, facilitando al alumnado el acceso a múltiples fuentes complementarias durante su formación académica mediante ordenadores y tabletas (Eynon & Malmberg, 2011; Fernández-Planells & Maz, 2012; Solano, González, & López, 2013; Ciampa, 2014). Wikipedia es, a día de hoy, la fuente principal de información a la que acuden los jóvenes, y la herramienta escolar de uso habitual en Educación Secundaria (Salmerón, Cerdán, & Naumann, 2015; Tramullas, 2016; Valverde & González, 2016).

Los patrones masculinos y femeninos de consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online de los adolescentes son compartimentos estancos diametralmente opuestos entre sí. La característica común de ambos es que los adolescentes son más consumidores que creadores, solo una minoría se atreve a ser «youtuber» y el «smartphone» es la herramienta principal para la confección y difusión de contenidos.

Con todo ello, esta investigación aporta un complemento a la senda marcada por otros estudios similares realizados en otras comunidades autónomas españolas como Cataluña (Castellana, Sánchez-Carbonell, Chamarro, Graner, & Beranuy, 2007), Galicia (Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014) o Andalucía (Bernal & Angulo, 2013), así como en el ámbito internacional (Gross, 2004; Arango, Bringué, & Sádaba, 2010).

2. Material y métodos

La investigación recoge los datos de 2.426 encuestas realizadas a adolescentes entre 12 y 16 años que cursan sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (de 1º a 4º de la ESO) en Guipúzcoa. Se trata de jóvenes nacidos con el cambio de milenio que han crecido condicionados por las nuevas tecnologías. De hecho, los resultados expuestos en este artículo parten de los datos extraídos de un amplio trabajo de investigación, cuyo objeto de estudio ha sido abordar en profundidad la influencia de las nuevas tecnologías en el cambio de los hábitos de consumo y creación de contenidos en euskera del público adolescente. Para ello, se diseñó un cuestionario autorrellenable de 100 preguntas, en su mayoría de respuesta múltiple, divididas en seis bloques. Este trabajo se centra en dos de ellos, el ocio y el ámbito escolar, teniendo en cuenta tanto los contenidos en castellano como en euskera. Por tanto, los resultados se pueden extrapolar al resto del País Vasco y a España. Los datos se analizan a partir de tres variables de cruce (potencialmente discriminantes de comportamiento): el género, el curso y la titularidad del centro (público o privado).

El universo de estudio son 28.817 chicos y chicas distribuidos en 108 centros de ESO y la unidad de muestreo ha sido el grupo. Se optó por un muestreo por conglomerados, estratificado por afijación proporcional teniendo en cuenta la distribución geográfica de los centros en Guipúzcoa y los niveles educativos. La muestra mantiene el equilibrio de género y es una selección aleatoria de 60 centros, un total de 120 grupos (2 grupos de diferente curso por cada centro), 30 por cada curso. El error muestral máximo es de $\pm 1,90\%$ para el conjunto del territorio de Guipúzcoa. El nivel de confianza estadístico es del 95% (en el supuesto más desfavorable de $p=q=0,5$). El trabajo de campo se realizó entre los meses de diciembre de 2016 y enero de 2017. Las encuestas se pasaron en el aula bajo la dirección de uno de los investigadores y con la presencia del profesor o tutor de cada grupo. La duración aproximada del sondeo fue de 45 minutos.

3. Resultados

Los datos del estudio evidencian que el género es la variable que define los patrones de consumo, la creación y la difusión de contenidos en el ocio adolescente, mientras que apenas tiene incidencia en el uso escolar. Igualmente, el tipo de centro influye únicamente en este último terreno y el curso es fundamental para mostrar la evolución de las tendencias de consumo, creación y difusión de contenidos.

3.1. Patrones de consumo

3.1.1. Ocio

Los videojuegos son la actividad preferida de los chicos, a la que dedican 76 minutos de media de su ocio el fin de semana, y un hábito marginal para las chicas, al que asignan 26 minutos. Ellas prefieren pasar la mayor parte de su tiempo, 95 minutos de media, chateando, tuiteando y comunicándose a través de WhatsApp, mientras que los varones destinan 67 minutos a esta actividad.

La taxonomía de los videojuegos online más consumidos por los adolescentes combina dos criterios: la lista cerrada de los siete juegos de mayor éxito, con el 39,9% de los usuarios, y la lista de los «otros» juegos elegidos libremente por el 31,5% de los jóvenes. Tal y como se observa en la Tabla 1, únicamente figuran tres videojuegos en la lista cerrada porque los otros tres, «Habbo», «World of Warcraft (WOW)» y «Dot A», no superan el 5% total de usuarios. «The Sims» es el único

Tabla 1. Distribución de los videojuegos de mayor consumo en función del género

Lista cerrada	Total	Chicos	Chicas
«Minecraft»	12,3%	18,3%	6,4%
«The Sims»	11,3%	6,6%	16,5%
«League of Legends (LOL)»	7,5%	12,2%	2,8%
Lista abierta	Total	Chicos	Chicas
«Fifa»	16,1%	19%	5,5%
«GTA»	12,8%	14,4%	7,3%
«Call of Duty»	10,6%	12,2%	4,9%
«Clash Royale»	10,2%	11,5%	5,5%
Modo en el que juegan online	Total	Chicos	Chicas
En grupo	55,7%	68,8%	30,4%
En solitario	38,3%	27,3%	59,9%

Tabla 2. Distribución del seguimiento de los «youtubers» más exitosos por género y curso

	Suscriptores 07/05/2018	Visualizaciones 07/05/2018	Total	Género		Curso ESO	
				Chicos	Chicas	2º	4º
«Elrubius»	29.079.272	6.541.425.340	40,6%	53,4%	28,1%	46%	32%
«Wismichu»	7.097.773	915.715.319	38,8%	53%	25%	44%	37%
«VEGETTA777»	22.207.174	8.781.537.550	19,7%	31,9%	7,9%	26,1%	12,2%
«Willyrex»	13.912.660	4.800.438.586	18,8%	30,7%	7,2%	24,1%	13%
«Alexby11»	7.310.308	1.179.223.661	16,1%	26,5%	5,9%	20,7%	9,3%
«Yellow Mellow»	1.686.298	138.467.771	12,8%	9,2%	16,4%	13,7%	17,7%
«Patry Jordan»	3.875.360	514.173.363	8%	1,5%	14,2%	7,5%	12%

videojuego capaz de atraer la atención mayoritaria de las chicas, aunque solo en la edad más temprana. De hecho, solo el 8% del alumnado de 4º juega con él. El resto de videojuegos son netamente masculinos y se usan durante toda la ESO. «Pan European Game Information (PEGI)» ha catalogado «Call of Duty» y «GTA» como videojuegos para mayores de 18 años, por lo que representan un riesgo para los menores que hacen uso de ellos. Respecto al modo, los usuarios prefieren jugar en grupo, sobre todo los chicos, y solo una minoría juega en solitario, preferentemente las chicas.

YouTube es la principal plataforma de los jóvenes, y los «youtubers», sus líderes de opinión y modelos a seguir. El 60,4% de los adolescentes conoce a alguno de los siete «youtubers» con más éxito incluidos en la lista cerrada, elaborada de acuerdo a la información facilitada por los alumnos en entrevistas previas. Entre ellos, los cinco primeros tienen canales sobre videojuegos, por lo que su audiencia es mayoritariamente masculina. Este es el caso de los «gamers» «VEGETTA777», «Willyrex» y «Alexby11». No obstante, además de los videojuegos, los canales de «Elrubius» y «Wismichu» tratan con humor temas de interés que atraen a una audiencia femenina considerable. Las chicas siguen menos a los «youtubers» que los chicos y son mayoría entre la audiencia de los dos últimos canales de la Tabla 2, «Yellow Mellow» y «Patry Jordan». Ahora bien, a medida que los adolescentes cumplen años, los «youtubers» más seguidos por los chicos pierden adeptos, mientras que los más seguidos por las chicas los ganan. Por último, se ha incluido una pregunta abierta que ha sido respondida por el 68% de los adolescentes, en la que, a pesar de una gran atomización de resultados, el 20% ha mencionado a «AuronPlay». A día de hoy este «youtuber» que comenta vídeos de Internet cuenta con más de 8 millones de suscriptores y rebasa las mil millones de visualizaciones.

Entre los contenidos disponibles en YouTube, los videotutoriales logran enganchar al público joven. Así, el 62,4% de los adolescentes los consulta de manera más o menos frecuente, y además este porcentaje aumenta notablemente con la edad. De hecho, solo el 28,9% de los alumnos de 4º de la ESO dice no visionarlos frente al 48% de los de 1º. La temática de los videotutoriales más consultados está determinada, en gran medida, por el género.

Los chicos optan por los de videojuegos, tecnología y deportes. Las chicas consumen más tutoriales de moda, peluquería y maquillaje, viajes y cómo hacer películas. Las consultas de tutoriales de moda (14,6% en 1º y 32,3% en 4º) y viajes (6,5% en 1º y 17,8% en 4º) aumentan considerablemente con la edad.

Por último, cabe señalar que los

Tabla 3. Distribución de los videotutoriales de mayor consumo por género

	Total	Chicos	Chicas
No consulto tutoriales	37,6%	39,9%	35,5%
Videojuegos	28,1%	46,5%	10,3%
Moda y peluquería	25,8%	3,1%	47,9%
Tecnología	19%	25,5%	12,6%
Deportes	17,9%	25,4%	10,8%
Viajes	12,9%	5,4%	20%
Cómo hacer películas	9,1%	8%	10%

tutoriales sobre tecnología y cómo hacer películas son comunes al ocio y al uso escolar. Estos dos contenidos tienen mejor acogida entre los alumnos de centros privados, ya que consultan significativamente más tutoriales de tecnología (21%) y de cómo hacer películas (10,8%) que los de centros públicos, con un 15,1% y un 6,9% de usuarios respectivamente. Por otro lado, el interés por la tecnología aumenta con la edad, con un mayor visionado de estos tutoriales entre el alumnado de cursos superiores (12,1% en 1º y 24,2% en 4º).

3.1.2. Fuentes de información complementarias para el uso escolar

La mayoría de los adolescentes consultan otras fuentes de Internet distintas a las que ofrece la educación reglada y solo el 14,1% admite no hacerlo, de los cuales el 16,4% son chicos y el 11,7% chicas. Este porcentaje desciende

drásticamente con la edad y refleja un mayor uso entre los estudiantes de cursos superiores. Esto es, del 22,3% de los alumnos de 1° que afirma no consultar otras fuentes se pasa a un 7,1% en 4°. Wikipedia, con un 86,9% de usuarios, es la principal fuente de referencia a lo largo de los cuatro cursos, seguida de los videotutoriales (34,9%), los textos sobre materias lectivas (31%), los trabajos y apuntes online (26,5%), los documentales (26,2%) y los foros (24,9%).

En cuanto al género, es significativo que las chicas (35,4%) consulten más textos online que los chicos (26,5%), ya que esto apunta a un mayor interés de las féminas por adquirir información de mayor calidad y más elaborada para complementar sus estudios. En los cursos superiores, crecen las consultas de textos (17,2% en 1° y 44,3% en 3°), trabajos online (17,2% en 1° y 36,2% en 4°) y documentales (20,8% en 1° y 30,8% en 4°), y la participación en foros se asienta en 4° con un 34% de intervinientes. Los alumnos de centros privados son los que más fuentes complementarias utilizan: el 39,2% consulta videotutoriales, el 35,2% busca textos, el 28,2% visiona documentales y el 28,2% participa en foros. Existe, en este sentido, una diferencia notable respecto a los estudiantes de centros públicos, quienes consultan mucho menos estas fuentes: el 24,2% tutoriales, el 25,5% textos, el 23% documentales y el 20,6% foros.

Tabla 4. Distribución de los conocimientos, destrezas y dispositivos utilizados por los adolescentes para la creación de contenidos

Conocimientos y destrezas	Total
Grabar imágenes con una cámara, editarlas en el ordenador y elaborar una narración coherente	31,5%
No tiene ningún conocimiento	24,3%
Grabar imágenes con el móvil	20,9%
Manejar la cámara y los programas de edición	19,3%
Dispositivos	Total
Teléfono móvil	35,5%
Ordenador	19,8%
Tableta	3,6%
Cámara de vídeo	2,8%

3.2. Patrones de creación y difusión de contenidos

La mayoría de los adolescentes poseen los conocimientos y las destrezas tecnológicas necesarias para crear contenidos audiovisuales, y además, disponen del equipamiento tecnológico: el 96,2% posee un teléfono móvil, el 82,4% ordenador portátil, el 62,4% uno de mesa, y el 77,9%, tableta. Sin embargo, son más consumidores que generadores de contenidos, puesto que la creación es la actividad a la que menos tiempo de ocio dedican (28 minutos de media). Bien es cierto que las chicas son considerablemente más activas; ellas emplean 32 minutos de media y ellos 23.

Por consiguiente, no es de extrañar que el 85,6% de los jóvenes no sean «youtubers». Del 7,4% que sí lo son, el 12,1% son chicos y el 2,6% chicas. El porcentaje de «youtubers» disminuye además con la edad, solo el 4,9% de los alumnos de 4° lo son. Solo unos pocos se atreven a exponerse al veredicto del público y a la presión para conseguir seguidores. Asimismo, los adolescentes que crean tutoriales para difundirlos en YouTube constituyen el 12,3% (15,1% chicos y 9,5% chicas). Los alumnos de 2° son los que más crean (15,3%) y los de 4° los que menos (9,1%). Como es lógico, hay una correspondencia directa entre la tipología y la clasificación jerárquica de los tutoriales que consumen, orientados principalmente al ocio, y los que producen: los de videojuegos (51,7%) son los más prolíficos, seguidos por los de deportes (32,6%), moda y maquillaje (29,5%), tecnología (26,2%), cómo hacer películas (18,1%) y viajes (15,1%). Se trata de vídeos estructurados que requieren de un cierto nivel de conocimiento audiovisual y una dedicación e interés por parte de los autores. Al igual que ocurría con su consumo, los tutoriales de videojuegos son obra de chicos (75%) y los de moda y maquillaje, de chicas (60,7%). El único contenido relacionado con el uso escolar son los tutoriales de tecnología. En este caso, no hay diferencias entre los alumnos de centros privados y públicos, pero la edad sí es un factor determinante, ya que su creación alcanza el mayor porcentaje (40%) entre los alumnos de 4°.

Junto a estos videotutoriales, el teléfono móvil ha dado lugar también a un segundo tipo de contenidos no elaborados cuyo objetivo es su difusión inmediata entre las amistades a través de Internet. Se trata de fotografías (67,4%), grabaciones (62,3%), vídeos editados automáticamente (61,2%), música (39%) y audios (38,8%). Las féminas dan prioridad a tomar y difundir fotografías de amigos y retratos personales o «selfis», y también son las que más vídeos de «asuntos de amigos» y de fiestas y conciertos graban y comparten.

Sin embargo, generar y difundir contenidos audiovisuales no parece ser una actividad extendida entre la mayoría de los jóvenes, ya que el 57,2% de los jóvenes afirma no haber subido nunca un vídeo a Internet frente el 40,8% que sí lo ha hecho. YouTube es el canal más utilizado por ellos para difundir sus contenidos en público. Le sigue Instagram, con una similar distribución de géneros. El servicio de mensajería WhatsApp, utilizado más por los chi-

cos, y Snapchat, la plataforma preferida por las chicas, ocupan la tercera y cuarta posición. Finalmente, Twitter y Facebook tienen menor incidencia entre los adolescentes. En lo que respecta al uso por edades, YouTube se usa más entre los de menor edad, bajando al 38,3% en 4º, y, sin embargo, Snapchat sube al 42,2% en ese curso.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación corroboran que el ocio es el ámbito preponderante en el consumo, creación y difusión de contenidos de los adolescentes. Los patrones de consumo masculinos y femeninos, cerrados y diametralmente opuestos entre sí, condicionan la creación y difusión de contenidos. Es decir, la tipología de productos que consumen en Internet se proyecta directamente en los contenidos que generan y en la manera en la que los comparten. Los adolescentes son más consumidores que creadores, solo una minoría se atreve a ser «youtuber» y generan dos tipos de contenidos: de un lado, el «smartphone» es la herramienta principal para la «confección» de audiovisuales frugales y casi automáticos que lideran las chicas. Los chicos producen menos, pero son vídeos estructurados y de mayor calidad. En definitiva, la creación de contenidos va ligada al entretenimiento y confirma que la gran mayoría de ellos carece de capacidad crítica para producir audiovisuales, a pesar de contar con las destrezas y los medios técnicos a su alcance.

Los videojuegos son el eje del perfil monolítico de los varones y condicionan el consumo preferente de «youtubers» y videotutoriales sobre esta área. Este consumo se proyecta en la producción masculina de canales de YouTube y tutoriales de videojuegos, contenidos estructurados que comparten mayoritariamente a través de esta plataforma. El hábito de juego no cambia con la edad, pero el consumo de «gamers» y tutoriales de videojuegos, así como la producción de estos últimos aumenta notablemente. En la línea de los estudios de Craig A. Anderson y Brad J. Bushman (2001), Enrique Díez (2009), Beatriz Muros, Yolanda Aragón y Antonio Bustos (2013), y Gema Alcolea (2014), existe un número importante de menores que juegan con videojuegos extremadamente violentos no aptos para su edad. «Call of Duty» «justifica» la muerte del enemigo porque el jugador es un soldado en guerra. En «GTA» la violencia es gratuita, el jugador, miembro de una banda, atenta contra la ley y lleva a cabo acciones que denigran a la mujer. Este tipo de juegos naturalizan la violencia y las actitudes machistas que chocan con los valores de tolerancia y diversidad en los que deben educarse los menores. Por ello, es necesaria una línea de investigación que explore la posibilidad de producir videojuegos no violentos que fomenten la igualdad de género.

El interés por las experiencias vitales e íntimas, el peso de la moda y la necesidad de compartir contenidos de comunicarse a través de Internet son las características inherentes al modelo femenino. En sus «producciones», exhiben su imagen y su vida pública y la difunden a través de Instagram y WhatsApp. Estas prácticas presentan dos riesgos sobre los que investigar en profundidad: la exhibición despreocupada y sin límites de la intimidad (Montes, García, & Menor, 2018) y la influencia de los cánones estéticos impuestos por la moda en el consumo, creación y difusión de contenidos femeninos. Las «youtubers» y los videotutoriales reproducen estos cánones que se trasladan a los retratos y los vídeos hechos por chicas en los que proyectan una imagen de sí mismas que trata de acercarse a un ideal estético y repite comportamientos femeninos estereotipados.

En el ámbito escolar, la fuente no reglada de referencia es Wikipedia, los demás recursos escritos son secundarios. Las chicas son las que más se preocupan por la calidad de la información puesto que buscan y consultan más textos online. El audiovisual ocupa la segunda posición con los tutoriales de tecnología o de cómo hacer una película que consultan en su mayoría alumnos de centros privados, aunque su creación es similar en la escuela pública y privada. Sin embargo, la diferencia de género es muy significativa porque son los chicos quienes más los producen.

Los foros son minoritarios y junto con los tutoriales adquieren relevancia en los últimos cursos. Resulta perentorio indagar sobre las repercusiones que el uso escolar sistemático de fuentes no regladas tiene en la calidad de la formación de los jóvenes y plantear medidas para garantizar la solvencia de estas fuentes.

Tabla 5. Distribución de los contenidos audiovisuales creados con el móvil y de las plataformas de difusión

Contenidos	Total	Chicos	Chicas
Fotografías de amigos	55%	40,7%	69,9%
Videos de «asuntos de amigos»	35,1%	24,9%	46,4%
Videos de fiestas y conciertos	27,1%	21,4%	32,8%
Retratos personales o «selfis»	23,5%	15,8%	32,1%
Plataformas de difusión	Total	Chicos	Chicas
YouTube	45,2%	55,6%	30,6%
Instagram	45%	46,7%	43%
WhatsApp	44,8%	47,9%	40,7%
Snapchat	34,4%	28,8%	42,4%
Twitter	18,5%	18,8%	15,9%
Facebook	13,4%	16,2%	9,3%

Apoyos

Este trabajo presenta parte de los resultados de la investigación, «La presencia del euskera en los hábitos de consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales de los adolescentes guipuzcoanos (12-16) en Internet», financiada por la Diputación Foral de Gipuzkoa dentro de un convenio de colaboración «Etorbizuna Eraikiz» con la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), que adjudicó el trabajo al grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, Mutaciones del Audiovisual Contemporáneo (IT1048-16).

Referencias

- Alcolea, G. (2014). Análisis del consumo adolescente, con variables de género, de series y videojuegos: Formas de acceso y actividad multitarea. *VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de la Laguna (1-14). <https://bit.ly/2wAs3j8>
- Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Carrera, M.V. (2015). Hábitos de uso en las redes sociales de los y las adolescentes: Análisis de género. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 54-57. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.317>
- Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Aranda, D., Sánchez, J., Tabernero, C., & Tubella, I. (2010). Los jóvenes del siglo XXI: Prácticas comunicativas y consumo cultural. // *Congreso Internacional AE-IC Comunicación y desarrollo en la era digital*. Universidad de Málaga (1-20). <https://bit.ly/2rzUHMk>
- Arango, G., Bringué, X., & Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: Adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas*, 9(17), 45-56. <https://bit.ly/2wuBMYo>
- Bernal, C., & Angulo, F. (2013). Interactions of young Andalusian people inside social networks [Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales]. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven (Connecticut): Yale University Press. <https://bit.ly/2lxtlQI>
- Buckingham, D., & Martínez, J.B. (2013). Interactive youth: New citizenship between social networks and school settings. [Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares]. *Comunicar*, 40, 10-14. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Chamorro, A., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). *Les noves addicions en l'adolescència: Internet, mòbil i videjocs*. Barcelona, Universitat Ramon Lull, Projecte d'investigació PFCEE-Blanquerna.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New Directions for Youth Development*, 128, 65-74. <https://doi.org/10.1002/yd.376>
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: An investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. <https://doi.org/10.1111/jcal.12036>
- Coupland, D. (2010). *Generation A*. Toronto: Random House.
- Díez, E. (2009). Sexismo y violencia: La socialización a través de los videojuegos. *Feminismo/s*, 14, 35-52. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.14.03>
- Espinar, E., & González, M.J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: Un análisis exploratorio de las diferencias de géneros. *Feminismo/s*, 14, 87-106. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.14.06>
- Estébanez, I., & Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Vitoria-Gasteiz: ONA. <https://bit.ly/2rCjCOD>
- Eynon, R., & Malmberg, L. (2011). A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, 56(3), 585-595. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.020>
- Feixa, C. (2000). Generación @. La juventud en la era digital. *Nómadas*, 13, 75-91. <https://bit.ly/2rzNs6r>
- Fernández-Planells, A., & Maz, M. (2012). Internet en las tareas escolares, ¿obstáculo u oportunidad? El impacto de la Red en los hábitos de estudio de alumnos de Secundaria de Barcelona y Lima. *Sphera Pública*, 12, 161-182. <https://bit.ly/2ELbkly>
- Fernández-Planells, A., & Figueras, M. (2014). De la guerra de pantallas a la sinergia entre pantallas: El multitasking en jóvenes. In A. Huertas, & M. Figueras (Eds.), *Audiencias juveniles y cultura digital*. Bellaterra (Barcelona): Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/2Kfa7N2>
- Gabino, M.A. (2004). Children and young people as virtual and interactive users and receivers. [Niños y jóvenes como usuarios-receptores virtuales e interactivos]. *Comunicar*, 22, 120-125. <https://bit.ly/2KcOXyT>
- García, A., Catalina, B., & López-de-Ayala, M.C. (2016). Adolescents and YouTube: Creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 1, 60-89. <https://bit.ly/2I8BLhV>
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press. <https://bit.ly/2KbzdMQ>
- Gewerc, A., Fraga, F., & Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 171-186. <https://bit.ly/2rBmpZf>
- Gross, E.F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising. The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE, London: EU Kids Online. <https://bit.ly/1jOA4AL>
- Masanet, M.J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: Drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos.info*, 39, 39-53. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.1027>

- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society, 18*(8), 1657-1679. <https://doi.org/10.1177/1461444814567986>
- Medrano, C., Aierbe, A., & Orejudo, S. (2009). El perfil de consumo televisivo en adolescentes: Diferencias en función del sexo y estereotipos sociales. *Infancia y Aprendizaje, 32*(3), 293-306. <https://doi.org/10.1174/021037009788964150>
- Méndiz, A., De-Aguilera, M., & Borges, E. (2011). Young people's attitudes towards and evaluations of mobile. [Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil]. *Comunicar, 36*, 77-85. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-08>
- Montes, M., García, A., & Menor, J. (2018). Teen videos on YouTube: Features and digital vulnerabilities. [Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales]. *Comunicar, 54*, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-06>
- Observatorio Vasco de la Juventud (2016). *La juventud vasca en las redes sociales*. Vitoria: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. <https://bit.ly/2l7G1hY>
- Pibernat, M. (2017). ¿Nuevas socializaciones, viejas cuestiones? Adolescencia y género en la era audiovisual. *Investigaciones Feministas, 8*(2), 529-544. <https://doi.org/10.5209/INFE.54976>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon 9*(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología, 30*(2), 642-655. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Sádaba, C., & Vidales, M.J. (2015). El impacto de la comunicación mediada por la tecnología en el capital social: Adolescentes y teléfonos móviles. *Virtualis, 11*(1), 75-92. <https://bit.ly/2KRsoku>
- Salmerón, L., Cerdán, R., & Naumann, J. (2015). ¿Cómo navegan los adolescentes en Wikipedia para contestar preguntas? *Infancia y Aprendizaje, 38*(2), 435-471. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016750>
- Solano, I. M., González, V., & López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit, 42*, 23-35. <https://bit.ly/2KVdeLa>
- Tapscott, D., & Williams, A.D. (1998). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio.
- Tramullas, J. (2016). Competencias informacionales básicas y uso de Wikipedia en entornos educativos. *Gestión de la Innovación en Educación Superior, 1*(1), 79-95. <https://bit.ly/2jQabru>
- Valverde, D., & González, J. (2016). Búsqueda y selección de información en recursos digitales: Percepciones de alumnos de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre Wikipedia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13*(1), 67-83. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.06
- Viñals, A., Abad, M., & Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers, 3*(4), 52-68. <https://bit.ly/2KqpcOh>
- White, D., & Le-Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday, 16*(9), 1-10. <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación



Comunicar 58 (2019-1)

Aprendizaje y medios digitales.
Formas emergentes de participación
y transformación social



Comunicar 59 (2019-2)

Medios móviles emergentes.
Convergencia comunicativa
en el nuevo escenario mediático



Comunicar 60 (2019-3)

Cómo llegar a ser un genio.
Aprendizaje personalizado y
altas capacidades en
la sociedad conectada



PRÓXIMOS NÚMEROS



Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia

Youtubers' social functions and their influence on pre-adolescence

-  Dra. Sue Aran-Rampott es Profesora Titular de la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales Blanquerna de la Universidad Ramon Llull de Barcelona (España) (suear@blanquerna.url.edu) (<http://orcid.org/0000-0001-6664-0172>)
-  Dra. Maddalena Fedele es Profesora Investigadora de la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales Blanquerna de la Universidad Ramon Llull de Barcelona (España) (maddalenaf1@blanquerna.url.edu) (<http://orcid.org/0000-0002-9930-4930>)
-  Anna Tarragó es Profesora Asociada del Tecno-Campus Mataró de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España) (annatarmu@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0003-3124-2654>)

RESUMEN

El presente estudio se centra en la relación entre preadolescentes y youtubers, con el objetivo de observar cómo los primeros integran a los youtubers como referentes de una cultura digital juvenil. Desde una perspectiva sociopsicológica y comunicativa, se aplicó un diseño metodológico mixto para llevar a cabo el estudio de audiencia, organizado en dos partes: un análisis cuantitativo de la audiencia a través de un cuestionario administrado a 1.406 estudiantes de once-doce años de institutos en Cataluña, y un análisis cualitativo de la audiencia preadolescente a partir de tres «focus group». Los datos cuantitativos se analizaron con SPSS y los cualitativos con la ayuda del programa Atlas.ti. Los resultados demuestran que los preadolescentes consideran a los youtubers como referentes para el entretenimiento y por su proximidad a una cultura digital juvenil, pero no realmente como modelos o portadores de valores en tanto que «influencers». Además, los preadolescentes muestran alguna dimensión de Alfabetización Mediática, al identificar las estrategias comerciales de los youtubers y sus roles profesionales. El estudio da cuenta de un sesgo de género en algunos aspectos, y resulta una introducción a la observación sobre las funciones sociales de los youtubers entre los adolescentes, personas que están en pleno proceso de construcción de sus identidades y a punto de convertirse en jóvenes adultos.

ABSTRACT

This study focuses on the relationship between preadolescents and youtubers, with the objective of observing how tweens integrate youtubers as referents of a teen digital culture. From a socio-psychological and communicological perspective, a mixed methodological design was applied to carry out the audience study, which was divided into two parts: A quantitative analysis of the audience via a survey administered to 1,406 eleven-twelve year old students of Catalan Secondary Schools, and a qualitative analysis of the preadolescent audience using three focus groups. The quantitative data was analysed with SPSS and the qualitative data with the help of the Atlas.ti software. The results demonstrate that tweens consider youtubers as referents for entertainment and for closeness to a teen digital culture, but not really as role models or bearers of values as influencers. Also, preadolescents show some dimensions of Media Literacy, since they recognise youtubers' commercial strategies and their role as actors and professionals. The study notes gender bias in some aspects, and it is an introduction to observation of youtubers' social functions amongst teenagers, individuals who are in the process of constructing their identity and about to become young adults.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Preadolescentes, adolescente, YouTube, youtubers, identidad juvenil, valores, medios de comunicación social, cultura digital. Tweens, adolescent, YouTube, youtubers, youth identity, values, social media, digital culture.



1. Introducción y estado de la cuestión

Las actuales generaciones de adolescentes y jóvenes, los denominados «millennials» (Strauss & Howe, 2000), han nacido y crecido en un ambiente mediatizado, por lo que su ecosistema «natural» se puede describir como el del entorno 2.0 de las redes sociales. Diversos estudios han destacado a menudo el papel de los medios de comunicación en el proceso de socialización de niños y jóvenes (Arnett, Larson, & Offer, 1995), en referencia, hasta hace pocos años, a los llamados medios de masas tradicionales. En el actual ecosistema mediático (Jenkins, 2006), colonizado por innumerables dispositivos, pantallas, redes sociales y aplicaciones, los jóvenes tienen cada vez más opciones entre las que elegir y tienen acceso a ellas a una edad cada vez más temprana.

La compleja relación entre los medios y los jóvenes permitió durante el siglo pasado la identificación de los jóvenes como un determinado nicho de mercado para posteriormente establecer, o más bien reconocer, una etapa clave del desarrollo humano. Primero fue en la década de los 50, cuando los adolescentes o «teens», jóvenes de entre 13 y 19 años de edad, fueron objeto de interés por parte del cine, la radio y la televisión (Davis & Dickinson, 2004; Ross & Stein, 2008). Y ya en la década de los ochenta, los preadolescentes o «tweens», jóvenes entre 9 y 13 años, fueron identificados como un segmento de mercado aparte (Ekström & Tufté, 2007), unos jóvenes consumidores que, como preadolescentes, no son ni niños ni adultos (Linn, 2005); están «entre el ser y el devenir», como señalan Larocca y Fedele (2017).

La psicología y la sociología nos han mostrado que la adolescencia es una etapa clave de la vida y del desarrollo en la que la persona se va definiendo como individualidad, a la vez que toma decisiones relacionadas con cuestiones fundamentales (académicas, de género, etc.) que influirán en su vida futura. Por tanto, los adolescentes son más susceptibles a la influencia del entorno en la construcción de su «yo» (Bernete, 2009), y por ello resulta esencial comprender cómo interactúan con el entorno digital (Blomfield & Barber, 2014).

En relación a YouTube, también se considera que la interacción de los niños implica elementos como la colaboración con su grupo de pares y con la familia, la interacción con otros usuarios, las oportunidades de aprendizaje, el compromiso cívico y la formación de la identidad (Lange, 2014; Lenhart & al., 2015), pero todavía falta investigación sobre la forma en que los llamados «influencers» pueden actuar como guías en los procesos de socialización y construcción identitaria de los preadolescentes.

Además, tal y como recoge Fedele (2011), sabemos que el público puede atribuir a los medios cuatro tipos principales de funciones sociales: funciones de entretenimiento (por ejemplo, diversión, humor, pasar el tiempo, evitar el aburrimiento, evasión de la rutina), funciones de situación de consumo (por ejemplo, función ritual, estructural y relacional), funciones narrativas (por ejemplo, funciones bárdica y narrativa) y funciones de socialización (por ejemplo, función identitaria, comunitaria, de aprendizaje sobre la realidad, función modeladora, función de compartición con el grupo de pares a través de conversaciones, función de identificación y admiración con y hacia los personajes, relaciones parasociales con los personajes). En cuanto a las funciones sociales, redes sociales como Instagram, Facebook y YouTube se han convertido en un área relevante de interrelación social para los adolescentes en el contexto de su proceso de construcción de la identidad (Ahn, 2011). En el caso de YouTube, según Pérez-Torres y otros (2018: 63), los jóvenes usuarios muestran un uso mayoritariamente pasivo, una característica que puede favorecer en gran medida el rol de los youtubers como modelos de referencia en la construcción de la identidad juvenil.

A partir de estas premisas teóricas, el objetivo general de este estudio es observar cómo los preadolescentes integran a los youtubers como referentes de una cultura digital adolescente, es decir, descubrir qué atrae a los preadolescentes de los youtubers, cuáles son las funciones sociales que les atribuyen, y cómo integran en sus vidas los modelos y valores propuestos por los youtubers, en su capacidad como «influencers».

La presente investigación combina diferentes perspectivas teóricas: un enfoque constructivista; la tradición de los estudios culturales; la teoría de usos y gratificaciones, y una perspectiva de género, dado que estudios previos señalan que niñas y niños utilizan las redes sociales de manera diferente (Oberst, Chamorro, & Renau, 2016).

1.1. La eclosión de los youtubers como una «performance auténtica» para los jóvenes

La eclosión de los youtubers se produce en 2012, con el cambio de la interfaz de YouTube, y ya en 2016 YouTube se convierte en la segunda red social más grande del mundo, después de Facebook, y la primera en contenido digital, como indican Bonaga y Turiel (2016: 128).

Como señalan dichos autores, la plataforma combina la sensación de intimidad deseada entre usuarios y youtubers, con la habilidad de posicionar vídeos gracias a los motores de búsqueda (YouTube usa el análisis de Big

Data). Además de los beneficios económicos y del enorme mercado global que representa la plataforma, los youtubers pueden convertirse al mismo tiempo en marcas comerciales y modelos a seguir (Lovelock, 2017), especialmente entre los más jóvenes. La capacidad para improvisar, cambiar y sorprender se aleja tremendamente de la programación guionizada y hermética de los medios tradicionales, lo cual hace que los youtubers resulten muy atractivos para los adolescentes. Según Montes-Vozmediano, García-Jiménez y Menor-Sendra (2018: 68), «los vídeos de adolescentes se ven el doble, y los de los youtubers son los de mayor impacto».

La conceptualización de los youtubers como microcelebridades de la Web 2.0 conecta con la definición de Senft (2012), que señala «el doble aspecto de la presentación ‘auténtica’ de uno mismo en las redes sociales como una ‘identidad de marca’ con el sabio manejo de esa ‘autenticidad’ con fines comerciales». Como afirma Smith (2017: 3), «la microcelebridad está

plagada de dificultades en torno a

la autenticidad versus la autopromoción interesada (Senft, 2012), y la negociación de la intimidad con el interés comercial (Abidin, 2015)». Por un lado, hay una corriente de investigación sobre los «Celebrity studies» que analiza a los youtubers y vloggers más allá de los intereses comerciales, enmarcando a las celebridades 2.0 en «un estado de ‘mismidad’ que permite a cada persona un mismo espacio para consumir una visión única de sí mismos» (Smith, 2016: 1). Por otro lado, varios estudios señalan los marcadores simbólicos de «autenticidad» de las

celebridades como representaciones de la clase trabajadora (Biressi & Nunn, 2005; Oliva, 2014).

En tanto que microcelebridades, los youtubers de éxito, a quienes Bonaga y Turiel (2016: 120) definen como «creadores», tienen la cualidad de llegar a ser «influencers»: «Como el propio nombre indica, se trataría de toda aquella persona que mediante la capacidad de comunicación logra influir en los comportamientos y opiniones de terceras personas». Jerslev (2016) también afirma que «las estrategias de microcelebridad están conectadas sobre todo con la exhibición de accesibilidad, presencia e intimidad online».

En consecuencia, los youtubers son una parte integral de la cultura adolescente en tanto que «influencers», protagonistas y guías iniciáticos en el consumo de productos multimediáticos dirigidos, directa o indirectamente, al «target» adolescente. El hecho de que muchos youtubers exitosos sean a su vez jóvenes hace aún más valioso el análisis de su relación con los internautas adolescentes (Westenberg, 2016), ya que pueden actuar como modelo a través de mecanismos de identificación y admiración (es decir, pueden responder a una función de socialización).

Para actuar como un modelo a seguir o «role model» (Calhoun, 2010), el comportamiento de esa persona o su éxito puede ser emulado por otros, especialmente por personas más jóvenes. Esta noción está relacionada con los modelos aspiracionales (reales o ficticios), que deben mostrarse lo suficientemente lejanos como para constituir un objeto de deseo, pero no tan distantes como para ser percibidos como inaccesibles o de manera que se pierda toda posibilidad de contacto (Massonnier, 2008: 47).

La función identitaria, los procesos de identificación y empatía con los personajes, e incluso la relación parasocial que las audiencias pueden establecer con ellos han sido destacados como usos mediáticos durante décadas (Hoffner & Buchanan, 2005; Iguartua-Perosanz & Muñoz-Muriel, 2008; Livingstone, 1988). En este sentido, muchos seguidores de youtubers, especialmente aquellos que lo han sido durante tiempo («followers»), esperan de ellos ciertos elementos familiares que los conectan con sus youtubers, como saludos, apodosos o «ciertos dispositivos lingüísticos (por ejemplo, vocales muy enfatizadas o alargadas) (Draga, 2016a) para conseguir efectos cómicos o

Los youtubers son parte integral de la cultura adolescente como «influencers» y protagonistas que ayudan a iniciar al adolescente en productos multimedia específicamente dirigidos a ellos. Además, pueden convertirse al mismo tiempo en marcas comerciales y modelos a seguir, especialmente entre los más jóvenes, gracias a su capacidad para improvisar, cambiar y sorprender a sus audiencias, así como por la sensación de autenticidad, accesibilidad e intimidad que comparten con sus seguidores.

lúdicos, invitando así a comentarios bromistas e inyectando alegría en la comunidad» (Cocker & Cronin, 2017: 8), y estos mismos seguidores protestarán si estos conectores no aparecen de manera regular.

A pesar de las diferencias de formato y oportunidades de interacción entre la televisión e Internet, e incluso de una percepción entre los adolescentes de mayor libertad para interactuar con Internet (Aranda, Roca, & Sánchez-Navarro, 2013), existen mecanismos psicológicos que se activan de manera similar entre los seguidores de la ficción seriada televisiva y los de las redes sociales.

Por esta razón, como se explica más adelante, las categorías que normalmente se utilizan para los personajes de ficción se adoptan en este estudio para analizar qué les gusta a los

preadolescentes de los youtubers, a partir de la suposición de que los llamados «influencers» no dejan de ser representaciones de personas reales.

Lo que más atrae a los preadolescentes es el entretenimiento y la sensación de ser parte de una cultura digital adolescente, que pueden compartir con sus compañeros. Además, los preadolescentes reconocen a los youtubers como figuras públicas y microcelebridades, pero admiran su naturaleza cómica y sus conocimientos más que su aspecto o su imagen de marca: los youtubers pueden ser referencias de entretenimiento y sociabilidad, pero no despiertan el deseo en los preadolescentes de convertirse en un reflejo de los «influencers».

2. Material y métodos

En el presente estudio de la audiencia se empleó un enfoque metodológico mixto (Creswell & Plano-Clark, 2007), en concreto un diseño explicativo secuencial (Creswell, 2014), que se dividió en dos fases: 1) Un análisis cuantitativo de la audiencia mediante un cuestionario; 2) Un análisis cualitativo de la audiencia a través de grupos de discusión. La protec-

ción de los participantes se garantizó en la investigación, de acuerdo con los protocolos aprobados por la institución financiera y por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Ramón Llull de Barcelona.

2.1. Descripción de los perfiles de los youtubers

Se seleccionaron 10 de los 20 youtubers hispanohablantes con más seguidores (Socialblade, 2016) para asegurar el equilibrio en términos de género y variedad de categorías temáticas de los canales de YouTube (videojuegos, música, memes/bromas, belleza/moda...). Los youtubers seleccionados fueron, en orden decreciente de suscriptores: ElrubiusOMG, Vegetta777, Willyrex, ZacortGame, ElrincondeGiorgio, Wismichu, Staxx, Auronplay, ExpCaseros y YellowMellowMG.

Debe destacarse el predominio de los canales relacionados con los videojuegos (en línea con los hallazgos de Gómez-Pereda, 2014), así como los canales vinculados al entretenimiento y, en el caso de ExpCaseros, los experimentos de autoaprendizaje. Estos diez youtubers pueden considerarse «influencers», ya que tienen más de un millón de suscriptores (Berzosa, 2017), se presentan a sí mismos como creadores, utilizando generalmente un lenguaje basado en el humor y la proximidad y, en la mayoría de los casos, están presentes y son activos en otros canales y medios, de acuerdo a una verdadera estrategia transmediática.

2.2. Instrumentos de análisis

2.2.1. El cuestionario

Tras una encuesta piloto (n=85) para probar y validar la herramienta metodológica en tres institutos de secundaria de Barcelona se desarrolló el cuestionario definitivo para identificar qué buscan los preadolescentes en el mundo de los youtubers y si se proyectan en ellos de alguna manera.

Para la encuesta definitiva se diseñó un formulario de Google titulado «Preferencias de los jóvenes» que se administró online en las aulas en presencia de los docentes. Los institutos fueron contactados por correo electrónico y

los profesores fueron instruidos sobre cómo administrar el cuestionario, recibiendo la indicación de no mencionar explícitamente la palabra «YouTube».

El cuestionario, escrito en las dos lenguas oficiales de Cataluña (catalán y castellano), constaba de dos partes:

- Cinco preguntas sobre datos sociodemográficos (edad, sexo, escuela, etc., respetando el anonimato),
- Ocho preguntas sobre el tema del estudio: una de naturaleza abierta y el resto con respuestas cerradas (algunas de opción múltiple y otras en una escala de Likert de cinco puntos).

Entre otras cuestiones, se preguntó a los encuestados las razones por las cuales estaban interesados en los 10 youtubers de la lista. Las características que tenían que valorar se basaban en una tipología de análisis de personajes de ficción: identificación con un personaje, admiración hacia un personaje, «coolness» (si el personaje les parecía «guay»/«cool»), cercanía de los personajes a sus propios intereses, entretenimiento y funciones de socialización, como la compartición con su grupo de iguales (Buckingham, 1987; Fedele, 2011; García-Muñoz & Fedele, 2011; Iguartua-Perosanz & Muñoz-Muriel, 2008; Medrano & al., 2010).

La encuesta fue administrada durante el mes de diciembre de 2016 a alumnos del primer curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria, 11-12 años de edad) de 41 institutos públicos y privados de Cataluña, lo que arroja un total de 1.406 respuestas válidas, 716 niñas (50,9%) y 690 niños (49,1%). En cuanto a la edad, el 87,1% (n=1.224) de los participantes tenían 12 años, con una edad media de $x=12,11$ (mediana=12, moda=12).

Se empleó el software SPSS para realizar tanto el análisis descriptivo, mediante tablas de frecuencia y estadísticos descriptivos (media, moda, mediana y desviación estándar) como el análisis bivariante, llevado a cabo mediante las pruebas de Chi cuadrado, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, según el tipo de variable (nivel de significación $p < 0,05$).

2.2.2. El guion de los grupos de discusión

El objetivo de los grupos de discusión fue ahondar en los sentimientos de los preadolescentes y en su interés hacia los youtubers. Los moderadores siguieron un guion a partir de preguntas semiestructuradas, que se agruparon en 21 categorías basadas en las variables de la fase cuantitativa, entre las cuales, a los fines de este artículo, se destacan las siguientes:

- Funciones de los youtubers, como identificación, admiración, buena onda («coolness»), cercanía, entretenimiento, funciones relacionadas con el grupo de pares.
- Alfabetización mediática, como procesos mediáticos de producción y difusión (Ferrés & Piscitelli, 2012); el papel de los youtubers como actores y profesionales.

Los tres grupos de discusión, cada uno de seis participantes (tres chicos y tres chicas), se realizaron entre los meses de enero y marzo de 2017. Los participantes se seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios: la disponibilidad de la escuela y de los alumnos, que estos fuesen habladores, y con diferentes niveles de interés en la asignatura «Tecnología de la información». Los grupos de discusión se grabaron y se transcribieron literalmente para ser analizados siguiendo el procedimiento del análisis temático (Braun & Clarke, 2006). El proceso de codificación fue llevado a cabo por cuatro investigadores agrupados por parejas y por una instructora oficial de Atlas.ti, que discutieron cómo clasificar las respuestas hasta llegar a un consenso final. El análisis cualitativo se efectuó con la ayuda del software Atlas.ti.

Los resultados de las contribuciones de los grupos de discusión se identificaron de la siguiente manera: Número del grupo focal (FG1, FG2, FG3) + Participante (Chico/Chica) + Número de participante (por orden de intervención).

3. Análisis y resultados

3.1. Preferencias de los preadolescentes relativas a los youtubers

Los youtubers de la lista más reconocidos por los preadolescentes en la encuesta fueron AuronPlay (78,2%, n=1.120), ElrubiusOMG (74,1%, n=1.042) y Wismichu (66,4%, n=933). Además, los participantes podían indicar otros youtubers que les gustaran, opción escogida por el 55,3% (n=777) de la muestra, con 271 youtubers diferentes mencionados, un hecho que demuestra una gran diversidad en lo que los preadolescentes ven en YouTube. El resto de youtubers mencionados incluyen a DjMaRiio (2,7%, n=38) y a dos mujeres, Dulceida (2,6%, n=36) y Yuya (1,2%, n=17).

3.2. Funciones sociales atribuidas a los youtubers

Las funciones sociales atribuidas por los participantes variaron en gran medida según cada youtuber, como se muestra en la Tabla 1, siendo la función de entretenimiento la más valorada. En particular, con respecto a la segun-

Tabla 1. Funciones sociales de los youtubers

Youtuber		Entretención	Proximidad a los propios intereses	«Coolness»	Funciones de socialización	Identificación	Admiración		
		Es divertido/a	Habla de cosas que me interesan	Es famoso/a	Les gusta a mis amigos/as	Me gustaría ser como él/ella	Es malote/a	Es inteligente	Es guapo/a
Auronplay	n	533	112	108	101	93	86	37	30
	%	48,5%	10,2%	9,8%	9,2%	8,5%	7,8%	3,4%	2,7%
ElrubiusOMG	n	547	69	158	124	69	40	12	22
	%	52,5%	6,6%	15,2%	11,9%	6,6%	3,8%	1,2%	2,1%
Wismichu	n	451	105	88	82	67	84	32	24
	%	48,3%	11,3%	9,4%	8,8%	7,2%	9%	3,4%	2,6%
Vegetta777	n	166	101	141	149	55	52	52	21
	%	22,5%	13,7%	19,1%	20,2%	7,5%	7,1%	7,1%	2,8%
Willyrex	n	221	85	129	127	48	57	36	28
	%	30,2%	11,6%	17,6%	17,4%	6,6%	7,8%	4,9%	3,8%
ElrincondeGiorgio	n	345	81	64	44	51	82	24	33
	%	47,7%	11,2%	8,8%	6,1%	7%	11,3%	3,3%	4,6%
ExpCaseros	n	144	249	42	34	67	36	116	14
	%	20,5%	35,5%	6%	4,8%	9,5%	5,1%	16,5%	2%
Staxx	n	199	96	96	42	60	52	37	32
	%	32,4%	15,6%	15,6%	6,8%	9,8%	8,5%	6%	5,2%
ZacortGame	n	143	90	82	54	76	76	35	23
	%	24,7%	15,6%	14,2%	9,2%	13,1%	13,1%	6,1%	4%
YellowMellowMG	n	167	90	59	45	72	41	33	23
	%	31,5%	17%	11,1%	8,5%	13,6%	7,7%	6,2%	4,5%
Promedio	%	35,9%	13,1%	12,7%	10,3%	8,9%	8,1%	5,8%	3,2%

Porcentajes calculados excluyendo valores perdidos.

da función más valorada, la cercanía a los propios intereses de los preadolescentes, debe destacarse que es la opción más valorada en el caso de ExpCaseros (35,5%, n=249), el único youtuber cuyo canal se centra en experimentos de autoaprendizaje. Por otro lado, tanto la atracción por la notoriedad («coolness»), como las funciones de socialización son atribuidas a los youtubers por más del 10% de los preadolescentes de la muestra. Finalmente, los elementos relacionados con la identificación y la admiración son valorados por un menor número de encuestados.

Se observan diferencias de género significativas en las valoraciones de la mayoría de los youtubers propuestos, más evidente en el caso de los youtubers masculinos (Auronplay: $p < 0,001$; ElRubiusOMG: $p < 0,001$; Vegetta777: $p < 0,001$; Willyrex: $p = 0,001$; Zacortgame: $p < 0,001$) en comparación con la única youtuber de la lista, YellowMellowMG ($p = 0,022$). En particular, los chicos tienden a valorar más la función de identificación (incluso en el caso de YellowMellow), mientras que las chicas tienden a valorar más las funciones de socialización. Además, especialmente en el caso de los canales de videojuegos, los chicos valoran más la proximidad a sus intereses, mientras que las chicas valoran más la función de entretenimiento. Finalmente, en cuanto a las funciones de admiración, los chicos valoran más atributos como «inteligente» y «malote» (también en el caso de YellowMellowMG), mientras que las chicas valoran más que un youtuber masculino sea «atractivo».

En términos de identificación, es relevante que 9 de los 10 youtubers propuestos sean hombres, lo cual es un motivo más que probable de que las chicas no elijan esta función.

De nuevo cabe destacar el caso ExpCaseros, ya que no se muestran diferencias significativas de género en relación a este youtuber que se dedica a experimentos de autoaprendizaje, dado que a chicas y chicos les gusta por las mismas razones, incluida la cercanía a sus intereses.

En relación a la opción abierta existen diferencias de género significativas ($p = 0,001$), sobre todo en los casos de Dulceida, que solo es mencionada por chicas (5%, n=36) y de DjMaRiio, que solo es mencionado por chicos (5,5%, n=38).

El número de menciones a youtubers realizadas en la fase cualitativa coincide con los tres primeros youtubers de la lista cuantitativa, AuronPlay, ElRubiusOMG y Wismichu, pero también hay muchos otros comentarios sobre otros youtubers, como Dulceida y Yuya.

Las características recurrentes más mencionadas por los participantes son los conocimientos de los youtubers (función de admiración) y su humor (función de entretenimiento), particularmente en el caso de Hamza Zaidi (a pesar de no estar incluido en la lista), aunque también se evidencia la importancia otorgada a la identificación y a la percepción de cercanía con algunos youtubers, como se puede ver en el siguiente fragmento de FG3:

- FG3-Chico1: Hamza. Hamza Zaidi. Es de Marruecos, pero es español y habla español y todo, y es muy gracioso.
- Moderadora: ¿Y lo imitas? ¿O qué tiene de gracioso?
- FG3-Chica2: No, es que a veces usa expresiones que repetimos... [...] no nos reímos de él.
- Moderador: Entonces no os reís de él, pero es divertido.
- FG3-Chico1: No, lo hace a propósito. Por ejemplo, en lugar de decir «cama», dice «caaaaaama».
- Moderadora: ¿Y eso lo repetís cuando estáis en el patio de recreo y así?
- FG3-Chico1: Sí.

3.3. Dimensiones de la alfabetización mediática

Tanto en las preguntas abiertas del cuestionario como en la fase cualitativa, varios comentarios denotan un cierto grado de alfabetización mediática en los participantes, ya que son capaces de identificar tanto los procesos de producción como los requerimientos de difusión de los medios, así como lo que significa ser un youtuber.

En primer lugar, en el cuestionario se le formulaba en una pregunta con una opción abierta sobre si había algún aspecto que no les gustara de YouTube. Algunos de ellos indican, en la opción abierta, elementos que pueden clasificarse como mecanismos comerciales de YouTube (3,5%, n=49) –como la campana, el «clickbait» y, en general, los anuncios–, la falta de «netiquette» y los comportamientos groseros de algún youtuber en concreto (5%, n=70), y los riesgos para los menores (0,4%, n=6), como en el caso de la protección de su identidad y privacidad. Además, en la fase cualitativa, los preadolescentes manifiestan un conocimiento explícito (FG3Chico2: «Google paga por la monetización en YouTube»; FG3Chico1: «Y si sacas anuncios [en tu canal] te pagan más») o implícita de las dinámicas y demandas comerciales de los youtubers.

Los youtubers están incorporados en las prácticas de ocio de los preadolescentes y se ven más como actores de una cultura digital adolescente, que como modelos de identificación o admiración en cuanto «influencers», sobre todo dada la actitud crítica que los preadolescentes tienen hacia ellos.

Esta comprensión implícita está relacionada con los motivos de agrado o desagrado por los youtubers, ya que los participantes, en particular las chicas, son críticos con los comentarios o comportamientos ofensivos. Por ejemplo, los dos primeros youtubers del «ranking», AuronPlay y Wismichu, calificados favorablemente como «malotes», resultan también impopulares entre algunos participantes en los grupos de discusión, mientras que uno de los youtubers que merece más comentarios y la mejor valoración por su autenticidad, su conocimiento y el respeto hacia sus seguidores es la youtuber Yuya:

- FG3-Chica1: (No me gustan) los chulos. Por eso me gusta Yuya, porque tiene muchos seguidores pero ella no ha cambiado (...) y respeta a sus seguidores más que los demás.
- FG3-Chico4: Ella es muy tranquila, sí que lo es. (...)
- Moderadora: ¿Es ella así realmente? ¿No es una pose?
- FG3-Chica1: No, ella es así.

En segundo lugar, casi todos los chicos y chicas de los grupos de discusión reconocieron que había una diferencia entre el personaje en YouTube –con sus pros (fama y dinero) y contras (pérdida de intimidad y de anonimato, riesgos asociados con la fama)–, y la persona real:

- FG1-Chico3: Y muchos youtubers también dicen que a menudo representan a un personaje en YouTube, pero luego son muy diferentes.
- Moderadora: ¿Eso dicen?
- (Algunos): Sí. [...]
- FG3-Chico3: Por ejemplo, Wismichu dijo en un vídeo que él aparecía como alguien muy gracioso en los vídeos, pero que en la vida real era más serio.
- FG3-Chico2: Yo también vi un vídeo con youtubers... y cuando los ves en ese vídeo son muy amables y amis-

tosos, pero cuando hacen sus propios vídeos se vuelven más desagradables. Dicen cosas como: «No me gusta eso», o «¡Sal de aquí!»

Por otro lado, los participantes reconocen el rol de los youtubers como profesionales y trabajadores. En el cuestionario, el 4,5% (n=63) de los encuestados dijeron que de mayores les gustaría ser youtubers, una opción escogida más por chicos (7,2%, n=50) que por chicas (1,8%, n=13) ($p < 0,001$), mientras que 9 participantes (0,6%), 2 chicas y 7 chicos, indicaron que ya tenían un canal propio en YouTube. En los grupos de discusión, los participantes también señalaron que ser un youtuber podría ser una profesión rentable y agradable, aunque también podría resultar muy estresante y llena de desafíos.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación ha sido profundizar en los riesgos y las oportunidades asociados a la relación entre preadolescentes y unos agentes concretos de las redes sociales, los youtubers. Los resultados cuantitativos y cualitativos nos han permitido responder al objetivo general.

En relación con las preferencias de los preadolescentes y las funciones de los youtubers en la vida de estos jóvenes, por un lado, se puede afirmar que lo que más atrae a los preadolescentes es el entretenimiento y la sensación de formar parte de una cultura digital juvenil, que pueden compartir con su grupo de iguales. Por otro lado, incluso reconociendo algún tipo de atracción por el modelo de notoriedad que encarnan los youtubers, desconfían de esa fama a corto plazo y de los riesgos relacionados con este trabajo; también tienen reservas sobre ciertas actitudes y códigos que expresan los youtubers dado que pueden ser ofensivos.

Respecto a la posible capacidad de los youtubers para fomentar modelos de influencia, hemos observado que las características valoradas dependen en gran medida del youtuber en particular. En el momento en que se completó este estudio, los youtubers más conocidos por los preadolescentes eran AuronPlay, ElrubiusOMG y Wismichu, que también fueron percibidos como los más divertidos. Pero cuando se les pidió a los participantes que mencionasen espontáneamente qué youtubers les gustan y por qué, emergieron muchos más, incluidas youtubers mujeres como Dulceida y Yuya, lo que significa una mejor representatividad de la diversidad de origen étnico y de género, así como también aparece una más amplia variedad de temáticas por lo que se refiere a los canales de YouTube.

Los preadolescentes valoran sobre todo el humor de los youtubers, y en un lejano segundo lugar valoran la proximidad de los youtubers a los propios intereses de los jóvenes; es decir, las funciones de entretenimiento y socialización señalan hacia la compartición de contenido con sus iguales. Es significativo que Yuya sea la youtuber que recibió los comentarios más favorables y que los motivos fueran por sus conocimientos, su buena relación con sus seguidores y su autenticidad.

Como factores de atracción destacan aspectos como la «coolness» o la identificación con algún youtuber y el poder compartirlo con los compañeros, ítems que obtienen una valoración más alta que otros, como la apariencia o la inteligencia de los youtubers.

Los participantes de nuestro estudio están familiarizados con los youtubers en tanto que figuras públicas y microcelebridades, pero admiran su vis cómica y sus conocimientos más que su aspecto físico o la imagen de marca que puedan representar. No son valoraciones con porcentajes muy elevados pero todas ellas están referidas al entretenimiento y la sociabilidad, sin que por ello se pueda deducir el deseo de los participantes de sentirse reflejados en los llamados «influencers».

Podemos considerar que los youtubers están incorporados en las prácticas de ocio de los preadolescentes y que actúan ya como referentes de una cultura digital adolescente, pero no podemos referirnos propiamente a una integración de los modelos y valores propuestos por los youtubers en tanto que «influencers», sobre todo dada la actitud crítica que los preadolescentes manifiestan sobre ellos. En este sentido es relevante que cuando se les pregunta a los preadolescentes qué quieren ser de mayores, ser youtuber se considera más un «hobby» que una profesión.

Por lo tanto, se puede concluir que YouTube todavía tiene un impacto limitado en los jóvenes en esta etapa del desarrollo de su identidad.

Esto no disminuye el hecho de que los preadolescentes conocen e imitan el lenguaje y expresiones de los youtubers, o siguen a los que les gustan, e incluso disfrutan con algunos de los youtubers «malotes», ni tampoco significa que no reconozcan los riesgos de la pérdida de intimidad y los abusos que se presentan o amplifican en el espacio digital. Los participantes de nuestro estudio son conocedores de lo que conocemos como alfabetización mediática, con sus comentarios sobre los procesos de producción y difusión y, en menor medida, sobre las dimensiones de ideo-

logía y valores (Ferrés & Piscitelli, 2012): comentan estrategias comerciales, se sienten cómodos usando datos y términos técnicos con propiedad, como «monetización», y son muy críticos con las actitudes ofensivas y discriminatorias.

Por último, el sesgo de género resulta evidente no solo por la menor presencia de youtubers mujeres y por las funciones sociales atribuidas a los youtubers, sino también en el hecho de que los chicos triplican el número de chicas que han tenido un canal de YouTube y casi cuatriplican a las chicas interesadas en un futuro profesional como youtubers.

Es necesario investigar más sobre elementos de exclusión o sobre la función de refugio que las redes sociales podrían ejercer sobre los chicos y las chicas más jóvenes, como señalan Michikyan y Suárez-Orozco (2016: 413): «La conciencia mantiene un papel protector consistente con el tiempo, mientras que los contextos hostiles en el aula aumentan la vulnerabilidad en el tiempo, especialmente para las niñas». También se requieren nuevas investigaciones que analicen las diferencias según el grupo de edad y si las redes sociales fomentan el desarrollo de características individuales y diferenciadas entre las nuevas generaciones —en el sentido del espejismo de la diversidad social e identitaria en las plataformas, según Jenkins (2006)—, y si los jóvenes las utilizan tanto como consumidores como prosumidores. Coincidimos con Pérez-Torres y otros (2018), cuando señalan que es recomendable aumentar la muestra de youtubers, utilizando criterios de selección que no se basen en el número de seguidores, y extender el análisis a blogs e Instagram.

Totalmente incorporados en el ecosistema digital, da la impresión de que los preadolescentes están a punto de dar el salto a la plena adolescencia y que, una vez allí, se pueden sentir más huérfanos de referentes. En este sentido, consideramos que deberían tener mayor protagonismo las propuestas de educación en los centros educativos y la noción de prosumidor. YouTube y los youtubers no deben servir solo como una especie de información animada o para señalar a los culpables del actual «mercado del ego» (Rivière, 2009); los youtubers forman parte de las oportunidades y de las servidumbres del sistema neoliberal en el que vivimos, incluidos los estereotipos de género.

Apoyos

Este estudio forma parte de los Proyectos TRACTOR (2017), apoyado por la Universidad Ramon Llull de Barcelona y la Fundación La Caixa (España), y fue financiado por el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC): Ayuda a la investigación 49/2016.

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>
- Aranda, D., Roca, M., & Sánchez-Navarro, J. (2013). Televisión e Internet. El significado de uso de la red en el consumo audiovisual de los adolescentes. *Quaderns del CAC*, 39(XVI), 15-23. <https://bit.ly/2si7mTQ>
- Arnett, J.J., Larson, R., & Offer, D. (1995). Beyond effects: adolescents as active media users. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 511-518. <https://doi.org/10.1007/BF01537053>
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114. <https://bit.ly/2kwxkzo>
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.
- Biressi, A., & Nunn, H. (2005). *Reality TV. Realism and revelation*. London: Wallflower Press.
- Blomfield, C.J., & Barber, B.L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66, 56-64. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12034>
- Bonaga, C., & Turiel, H. (2016). *Mamá, ¡quiero ser youtuber!* Barcelona: Planeta.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckingham, D. (1987). *Public secrets: Eastenders and its audience*. London: BFI.
- Calhoun, C.J. (Ed.) (2010). *Robert K. Merton: Sociology of science and sociology as science*. New York: Columbia UP. <https://doi.org/10.7312/calh15112>
- Cocker, H., & Cronin, J. (2017). Charismatic authority and the youtuber. Unpacking the new cults of personality. *Marketing Theory*, 17(4), 455-472. <https://doi.org/10.1177/1470593117692022>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davis, G., & Dickinson, K. (Eds.) (2004). *Teen TV: Genre, consumption, identity*. London: BFI.
- Ekström, K.M., & Tufte, B. (Eds.) (2007). *Children, media and consumption. On the front edge*. Göteborg: Göteborg University.
- Fedele, M. (2011). *El consum adolescent de la ficció seriada televisiva*. Barcelona: UAB, Tesis Doctoral. <https://goo.gl/mswUJC>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Muñoz, N., & Fedele, M. (2011). Television fiction series targeted at young audience: Plots and conflicts portrayed in a teen series.

- [Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una 'teen series']. *Comunicar*, 37, 133-140. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-05>
- Gómez-Pereda, N. (2014). *Youtubers. Fenómeno de la comunicación y vehículo de transmisión cultural para la construcción de identidad adolescente*. Universidad de Cantabria. <https://bit.ly/2L0Amaa>
- Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young adults' wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, 325-351. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0704_2
- Igartúa-Perosanz, J.J., & Muñiz-Muriel, C. (2008). Identification with the characters and enjoyment with features films. An empirical research. *Communication & Society* 21(1), 25-52. <https://bit.ly/2LAKgVP>
- Igartúa, J.J., & Rodríguez-de-Dios, I. (2016). Correlatos motivacionales del uso y la satisfacción con Facebook en jóvenes españoles. *Cuadernos.info*, 38, 107-119. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.848>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Jerslev, A. (2016). In the time of the microcelebrity: Celebification and the youtuber Zoella. *International Journal of Communication*, 10, 5233-5251. <https://bit.ly/2shZq4T>
- Larocca, G., & Fedele, M. (2017). Television clothing commercials for tweens in transition: A comparative analysis in Italy and Spain. In E. Mora & M. Pedroni (Eds.), *Fashion tales: Feeding the imaginary* (pp. 407-424). Peter Lang.
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, technology and friendships*. Pew Research Center. <https://bit.ly/2L0Hxzd>
- Linn, A. (2005). *Consuming kids: The hostile takeover of childhood*. New York: First Anchor Books.
- Livingstone, S. (1988). Why people watch soap opera: An analysis of the explanations of British viewers. *European Journal of Communication*, 3, 55-80. <https://doi.org/10.1177/0267323188003001004>
- Lovelock, M. (2017). 'Is every youtuber going to make a coming out video eventually?': YouTube celebrity video bloggers and lesbian and gay identity. *Celebrity Studies*, 8(1), 87-103. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1214608>
- Massonnier, V. (2008). *Tendencias de mercado. Están pasando cosas*. Buenos Aires: Granica.
- Medrano-Samaniego, C., Cortés, P.A., Aierbe, A., & Orejudo, S. (2010). TV programmes and characteristics of preferred characters in television viewing: A study of developmental and gender differences. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-20. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13951>
- Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent media and social media use: implications for development. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411-414. <https://doi.org/10.1177/0743558416643801>
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A., & Menor-Sendra, J. (2018). Teen videos on YouTube: Features and digital vulnerabilities. [Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales]. *Comunicar*, 54, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-06>
- Oberst, U., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Gender stereotypes 2.0: Self-representations of adolescents on Facebook. [Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook]. *Comunicar*, 48, 81-90. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>
- Oliva, M. (2014). Celebrity, class and gender in Spain: an analysis of Belén Esteban's image. *Celebrity Studies*, 5(4), 438-454. <https://doi.org/10.1080/19392397.2014.920238>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Youtuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Rivière, M. (2009). *La fama. Iconos de la religión mediática*. Barcelona: Noema.
- Ross, S.M., & Stein, L.E. (Eds.) (2008). *Teen television: Essays on programming and fandom*. Jefferson, NC: McFarland.
- Senft, T.M. (2012). Microcelebrity and the branded self. In J. Hartley, J. Burgess, J., & A. Bruns (Eds.), *A companion to new media dynamics* (pp. 346-354). Oxford: Wiley Blackwell.
- Smith, D. (2017). *The tragedy of self in digitised popular culture: The existential consequences of digital fame on YouTube. Qualitative research, Special issue: Qualitative methods and data in digital societies*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1468794117700709>
- Smith, D.R. (2016). Imagining others more complexly: Celebrity and the ideology of fame among YouTube's 'Nerdfigtheria'. *Celebrity Studies*, 7(3), 339-353. <https://doi.org/10.1080/19392397.2015.1132174>
- Socialblade (2016). *Top youtuber channels from Spain*. <https://bit.ly/2ISEngv>
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York, NY: Vintage Original.
- Westenberg, W. (2016). *The influence of youtubers on teenagers*. Master Thesis. University of Twente.



Hacia la comprensión de las vidas digitales de los niños en China y Australia

Towards understanding young children's digital lives in China and Australia

 Dra. He Gou es Profesora Asociada en la Escuela de Comunicación de la Universidad de Soochow (China) (gouhe1117@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9962-1736>)

 Dr. Michael Dezuanni es Profesor Titular en la Escuela de Comunicación de la Universidad Tecnológica de Queensland en Brisbane (Australia) (m.dezuanni@qut.edu.au) (<https://orcid.org/0000-0002-2278-8455>)

RESUMEN

Este artículo desarrolla ideas y genera nuevas líneas de investigación sobre las vidas digitales de los niños en China y Australia, en discusión con las conclusiones de estudios nacionales sobre el uso de los medios digitales por parte de los niños en entornos urbanos en China y Australia. El trabajo gira en torno al mundo digital de los niños en los dos países, analizando el impacto del contexto en ámbitos sociales y culturales significativamente diferentes. El estudio abarca una muestra de 1.171 niños de 3 a 7 años, de seis provincias de China, presentando la frecuencia de uso de televisión, dispositivos digitales en la educación temprana, ordenadores, tabletas y teléfonos inteligentes, reproductores de música, libros electrónicos y videoconsolas. También se enfoca en diversas actividades como ver dibujos animados, usar aplicaciones educativas, jugar a videojuegos y participar en videollamadas. Los métodos incluyeron un proceso de muestreo multietapa, con selección aleatoria de jardines infantiles, un proceso de muestreo ponderado, la generación de datos descriptivos y el uso del análisis de regresión lineal, y una prueba de chi-cuadrado. El estudio demuestra la importancia del rango de factores que influyen en la cantidad de tiempo que pasan con los medios digitales. El contraste con los estudios australianos produce nuevos conocimientos y genera nuevas preguntas de investigación.

ABSTRACT

This article develops insights and generates new lines of inquiry into young children's digital lives in China and Australia. It brings to dialogue findings from a national study of young children's digital media use in urban settings in China with findings from studies in Australia. This is not presented as a direct comparison, but rather as an opportunity to shed light on children's digital lives in two countries and to account for the impact of context in relatively different social and cultural circumstances. The article outlines findings from a study of 1,171 preschool-aged children (3 to 7-year-olds) in six provinces in China, including the frequency of their use of television, early education digital devices, computers, tablet computers and smartphones, music players, e-readers and games consoles. It also focuses on various activities such as watching cartoons, using educational apps, playing games and participating in video chat. Methods included a multistage sampling process, random selection of kindergartens, a weighted sampling process, the generation of descriptive data and the use of linear regression analysis, and a chi-square test. The study demonstrates the significance of a range of factors that influence the amount of time spent with digital media. The contrast with Australian studies produces new insights and generates new research questions.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, infancia, preescolar, tiempo frente a la pantalla, tableta, ordenadores, televisión.
Digital media, young children, pre-school, screen time, tablet, computers, television.



1. Introducción

Las prácticas digitales de los niños presentan un desafío social significativo a padres, educadores y responsables políticos y siguen siendo poco investigadas. Este artículo describe los hallazgos de un estudio sobre prácticas digitales de 1.171 niños chinos, que se consideran de forma dialógica con los hallazgos de los estudios disponibles en Australia. No se presentan como una comparación científica, sino como una oportunidad para ofrecer un contexto para comprender los datos de la población china y para desarrollar nuevas preguntas de investigación. Este enfoque nos ha resultado valioso como académicos que realizan investigaciones en China y Australia porque arroja luz sobre las vidas digitales de los niños en diferentes circunstancias sociales y culturales. Nos fundamentamos en la teoría del diálogo de Bakhtin (1984) para sugerir que la comprensión de los datos locales se mejora al discutir los hallazgos de otros contextos. Nuestro enfoque tiene limitaciones porque, aunque los datos de China fueron recopilados y analizados por los autores, los hallazgos australianos provienen de estudios de fuentes secundarias. A pesar de esta limitación, el artículo genera propuestas interesantes sobre las vidas digitales de los niños en China.

1.1. Revisión de la literatura

Las experiencias digitales de los niños han surgido como un problema mundial no solo porque los medios digitales se han convertido en parte cotidiana de la vida de muchos niños, sino porque las vidas digitales comienzan cada vez a edades más tempranas (Holloway, Sefton-Green, & Livingstone, 2013). Los datos de EU Kids Online (Unión Europea) indican un incremento en el uso de Internet en los últimos años. En algunos países, como Suecia, Bélgica y Países Bajos, casi el 70% de los niños de 3 a 4 años están conectados (Holloway, Sefton-Green, & Livingstone, 2013). Los dispositivos móviles, especialmente los de pantalla táctil, brindan a los niños un acceso digital más fácil que el disponible anteriormente (Thorpe & al., 2015; Marsh & al., 2016). En los Estados Unidos, el porcentaje del uso de dispositivos móviles de niños aumentó considerablemente del 38% al 72% en solo dos años, entre 2011 y 2013, respondiendo a la introducción de las tabletas (Common Sense Media, 2011; 2013).

La rápida adopción de las tecnologías digitales por la infancia no es solo un fenómeno occidental. En China, más de 1,18 millones de niños entre los 6 y 11 años usaron Internet en 2015, particularmente a través de teléfonos inteligentes (CNNIC, 2016). La investigación realizada en China muestra que, aunque la televisión todavía domina el tiempo de pantalla de los niños, los medios con pantalla táctil están disponibles en casi todos los hogares (Li & Wang, 2014; Yu, 2016; Yang, Wang, & Zhu, 2016). Una encuesta aplicada en Nanchang (Yu, 2016) indica que el 51% de los padres tienen actitudes negativas hacia los medios con pantalla táctil, preocupados por la salud de la visión, la interacción social y la adicción a Internet. La investigación muestra que los niños pequeños son más vulnerables a los medios y las tecnologías que los más mayores (Paik & Comstock, 1994; Ostrov, Gentile, & Mullins, 2013; Radesky & al., 2016).

Sin embargo, tal vez haya más preocupación sobre el uso de los medios digitales por parte de los niños de lo que está justificado. Por ejemplo, Li y Wang (2014) sostienen que la vida de los niños de Pekín no está demasiado influenciada por los medios digitales, descubrieron que el tiempo total diario que los niños pasan jugando con juguetes, actividades al aire libre y lectura es 2,5 veces mayor que la interacción con los medios.

Junto con el acelerado desarrollo económico, los ciudadanos chinos están viviendo cambios sociales significativos, incluidos cambios en los contextos infantiles. La política de un solo hijo ha cambiado desde 2013, lo que podría alterar la estructura familiar (Chen & al., 2016). Además, la feroz competencia en el mercado laboral refuerza la presión de los padres y los lleva a privilegiar la educación de sus hijos (Chi, Qian, & Wu, 2012; Chen, 2015).

Entre tanto, ha habido una investigación limitada sobre el impacto socioeconómico de la demografía en el uso de los medios digitales por parte de los niños en China, lo cual es motivo de preocupación dadas las importantes disparidades en los ingresos familiares en China. Para comprender efectivamente el uso de los medios por parte de los niños, debe ubicarse dentro de contextos familiares, económicos y geográficos (Jordan, 2016; Calvert & Wilson, 2008). Li, Zhou y Wu (2014) investigaron el uso de 1.195 niños chinos de entre 3 y 6 años, y descubrieron que el tiempo pasado ante la televisión está asociado con su edad, el ingreso familiar y la educación de los padres. También sugieren que los niños de familias de bajos ingresos o familias donde los padres tienen un menor nivel educativo tienden a ver más televisión. Mientras tanto, los niños que viven con sus abuelos o aquellos de familias con mayores ingresos pasan más tiempo jugando a videojuegos. Estos resultados concuerdan con los hallados por académicos occidentales (Huston & al., 1999; Anand & Krosnick, 2005). Sin embargo, la investigación sobre las vidas digitales de los niños en diferentes situaciones socioeconómicas es aún limitada tanto en China como internacionalmente.

1.2. Pregunta de investigación

Hay tres aspectos importantes que dificultan la investigación en este campo: en primer lugar, China es un país con un desarrollo económico desequilibrado, y es probable que el uso de los medios por parte de los niños sea diferente en cada región. En segundo lugar, la cantidad de investigaciones es escasa en China y la mayoría de los estudios simplemente brindan datos descriptivos. En tercer lugar, es difícil encontrar datos en inglés, lo que dificulta a los académicos internacionales comprender la situación en China o hacer comparaciones con datos occidentales.

Por lo tanto, esta investigación dibuja una imagen nacional del uso de medios digitales por parte de los niños en los hogares de la China urbana. La primera pregunta se centra en el tipo de medios digitales a los que los niños acceden en el hogar dado que la propiedad familiar refleja valores, requisitos y preferencias de cada familia. Las preguntas sobre los patrones de uso y predictores proporcionan una comprensión general del comportamiento con los medios digitales de los niños y las disparidades entre las diferentes variables demográficas. Otra cuestión fundamental es cómo los padres en China valoran diferentes medios digitales y qué reglas establecen para su uso entre los más pequeños, porque se ha demostrado que la exposición de los niños está fuertemente relacionada con las estrategias de mediación de los padres (Wu & al., 2014; Nikken & Schols, 2015). Estos datos proporcionan una mejor comprensión de la infancia digital en China y ponerlos en comparación con los estudios disponibles de Australia permite un debate preliminar sobre las similitudes y diferencias entre Oriente y Occidente en el contexto de las industrias globalizadas de los medios.

2. Metodología

La investigación recopiló datos sobre el uso de medios de comunicación por parte de 1.171 niños chinos, mediante un cuestionario realizado por padres entre abril y junio de 2017. Se llevó a cabo un proceso de muestreo multietapa en China. 27 provincias se agruparon en tres categorías de acuerdo con indicadores que reflejan el desarrollo económico regional y la calidad de la educación, que incluyen el PIB, la financiación de la educación, el número de jardines de infancia, y la proporción entre docentes y estudiantes. Cuatro municipios (Pekín, Shanghai, Tianjin y Chongqing) directamente bajo el control del gobierno central fueron excluidos debido a que no pueden ser comparados dada su población y nivel de desarrollo. Esta estratificación proporciona una mejor representación de las diversidades en economía, educación y geografía. A continuación, se eligieron seis provincias al azar en cada categoría y se eligió la ciudad más desarrollada, ya que el acceso a las guarderías era más probable en esas ciudades. Por último, se eligió un jardín de infancia al azar en cada ciudad y se enviaron cuestionarios a todos los preescolares para ser completados por uno de sus educadores. La tasa de respuesta general fue del 78%.

La Tabla 1 muestra el resultado del muestreo en cada ciudad. Como el número de estudiantes y la tasa de respuesta difieren en cada jardín de infancia, se utilizó una muestra ponderada de acuerdo con el tamaño de la población de preescolar en cada región para lograr una representación más confiable.

Para comprender la vida digital de los niños chinos se calcularon datos descriptivos, como el tiempo promedio y la frecuencia de uso de los medios. Se realizó un análisis de regresión lineal para explorar predictores importantes del tiempo empleado en diferentes tipos de medios, y se utilizó una prueba de chi-cuadrado para ver cómo las actitudes de los padres hacia diferentes medios varían entre los diferentes grupos de estatus socioeconómico.

Los estudios australianos analizados incluyen un trabajo longitudinal de niños australianos (AIFS, 2016) y estudios sobre el consumo televisivo de los niños (AC-

Categoría	Región	Tamaño muestral	Después de la ponderación
Nivel 1	Shanghai	139	60
Nivel 2	Suzhou de la provincia Jiangsu	263	281
Nivel 3	Xi'an de la provincia Shaanxi	324	157
	Jinan de la provincia Shandong	143	305
Nivel 4	Nanchang de la provincia Jiangxi	155	186
	Wuhan de la provincia Hubei	147	182
Número total		1.171	1.171

El nivel 1 representa el mejor desarrollo en economía regional y calidad educativa.

MA, 2015), el uso de la pantalla táctil móvil (Coenen, Erin, Amity, & Leon, 2015) y las creencias de los padres sobre el tiempo de uso de pantalla y actividades físicas de los niños (Hamilton & al., 2015). Las conclusiones de estos estudios se ponen en comparación con las conclusiones de China para proporcionar una comprensión más profunda de los datos chinos. El enfoque dialógico de Bakhtin (1984) sugiere que los actos de interpretación son

inevitablemente relacionales y productivos cuando reconocen oportunidades para la interacción dinámica de conceptos e ideas, destacando que las relaciones dialógicas «son un fenómeno casi universal, que impregna todo el discurso humano y todas las relaciones y manifestaciones de la vida humana, todo lo que tiene sentido y significado» (Bakhtin, 1984: 40).

3. Resultados del estudio chino

3.1. Medios digitales en la vida de los niños

Los niños de la China urbana están rodeados de medios digitales en sus hogares. En una familia típica, hay 1,42 televisores¹, 0,69 tabletas educativas tempranas², 0,70 ordenadores de sobremesa, un ordenador portátil, 0,83 tabletas, 2,96 teléfonos inteligentes, 0,5 reproductores de música, 0,17 libros electrónicos y 0,15 videoconsolas. El 93,2% de las familias posee al menos un ordenador, el 65,9% de ellas tienen tabletas y el 52,1% compró tabletas educativas tempranas para sus hijos. Solo el 3,6% de las familias no tienen televisión, mientras que el porcentaje de familias sin ningún libro electrónico o videoconsola es del 84,8% y 90%, respectivamente.

3.2. Patrones de uso y predictores

3.2.1. Patrones de uso

La Tabla 2 muestra el tiempo de uso de distintos medios digitales respecto al consumo el día anterior. Más del 99% de los niños usan al menos un dispositivo digital durante la semana y los fines de semana, y el tiempo total promedio de consumo de pantallas es de 63 minutos y 88 minutos respectivamente. El 14,2% de los niños supera las dos horas delante de la pantalla de lunes a viernes, mientras que el 26,7% supera las dos horas diarias los fines de semana. La televisión es la más utilizada, seguida de teléfonos inteligentes, tabletas y tabletas educativas.

Tabla 2. Tiempo promedio de pantalla de medios digitales en un día determinado

Tipo de medio digital	Tiempo promedio pasado		Tiempo promedio pasado por aquellos que usaron los medios		Porcentaje de niños que usaron los medios	
	Entre semana	Fin de semana	Entre semana	Fin de semana	Entre semana	Fin de semana
Televisión	0:37	0:47	0:52	0:59	70,8%	80,3%
Tabletas educativas	0:05	0:07	0:26	0:34	18,3%	20,7%
Ordenador	0:03	0:06	0:32	0:37	9,7%	15,4%
Tableta	0:06	0:13	0:31	0:46	20,6%	28,5%
Teléfono inteligente	0:09	0:13	0:22	0:25	41%	50,3%
Reproductor de música	0:02	0:03	0:27	0:27	6,6%	9,6%
Libro electrónico	0:01	0:01	0:21	0:34	3,9%	3,2%
Videoconsola	0:00	0:01	0:36	0:38	1,1%	2,6%
Tiempo total de pantalla	1:03	1:28	1:03	1:29	99,7%	99,2%

Aunque un gran porcentaje de niños en el estudio nunca usa tabletas educativas (46,9%), ordenadores (47%), tabletas (39,4%) y especialmente videojuegos (91%), solo el 9,7% nunca usa teléfonos inteligentes. La Tabla 2 también indica que las tabletas y los teléfonos inteligentes son los dispositivos móviles más populares y usados con más frecuencia. Cuando hay una tableta disponible, pasan más tiempo en ella que con otros medios, a excepción de la televisión.

La Tabla 3 muestra que los niños generalmente miran programas para niños y dibujos animados en tabletas y teléfonos inteligentes. Youku, iQiyi y Tencent Video son sus aplicaciones de vídeo favoritas. Casi la mitad de los niños (47,9%) juegan en tabletas, mientras que el 38,2% lo hacen en teléfonos inteligentes. Los juegos más populares entre los niños son Talking Tom, Carrot Fantasy, Pop Star y juegos de vestir para niñas. Varios juegos apuntados por los padres son considerados por otros padres como inapropiados para el grupo de edad, incluyendo Plants vs. Zombies y King of Glory.

Los padres identifican el uso de aplicaciones educativas con más frecuencia que otras categorías. Por ejemplo, Jiliguala para aprender inglés, «Wukong Shizi» para aprender chino, «My Numbers» para aritmética, aplicaciones de vídeo como «Himalayas» para escuchar historias, y también hay algunas aplicaciones educativas que combinan dibujos animados, juegos, canto y educación de «sentido común», como «Baby Bus», «Xiao Banlong» y «Shima

Shima Tora no Shimajiro» (de Japón). Las tabletas se usan con más frecuencia que los teléfonos inteligentes para acceder a aplicaciones educativas (44,4% en comparación con 28,5%). Sin embargo, el 41,5% usa teléfonos inteligentes para hacer llamadas telefónicas o videollamadas. WeChat, la red social más popular en China, aparece en la lista de algunos padres como la aplicación favorita de los niños.

3.2.2. Predictores de patrones de uso

Otro aspecto investigado del uso de medios digitales consistió en los factores que influyen en la cantidad de tiempo que los usan. La Tabla 4 muestra el resultado del análisis de regresión lineal de

los principales factores de tiempo. Se consideran cuatro posibles razones: 1) Variables demográficas de los niños como el género (1=niño, 0=niña) y la edad (meses); 2) Estado socioeconómico de la familia, como la educación de los padres y el ingreso familiar anual; 3) Estructura familiar que incluye la presencia de hermanos (1=sí, 0=no) y si el niño es cuidado principalmente por padres o abuelos (1=padres, 0=abuelos); 4) Región (1=Shanghai, 0=otras regiones).

Tabla 3. Qué hacen los niños con teléfonos inteligentes y tabletas

Actividades digitales	Teléfono inteligente	Tableta
Ver dibujos animados o programas infantiles	79,1%	87,2%
Ver programas que no son para niños	1,5%	1,5%
Aplicaciones educativas	28,5%	44,4%
Aplicaciones artísticas	16,6%	16,1%
Juegos	38,2%	47,9%
Hacer llamadas y videollamadas	41,5%	11,7%
Otras	5,1%	2,4%

Tabla 4. Regresión lineal para tiempo de uso de pantalla digital (*p<.05; **p<.01; * p<.001)**

Variables Independientes	Dependent Variables					
	Televisión (Coeficiente/ Desviación típica)	Tabletas educativas (Coeficiente/ Desviación típica)	Ordenador (Coeficiente/ Desviación típica)	Tableta (Coeficiente/ Desviación típica)	Teléfono Inteligente (Coeficiente/ Desviación típica)	Tiempo total de pantalla (Coeficiente/ Desviación típica)
Constante	59.29***(9.56)	9.38*(3.82)	-2.96(3.26)	12.45(6.35)	11.94**(4.22)	84.54***(16.12)
Género						
Femenino (ref.) ³						
Masculino	0.46(2.71)	-0.53(1.08)	0.57(0.93)	0.77(1.78)	-0.03(1.19)	-0.17 (4.55)
Edad	-0.07(0.13)	-0.04(0.05)	0.16***(0.05)	-0.09(0.09)	0.08(0.06)	0.19 (0.22)
Educación de la madre						
Educación secundaria (ref.)						
Escuela vocacional	-4.69(4.20)	-0.23(1.67)	-1.01(1.44)	-1.45(2.78)	-2.54(1.84)	-15.27*(7.10)
Grado universitario	-9.12*(4.62)	-2.58(1.82)	-1.57(1.58)	-1.40(3.04)	-1.68(2.01)	-19.73*(7.75)
Postgrado	-8.61(7.17)	-6.78*(2.82)	0.87(2.45)	-3.66(4.67)	-8.07**(3.10)	-28.71*(11.99)
Educación del padre						
Educación secundaria (ref.)						
Escuela vocacional	0.33(4.39)	1.58(1.75)	-1.77(1.59)	1.81(2.90)	-1.95(1.92)	4.05(7.38)
Grado universitario	0.75(4.62)	0.88(1.84)	-1.50(1.58)	1.70(3.06)	2.37(2.02)	1.58(7.82)
Postgrado	1.46(6.59)	0.02(2.60)	0.37(2.25)	0.30(4.32)	3.95(2.85)	6.56(11.06)
Ingresos familiares	-0.23*(0.10)	0.06(0.04)	-0.02(0.03)	0.06(0.06)	-0.02(0.04)	-2.02 (0.16)
Presencia de hermanos						
No (ref.)						
Sí	11.17***(2.98)	0.84(1.18)	-0.56(1.02)	-1.10(1.95)	-0.38(1.30)	13.33**(4.97)
Educador principal						
Abuelos (ref.)						
Padres	-13.55***(2.90)	-1.14(1.15)	-0.51(0.99)	0.533(1.91)	-3.00*(1.27)	-18.18***(4.83)
Región						
Otras regiones (ref.)						
Shanghai	-0.77(5.49)	2.21(2.15)	1.09(1.85)	16.83***(3.58)	1.88(2.39)	27.11***(8.97)
R ² ajustado	0.043	0.006	0.014	0.017	0.015	0.044
n	860	837	837	841	846	813

El género y la edad no tienen mucha influencia en el tiempo de uso de pantallas por los niños. Sin embargo, es probable que los niños más mayores pasen más tiempo con los ordenadores que los niños más pequeños.

Los niños cuyas madres tienen un título superior pasan menos tiempo con la televisión, tabletas educativas y teléfonos inteligentes. El tiempo de consumo de pantalla total también disminuye en el caso de tener estudios de educación superior, aunque la educación de los padres parece tener poco efecto. Los ingresos familiares están significativamente relacionados con la cantidad de medios digitales a los que accede una familia ($r=0,327$, $p<,001$), lo que significa que los niños de familias de mayores ingresos pueden tener más acceso a diferentes medios digitales. Sin embargo, el tiempo pasado con medios digitales no tiene ninguna asociación con los ingresos familiares, a excepción de la televisión. Estos resultados indican que la educación de la madre y, hasta cierto punto los ingresos familiares, son predictores del tiempo de uso de pantalla.

La presencia de hermanos es una variable importante en relación con el tiempo ante la pantalla de televisión. Dado que el 35,4% de los padres afirman que podrían usar los medios como niñera porque no tienen suficiente tiempo para cuidar a sus hijos, criar a más niños puede llevar a la falta de tiempo. Además, en comparación con otros medios, la televisión es más apropiada para que los hermanos la vean juntos, mientras que otros medios se usan estando solos.

En China, el 64,4% de los niños son atendidos por sus padres, mientras que el 33% son cuidados por sus abuelos. Una pequeña proporción de niños son criados por niñeras (0,5%) u otras personas (1,9%). Como se muestra en la Tabla 4, el tiempo de consumo de televisión y teléfonos inteligentes aumenta si los abuelos cuidan al niño. La prueba de chi-cuadrado demostró que los padres son más propensos a establecer reglas estrictas para el uso de teléfonos inteligentes cuando se comparan con los abuelos ($\chi^2=9,98$, $df=3$, $p=0,019$), y esto puede conducir al uso moderado de estos dispositivos por parte de los niños.

En esta investigación, las diferentes regiones se relacionan con diferencias en el desarrollo económico y la inversión en educación. Solo se encuentran grandes disparidades entre Shanghai y otras regiones. En Shanghai, los niños tienden a dedicar más tiempo a las nuevas tecnologías, como las tabletas. El tiempo usando tabletas (24,9 minutos) es más del doble en comparación con otros distritos (9,8 minutos). El tiempo usando tabletas no está determinado por los ingresos familiares, sino por la región, lo que indica que los padres en los distritos desarrollados pueden tener actitudes más abiertas hacia las nuevas tecnologías.

3.3. Otras actividades en la vida de los niños

La Tabla 5 representa el tiempo que los niños pasan realizando actividades no digitales. El tiempo promedio en la escuela los días entre semana puede ser de hasta 7 horas, 23 minutos, 5 días a la semana. El 46,6% de los niños participa en actividades después de la escuela, como inglés, matemáticas, baile, o instrumentos musicales. Los fines de semana pasan casi una hora en actividades al aire libre y con juguetes, lo que implica que realizan actividades físicas significativas.

3.4. Actitud de los padres y normas sobre los medios digitales

Los datos indican que los padres actúan como guardianes en el uso de los medios digitales por parte de los niños. El 82,5% dice que descarga aplicaciones para sus hijos y el 86,5% comprueba la calidad de las aplicaciones antes de permitir que sus hijos las usen. Sin embargo, usar medios digitales como niñeras a veces es inevitable debido a la falta de tiempo o a la necesidad de ocupar o distraer a los niños en lugares públicos. Solo el 38,1% de los

Tabla 5. Tiempo promedio invertido en otras actividades

	Tiempo promedio invertido		Tiempo promedio invertido por aquellos que participan en la actividad		Porcentaje de niños que participan en la actividad	
	Entre semana	Fin de semana	Entre semana	Fin de semana	Entre semana	Fin de semana
Dormir	9:14	9:43	9:14	9:43	100%	100%
Tiempo en el jardín de infancia	7:23	0:03	7:56	7:20	92,3%	30,4%
Actividades al aire libre	0:47	1:05	0:51	1:19	92,3%	82,2%
Actividades después de la escuela	0:22	0:42	1:17	1:30	29%	46,6%
Deberes	0:20	0:27	0:33	0:38	60,2%	71,1%
Jugar con juguetes	0:48	1:05	0:50	1:08	95,9%	96,3%

padres afirman que rara vez o nunca dejan a su hijo solo usando los medios. Por lo tanto, los padres establecen normas para el uso de los medios por parte de sus hijos.

Los padres creen que los medios digitales pueden ser útiles y dañinos para los niños. Los teléfonos inteligentes y las videoconsolas son considerados dañinos por parte de la mayoría de los padres, mientras que las primeras tabletas educativas son mejor valoradas (<https://bit.ly/2xn5gYE>). Los padres chinos tienden a prestar atención a la función educativa de los medios, mientras que el papel del entretenimiento es menos importante. Por lo tanto, establecen reglas para el contenido de los medios y el tiempo que pasan con la televisión, los ordenadores, las tabletas y los teléfonos inteligentes, pero hay menos reglas sobre el uso de las tabletas educativas.

Las variables demográficas como la educación de los padres, los ingresos familiares y la región son indicadores importantes de la opinión de los padres sobre los medios digitales. Los encuestados con mayores ingresos y grados educativos más altos, o aquellos de regiones más desarrolladas tienen más probabilidades de tener una actitud positiva hacia las tabletas y teléfonos inteligentes. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 6, los padres con menos nivel educativo son más propensos a creer en el valor educativo de las tabletas (madre: $p < .01$, padre: $p < .01$), que los padres con mayor nivel educativo.

4. Estudios australianos

Como se señaló, hay pocos datos sobre el uso de los medios digitales por parte de los niños australianos en el hogar. La mejor información proviene del estudio longitudinal de niños australianos, que describe el uso del tiempo que pasan ante la pantalla y las actitudes de los padres para una muestra de varios miles de niños, pero el estudio es limitado porque la muestra tenía entre 4 y 5 años en 2004 cuando comenzó el estudio; los datos son, por lo tanto, de una era anterior. El informe de 2016 ofrece datos comparativos para la muestra de 2004 a 2012, cuando estos mismos niños tienen entre 12 y 13 años. Cuando tenían entre 4 y 5 años, los padres informaron que sus hijos vieron un promedio de 119 minutos de televisión por día entre semana y 131 minutos, los fines de semana. En 2012, a la edad de 12-13 años, esta misma cohorte de niños estaba viendo 116 minutos de televisión al día entre semana y 151 minutos el fin de semana (AIFS, 2016: 106). Los datos también muestran que, en las familias con niveles educativos más altos, los niños tenían menos probabilidades de mirar televisión durante más de dos horas al día, especialmente los días de entre semana. Cuando tenían de 4 a 5 años, el 42% de los niños cuyos padres no tenían educación universitaria veían más de dos horas de televisión al día, en comparación con el 32% de los niños de familias donde un padre tenía estudios universitarios. En 2004, los padres informaron que sus niños de entre 4 y 5 años usaban los ordenadores del hogar por un promedio de 14 minutos al día. El 6,5% usaba los ordenadores por más de una hora al día, entre semana, y 19 minutos, los fines de semana. En 2012, la misma muestra de niños informó que usaban juegos electrónicos u ordenadores por un promedio de 88 minutos por día entre semana y 107 minutos, los fines de semana. El estudio muestra que a la edad de 12-13 años, los niños usaban pantallas durante un promedio de tres horas diarias entre semana y cuatro horas, los fines de semana.

Un estudio realizado por la Autoridad Australiana de Medios y Comunicaciones (ACMA), con la participación de 1.137 encuestados adultos con niños de 0 a 4 años en 2015, sugiere que sus hijos ven 114 minutos de televisión al día, lo que es comparable a los datos del estudio de 2004 (ACMA, 2015: 5). El estudio de ACMA muestra que los niños de 5 a 12 años vieron 80 minutos de televisión abierta y, en general, los niños de 0 a 14 años vieron 33 minutos menos por día de televisión abierta en 2013, en comparación con 2001, lo que refleja la interacción de los niños con

tecnologías digitales. El estudio también muestra que el 77% de los padres dijeron que limitaban el tiempo de visualización de televisión

Tabla 6. Resultados de pruebas Chi-cuadrado para resultados de la actitud de los padres hacia tabletas educativas tempranas y educación (* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .001$)**

	Beneficioso	Dañino	Sin efecto	Nunca usan
Educación de la madre				
Graduada de educación secundaria	58,1%	2,5%	7,6%	31,8%
Graduada de educación vocacional	57,9%	0%	9,7%	32,4%
Grado universitario	55,2%	2%	8,4%	34,5%
Grado de maestría o superior	31,7%	0%	11,7%	56,7%
df=9; $\chi^2=24.23$; $p=.004^{**}$				
Educación del padre				
Graduado de educación secundaria	60,6%	1,8%	5,5%	32,1%
Graduado de educación vocacional	61%	0,8%	6,4%	31,7%
Grado universitario	52,1%	1,3%	12,2%	34,4%
Grado de maestría o superior	37,5%	0%	10%	52,5%
df=9; $\chi^2=26.16$; $p=.002^{**}$				

de sus hijos y el 99% de los padres dijeron que era importante que sus hijos miren programas apropiados para la edad (ACMA, 2015: 13).

El estudio de Coenen y otros (2015), sobre el uso de dispositivos móviles, encuestó a padres australianos de 159 niños de 0 a 5 años y mostró que el 62,1% de los niños veían la televisión durante más de 30 minutos al día entre semana y un 65,8%, los fines de semana. Los siguientes dispositivos más utilizados fueron las tabletas, con un 25,8% más de uso que los 30 minutos entre semana y un 31,3% los fines de semana. Hamilton y otros (2015) realizaron un pequeño estudio de 20 padres de niños de 2 a 5 años para comprender mejor las opiniones de los padres sobre la actividad física y el tiempo frente a la pantalla. En su estudio, los padres argumentaron que limitar el tiempo de pantalla promueve la actividad física, mejora el bienestar mental y estimula la creatividad a través del juego. El estudio de Neumann (2015) de los entornos digitales en el hogar de 69 niños de entre 2 y 4 años en Australia encuestó a los padres y descubrió que los niños veían televisión durante un tiempo medio de 80 minutos al día, tabletas durante 20 minutos, teléfonos móviles por 10 minutos, Internet durante 8 minutos al día y videoconsolas durante 5 minutos al día.

5. Comparativa de los hallazgos chinos y australianos

Tal vez lo más interesante es que los hallazgos sugieren que los niños chinos pasan menos tiempo ante las pantallas que los de Australia. El uso del tiempo total de pantalla de los niños chinos entre semana es de 63 minutos y los fines de semana de 88 minutos, mientras que los niños australianos ven la televisión durante 114 minutos al día (ACMA, 2015) y usan otros dispositivos (Coenen & al., 2015; Neumann, 2015). Los niños chinos participan más horas en educación formal a una edad más temprana que los niños australianos, lo que otorga a los niños australianos más tiempo para acceder a los medios. En segundo lugar, los resultados chinos indican que los niños con más hermanos pueden pasar más tiempo viendo televisión, lo que también aumenta el tiempo total ante la pantalla. Como la mayoría de los niños chinos (61,5%) todavía son los únicos hijos en sus familias, es posible que pasen menos tiempo ante la pantalla que los niños australianos que, generalmente crecen con sus hermanos. En tercer lugar, los niños en China pasan menos tiempo usando los medios digitales debido a las actitudes de los padres hacia los beneficios y perjuicios de los medios. Si bien es imposible hacer comparaciones directas sobre la actitud a partir de los datos disponibles, un número significativo de padres chinos y australianos creen que es importante involucrarse en el uso de los medios por parte de sus hijos al desempeñar un papel de guardián y ambos tienen preocupaciones sobre los posibles efectos nocivos de tiempo que pasan ante la pantalla.

Otro resultado sorprendente es el énfasis de los padres chinos en las funciones educativas de los medios digitales, puesto que la mayoría de los padres cree en el valor de las tabletas educativas. Si bien hay un énfasis cada vez mayor en el rendimiento educativo en Australia, sigue habiendo un mayor énfasis en los logros educativos en China. Hay algunas explicaciones posibles que podrían dirigir un estudio posterior. En primer lugar, existe una tradición en la que los padres chinos le dan importancia al rendimiento académico y al empleo; en segundo lugar, la política de un solo hijo puede haber aumentado las expectativas de los padres sobre el único hijo por lo que están dispuestos a dedicarse, en todo lo que sea posible, a mejorar la educación de sus hijos. En tercer lugar, la creciente competencia en el mercado laboral en China alienta a los padres a comenzar la educación de los niños tan pronto como sea posible, para ayudarlos a ser competitivos entre sus pares. Finalmente, las compañías comerciales han previsto las enormes ganancias en el mercado de educación temprana para niños y publicitan vigorosamente sus productos.

Otra observación significativa de los datos comparativos que justifica una mayor investigación es que parece haber una cantidad similar de tabletas y teléfonos inteligentes por parte de niños en China y Australia. Los padres chinos señalan que el 20,6% de los niños usan tabletas entre semana y el 28,5% los fines de semana; y el 41% de los niños usa teléfonos inteligentes entre semana y el 50,3%, los fines de semana. De aquellos que los usan, el tiempo promedio usando tabletas es de 31 minutos entre semana y 46 minutos los fines de semana; para teléfonos inteligentes, son 22 minutos entre semana y 25 minutos los fines de semana. En Australia, las tabletas se usan durante más de 30 minutos al día por el 25,8% de los niños entre semana y el 31,3% los fines de semana. Es más difícil hacer una comparación con teléfonos inteligentes con los datos disponibles, pero solo el 38,7% de los niños australianos nunca usan un teléfono inteligente entre semana y el 43,8% nunca los usa los fines de semana. Por lo tanto, en ambos países, parece que al menos la mitad de los niños usan teléfonos inteligentes hasta 30 minutos durante el fin de semana y más de una cuarta parte usan tabletas más de 30 minutos en ambos países durante el fin de semana.

Otra similitud entre los dos países es el tipo de contenido al que acceden los niños, en el contexto de las experiencias culturales globalizadas. Como sugiere Appadurai (1996), los paisajes mediáticos y los paisajes ideológicos

son dos dimensiones relacionadas de los flujos de la cultura global. En Australia, la Australian Broadcasting Corporation (ABC) es el proveedor más popular de contenido multimedia para niños (ACMA, 2015), al difundir y distribuir digitalmente contenido internacionalmente. En China, mientras que el Canal 14 de la Televisión Central transmite 20 horas al día y distribuye dibujos animados, también transmite programas infantiles internacionales disponibles para niños australianos en ABC: Teletubbies, Peppa Pig, Thomas the Tank Engine y otras más. Estas producciones se presentan a los niños y a sus padres junto con el conocimiento, las normas y los valores occidentales, y se convierten en parte de su infancia. Aunque existen algunas diferencias entre las experiencias cotidianas de los medios digitales por parte de los niños en China y Australia, también hay indicios de que los flujos mundiales de entretenimiento e información acercan sus experiencias «orientales» y «occidentales» de la infancia.

Hay algunas limitaciones para este estudio y esto restringe la medida en que los hallazgos pueden generar nuevas teorías o explicaciones. Se

centra en la infancia y el uso de los medios digitales en la China urbana, pero aún existen enormes diferencias entre los distritos urbanos y rurales en China, incluidos el desarrollo económico, la rutina familiar, la cultura y el consumo de tecnología. Del mismo modo, la naturaleza limitada de los datos de Australia hace que sea difícil hablar con confianza sobre las experiencias de los

medios digitales por parte de los niños australianos, especialmente si tenemos en cuenta las circunstancias socioeconómicas y geográficas. El beneficio real que hemos visto al reunir estos estudios dispares es generar nuevas preguntas de investigación. Si bien este artículo ha tenido como objetivo avanzar hacia una mejor comprensión de la infancia digital en China y Australia, todavía queda mucho por aprender sobre las complejidades de las experiencias en medios digitales por parte de los niños, en constante evolución.

Un número significativo de padres chinos y australianos creen que es importante involucrarse en el uso de los medios por parte de sus hijos al desempeñar un papel de guardián y ambos tienen preocupaciones sobre los posibles efectos nocivos de tiempo que pasan ante la pantalla.

Notas

¹ El Informe anual sobre el desarrollo de la radio, el cine y la televisión de China sugiere que la proporción de usuarios de televisión digital en una ciudad como Shanghai podría llegar al 91,74%. Por lo tanto, la televisión en esta investigación se refiere principalmente a la televisión digital.

² Las tabletas educativas incluyen dispositivos similares al sistema Leap Frog que se encuentra en los países occidentales. En China, el sistema se denomina «Máquina de Educación Temprana» (traducción literal).

³ La comparación del tiempo de pantalla para niños y niñas, y las variables nominales se convierten en variables dicotomas para usar la regresión lineal en la comparación de las diferencias entre los grupos. El número de coeficiente para la televisión es «0,46», lo que significa que los niños miran la televisión durante 46 minutos más que las niñas.

Referencias

- Anand, S., & Krosnick, J. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539-561. <https://doi.org/10.1177/0002764204271512>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large cultural dimensions of globalization*. Minneapolis (USA): University of Minnesota Press. <https://goo.gl/HheGZ9>
- ACMA (2015). *Children's television viewing-research overview*. Sydney: Australian Communications and Media Authority. <https://goo.gl/8SEiuS>
- AIFS (2016). *The longitudinal study of Australian children. Annual Statistical Report 2015*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies. <https://goo.gl/r6n9r1>
- Calvert, S.L., & Wilson, B.J. (2008). *The handbook of children, media, and development*. Chichester (UK); Malden (USA): Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302752>
- Chen, B.B., Wang, Y., Liang, J., & Tong, L. (2016). And baby makes four: Biological and psychological changes and influential factors of firstborn's adjustment to transition to siblinghood. *Advances in Psychological Science*, 24(6), 863-873. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2016.00863>

- Chen, H. (2015). The alienation tendency and reform of family expansion education investment. *Modern Primary and Secondary Education*, 31(8), 5-8. <https://goo.gl/oBYH4S>
- Chi, W., Qian, X.Y., & Wu, B.Z. (2012). An empirical study of household educational expenditure burden in urban China. *Tsinghua Journal of Education*, 33(3), 75-82. <https://goo.gl/z9EV5B>
- CNNIC (2016). *Chinese young people's online behavior Annual Report 2015*. Beijing: China Internet Network Information Centre. <https://goo.gl/1f1TU9>
- Coenen, P., Erin, H., Amity, C., & Leon, S. (2015). Mobile touch screen device use among young Australian children: First results from a national survey. *Proceedings 19th Triennial Congress of the IEA, Melbourne 9-14 August, 2015*. <https://goo.gl/3LgcvW>
- Common Sense Media (2011). *Zero to eight: Children's Media Use in America*. <https://goo.gl/n4Cm2k>
- Common Sense Media (2013). *Zero to eight: Children's Media Use in America 2013*. <https://goo.gl/T2YtR1>
- Hamilton, K., Hatzis, D., Kavanagh, D., & White, J. (2015). Exploring parents' beliefs about their young child's physical activity and screen time behaviours. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2638-2652. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0066-6>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their Internet use*. LSE, London: EU Kids Online. (<https://goo.gl/MNAAPT>).
- Hong, Y.X., & Dong, X.Y. (2015). From 'the death of childhood' to children's 'digital enclosure'. *Journalism Lover*, 12, 34-37. <https://goo.gl/WB8Laq>
- Huston, A., Wright, J., Marquis, J., Green, S., & Dannemiller, J.L. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35(4), 912-925. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.912>
- Jordan, A.B. (2016). Presidential Address: Digital media use and the experience(s) of childhood: Reflections across the generations. *Journal of Communication*, 66(6), 879-887. <https://doi.org/10.1111/jcom.12265>
- Li, H., Zhou, Z.K., & Wu, X.P. (2014). Investigation of the media use among children aged 3 to 6 years. *Shanghai Research on Education*, 5, 57-59. <https://goo.gl/eFhqad>
- Li, M.Y., & Wang, Q. (2014). Investigation of three- to six- year-old children's use of multimedia at home in Beijing. *Journal of Education Studies*, 6, 95-102. <https://goo.gl/iYEFr1>
- Marsh, J., Lydia, P., Dylan, Y., Julia, B., & Fiona, S. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Neumann, M.M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). <https://goo.gl/dCH6ea>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Ostrov, J.M., Gentile, D.A., & Mullins, A.D. (2013). Evaluating the effect of educational media exposure on aggression in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.005>
- Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516-546. <https://doi.org/10.1177/009365094021004004>
- Radesky, J., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397-399. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260>
- Sefion-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A white paper for COST Action IS1410*. <https://goo.gl/UiNF91>
- Thorpe, K., Hansen, J., Danby, S., Zaki, F.M., Grant, S., Houen, S.,... Given, L.M. (2015). Digital access to knowledge in the preschool classroom: Reports from Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 174-182. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.001>
- Yang, X., Wang, Z., & Zhu, L. (2016). Electronic media use guidelines for young children. *Studies in Early Childhood Education*, 11, 24-37. <https://goo.gl/PPzUe3>
- Yu, M. (2016). Preschoolers' touch screen media use in Nanchang. *Radio & TV Journal*, 2, 131-132. <https://goo.gl/oiRFFc>
- Wu, C.S.T., Fowler, C., Lam, W.Y.Y., Wong, H.T., Wong, C.H.M., & Loke, A.Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40, 44. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>



Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo

University training on entrepreneurship in communication and journalism business projects

-  Dr. Pedro Aceituno-Aceituno es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad a Distancia de Madrid (España) (pedro.aceituno@udima.es) (<https://orcid.org/0000-0001-9034-8673>)
-  Dr. Andreu Casero-Ripollés es Profesor Titular y Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón (España) (casero@com.uji.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6986-4163>)
-  Dr. José-Joaquín Escudero-Garzás es Investigador Visitante en el Departamento de Ingeniería Industrial y Sistemas de la Universidad de Florida (Estados Unidos) (jescudero garzas@ufl.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-1456-7764>)
-  Dr. Carlos Bousoño-Calzón es Profesor Titular del Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones de la Universidad Carlos III de Madrid (España) (cbousono@tsc.uc3m.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7065-5692>)

RESUMEN

El escenario actual de crisis y cambios ha llevado a pensar en el emprendimiento como una nueva vía para el desarrollo de nuevos modelos de negocio en los medios de comunicación, que puede ser fomentado por la formación universitaria. El objetivo de este estudio es valorar los efectos de dicha formación, para lo que se ha desarrollado una investigación cualitativa basada en entrevistas en profundidad entre emprendedores españoles de periodismo y comunicación que han recibido formación universitaria en creación y gestión de empresas. Los resultados muestran el efecto positivo de esta formación sobre el emprendimiento en general y también sobre aspectos concretos de los proyectos empresariales: organización, plan/modelo de negocio, marketing, innovación, aspectos sociales y calidad de vida. También, se han observado diferentes pautas entre los efectos obtenidos para las nuevas iniciativas y para los proyectos avanzados. En este sentido, la formación ha apoyado la creación de los nuevos negocios. Por último, las sugerencias para mejorar la formación y las limitaciones al emprendimiento aportadas han revelado la importancia de dotar a este tipo de educación de mayor carácter práctico, actualizado e interconectado con el mundo empresarial y universitario. Por ello, los ejemplos de este trabajo pueden resultar de vital importancia para abrir nuevas oportunidades al desarrollo del sector que permitan a las futuras generaciones de periodistas cumplir su importante función social.

ABSTRACT

The current scenario of crisis and change has prompted the idea of entrepreneurship as a way to develop new media business models that can be promoted by university training. In this study, we aim to assess the effects of such training. A qualitative study was conducted using in-depth interviews of Spanish journalism and communication entrepreneurs who have undergone university training in business creation and management. Our results show the positive effects of this training on entrepreneurship both in general and on specific aspects of entrepreneurial projects such as organization, business plan/model, marketing, innovation, social aspects and quality of life. Different patterns between the effects of university training on new initiatives and advanced projects were also observed. In this respect, the training supported the creation of new businesses and the development of existing ones. Finally, the suggestions for improving training and the limitations to entrepreneurship have revealed the importance of providing this type of education with a more practical, up-to-date approach that is interconnected with the business and university world. Therefore, examples of this work can be of vital importance in opening up new opportunities for sector development to enable future generations of journalists to fulfill their important social function.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Formación universitaria, periodismo, comunicación, marketing, innovación, social, crisis, empleo.
University training, journalism, communication, marketing, innovation, social, crisis, job.



1. Introducción y estado de la cuestión

La crisis periodística y la transformación del sector desde una óptica económica ha generado un gran número de estudios (Siles & Boczkowski, 2012). Sin embargo, pocos han examinado la aplicación del emprendimiento al campo de la comunicación y el periodismo (Weezel, 2010). La influencia de la formación en emprendimiento en los medios de comunicación ha sido escasamente estudiada (Hang & Weezel, 2007). No obstante, la literatura existente plantea una serie de puntos interesantes, como el de la renuencia de los futuros periodistas y profesionales de la comunicación a sopesar el emprendimiento.

Algunos estudios evidencian el reducido número de estudiantes que lo consideran junto al autoempleo como una opción laboral tanto en España (Casero-Ripollés & Cullell-March, 2013) como en otros países, el Reino Unido, por ejemplo (Delano, 2002). Además, a medida que los estudiantes progresan en su formación, desarrollan una visión desencantada y escéptica hacia el emprendimiento (Barnes & de-Villiers, 2017; Casero-Ripollés, Izquierdo-Castillo, & Doménech-Fabregat, 2016). Uno de los motivos de esta baja predisposición, junto a la primacía del modelo del periodista entendido como empleado y alejado de las estructuras de propiedad, son los aspectos éticos. Algunos estudios indican que los periodistas dan la espalda y establecen distancia con las cuestiones empresariales para proteger su independencia profesional (Ferrier, 2013). Renunciar al emprendimiento evitaría los conflictos de intereses al servir simultáneamente al público y buscar el beneficio económico (Baines & Kennedy, 2010).

Pese a la escasa inclinación de los periodistas hacia el emprendimiento, diversas investigaciones demuestran que la formación, especialmente la universitaria, crea estímulos positivos e incrementa la intención emprendedora de los estudiantes (Aceituno, Bousoño, Escudero, & Herrera, 2014; Aceituno, Bousoño, & Herrera, 2015; Barnes & de-Villiers, 2017; Paniagua, Gómez, & González, 2014). Incluso los propios emprendedores de los sectores comunicativos dan una gran importancia a la formación universitaria para generar negocios innovadores y creativos (Beltrán & Miguel, 2014). Sin embargo, esta cuestión genera un amplio debate en la literatura. Otras investigaciones concluyen que los efectos de esta educación no son muy conocidos ni consistentes (Von-Graevenitz, Harhoff, & Weber, 2010), dado que es complicado evaluar el efecto de los programas de formación en emprendimiento (Rasmussen & Sørheim, 2006). Es más, algunos programas educativos muy cercanos a la realidad empresarial son escasamente efectivos y muestran una disminución en las intenciones emprendedoras de los estudiantes, como por ejemplo el «Junior Achievement Young Enterprise student mini-company» (SMC), que es la principal iniciativa emprendedora en institutos de educación secundaria y colleges de Estados Unidos y Europa (Oosterbeek, Van-Praag, & Ijsselstein, 2010).

Otros estudios también afirman esta ineffectividad (Souitaris, Zerbinati, & Al-Laham, 2007). Sin embargo, los programas de emprendimiento en medios de comunicación están proliferando, especialmente en los Estados Unidos, y se están legitimando en el ámbito académico, aunque sus contenidos son similares entre sí, hasta el punto de ser isomórficos (Sindik & Graybeal, 2017). El emprendedor no nace, se hace, y por ello, es preciso capacitarle para que aproveche las oportunidades del mercado (Krueger & Brazeal, 1994). Esta percepción positiva hacia la formación en emprendimiento es confirmada por otras investigaciones (Peterman & Kennedy, 2003; Wang & Wong, 2004). Incluso en los Estados Unidos, esta es una de las tendencias fundamentales del mundo educativo para enfrentar la crisis del periodismo (Anderson, 2017).

No obstante, la literatura revela que el currículum de los periodistas está escasamente orientado hacia el emprendimiento (Blom & Davenport, 2012; Elmore & Massey, 2012; Hunter & Nel, 2011). En la formación universitaria predomina una visión tradicional de lo que es y debe ser el periodismo que prepara a sus profesionales para ser empleados (Deuze, 2006). Las universidades han respondido con poca rapidez y agilidad al contexto de cambios tecnológicos y empresariales en los que está inmerso el periodismo, así como a la innovación y creatividad requeridas por el emprendimiento en comunicación (López-García, Rodríguez-Vázquez, & Pereira-Fariña, 2017). Diversas experiencias y expertos muestran la necesidad de equipar a los estudiantes con atributos y capacidades vinculadas a la innovación empresarial, al empoderamiento de la cultura startup, al razonamiento estadístico y al emprendimiento para que puedan adaptarse al nuevo escenario y aprovecharlo (Baines & Kennedy, 2010; Barnes & de-Villiers, 2017; Briggs, 2012; Claussen, 2011; Ferrier & Batts, 2016; Griffin & Dunwoody, 2015; Lassila-Merisalo & Uskali, 2011). Pudiendo convertirse, de esta manera, en emprendedores de sus propias empresas e intra-emprendedores de las empresas en las que trabajan para otros y, además, es importante hacerlo desde el comienzo del currículum de Periodismo (Chimbel, 2016).

En este sentido, estos expertos indican que se debe evitar reducir esta formación a los meros requerimientos de los empleadores de las principales empresas de medios. Se debe, en cambio, incorporar competencias de autoem-

pleo en las que junto a las necesarias para elaborar contenidos, los futuros profesionales adquieran habilidades de gestión empresarial y financiera adaptadas a su sector, cuestión que plantea un reto para los educadores en el campo del periodismo y la comunicación (Ferrier, 2013).

Dado este contexto, el objetivo de esta investigación es valorar los efectos de la formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo para aportar conocimiento en la creación y gestión de nuevas oportunidades en este sector para el beneficio de las futuras generaciones de periodistas.

2. Materiales y métodos

Esta investigación se basa en la técnica de las entrevistas semiestructuradas para explorar los efectos de la formación universitaria en emprendimiento sobre la creación y desarrollo de proyectos empresariales en el campo del periodismo y la comunicación. Este método cualitativo puede considerarse el enfoque más adecuado para lograr los objetivos de la investigación, pues permite obtener datos sobre las concepciones, las prácticas y el comportamiento

La formación ha permitido una gestión más profesional de los proyectos, más innovación y una mejor relación con los «stakeholders» y la sociedad, elementos que contribuyeron a aumentar la satisfacción de los estudiantes y, por tanto, los efectos positivos en estos aspectos.

de los participantes, ofreciendo una aproximación completa para un tema de estudio complejo para el cual los enfoques cuantitativos no han producido resultados concluyentes (Rasmussen & Sørheim, 2006). Estas entrevistas también brindan acceso a información que es difícil de obtener mediante otras técnicas de investigación. Las respuestas a cuestiones de investigación sobre el cómo y el porqué de un proceso requieren enfoques cualitativos, como las entrevistas semiestructuradas, porque los cuantitativos están orientados a responder al qué, quién, dónde y cuánto (Yin, 2014). Esta investigación se centra específicamente en cómo incide la formación en emprendimiento en el sector del periodismo y la comunicación; por tanto, se justifica la elección y la adecuación de este método. En el estudio se siguieron las pautas de COREQ (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007) y de revisión de investigación cualitativa de RATS (BioMed Central, 2017). Como se muestra en la Tabla 1, el cuestionario para la entrevista se ha dividido en cuatro bloques generales.

2.1. Selección y reclutamiento de participantes

Los dos criterios principales de inclusión de los participantes en la muestra fueron: 1) Han adquirido, en su formación universitaria de Grado, conocimientos del campo de la creación y la gestión empresarial; 2) Han comenzado a elaborar un plan de empresa completo para nuevas iniciativas empresariales o han efectuado ampliaciones o innovaciones de producto o proceso en proyectos emprendedores del campo del periodismo y la comunicación. Los entrevistados son participantes activos en la creación de negocios; por tanto, se definen como promotores que han atravesado un proceso de aprendizaje para desarrollar nuevas iniciativas o expandir o efectuar innovaciones de productos o procesos. Esta inclusión permite acceder a un conocimiento preciso sobre el efecto del emprendimiento directamente a través de la experiencia y las percepciones de los protagonistas. España es el ámbito geográfico de referencia del estudio. En la selección de participantes, se han combinado personas de diversas regiones españolas (Comunidad Valenciana, Asturias, Canarias, Andalucía, Castilla-La Mancha y Cantabria) con la presencia destacada de personas de regiones con un mayor tejido empresarial y volumen de población (Madrid y Cataluña).

Los participantes fueron voluntarios reclutados mediante muestreo de conveniencia (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). La estrategia de muestreo priorizó la viabilidad, ya que los sujetos del estudio eran difíciles de alcanzar. Por tanto, como punto de partida para encontrar participantes que cumplieran los dos criterios principales, se

utilizó una lista de 25 estudiantes universitarios que cursaron estudios académicos en creación y gestión de empresas en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y la Universitat Jaume I de Castellón entre 2012 y 2016. Los estudiantes de UDIMA proceden de toda España, mientras que los de la Universidad Jaume I de Castellón provienen principalmente de Valencia y regiones cercanas, como Cataluña o Aragón.

A los criterios principales de selección antes mencionados, se agrega un criterio geográfico, incluyendo sujetos de varias regiones españolas para garantizar la diversidad, y un gran número de sujetos de las dos principales regiones de la economía española (Madrid y Cataluña) para garantizar una mayor representatividad. En la entrevista 14 se alcanzó la saturación de datos; no

surgió material nuevo o relevante, y era altamente probable que entrevistas adicionales no influyeran en los resultados obtenidos. El motivo de esta saturación de datos se debe a aspectos como la reducción de las barreras de entrada al sector (Hang & Weezel, 2007) y, adicionalmente en el caso español, de efervescencia empresarial y pérdida de empleo (Asociación de la Prensa de Madrid, APM, 2014; APM, 2015). Cuando los estudiantes tienen intenciones emprendedoras y reciben formación adecuada, no encuentran excesivas barreras para aplicarlo y además están muy motivados a hacerlo, por lo que este número de casos para esta metodología de entrevista en profundidad se adapta fácilmente a los objetivos de la investigación. También hay que tener en cuenta las dificultades para conseguir mayores cifras de informantes claves, por tratarse en la mayoría de los casos de propuestas innovadoras fácilmente imitables, en un momento de dificultades del sector para formular nuevos modelos de negocio (Casero-Ripollés, 2010). Por tanto, la muestra quedó integrada por 14 participantes (9 hombres y 5 mujeres).

2.2. Declaración de ética y recopilación de datos

El Comité de Ética de la UDIMA ha aprobado esta investigación. Los miembros potenciales de la muestra fueron contactados inicialmente por teléfono por los autores e invitados a participar. Se les comunicó que los datos que

Tabla 1. Cuestionario de la entrevista en profundidad

Bloque 1	
a) Descripción del proyecto y tipo de emprendimiento apoyado por la formación:	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación. - Innovación de proceso o producto. - Nueva iniciativa/ Proyectos en sus primeras etapas.
b) Variación de intenciones emprendedoras:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué medida (positiva, neutral o negativa) ha modificado sus intenciones emprendedoras por la formación recibida en este curso?
Bloque 2	
c) Organización:	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta recibir la formación, ¿cómo organizaba su emprendimiento? - ¿La formación ha permitido conocer una nueva manera de organizar su emprendimiento?, ¿en qué aspecto(s)?
d) Plan/modelo de negocio:	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta recibir la formación, ¿en qué nivel de desarrollo estaba su plan/modelo de negocio? - ¿La formación ha facilitado el desarrollo de su plan/modelo de negocio?, ¿en qué aspecto(s) ha permitido incrementar su nivel de ingresos?, ¿cuáles son sus expectativas en este aspecto?
e) Marketing:	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta recibir la formación, ¿cómo organizaba su comercialización? - ¿La formación recibida ha permitido organizar mejor su comercialización?, ¿en qué aspecto(s)?
f) Innovación:	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta recibir la formación, ¿cuál era el nivel de innovación en los productos y servicios que ofrece? - ¿La formación recibida ha servido para generar o desarrollar algún producto o servicio innovador?, ¿en qué aspecto(s)?
Bloque 3	
g) Aspectos sociales:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de relaciones se establecen en el presente o pueden establecerse en el futuro entre su proyecto de emprendimiento y los principales stakeholders interesados en la marcha del mismo (clientes, sociedad local, proveedores, accionistas, empleados, entre otros)? - La formación recibida ha estimulado a contratar a personas, ahora o en el futuro?, ¿cuántas personas? - ¿Qué tipos de beneficios puede aportar su proyecto de emprendimiento a su sociedad local y al resto de los stakeholders?
h) Calidad de vida:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Su calidad de vida y su nivel de felicidad ha mejorado con la generación y desarrollo del proyecto emprendedor?, ¿en qué aspecto(s)?
Bloque 4	
i) Limitaciones:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las principales limitaciones para implementar su proyecto?
j) Sugerencias:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Podría indicar algunas recomendaciones para mejorar la formación?

compartirían se usarían para este estudio. Aquellos que mostraron interés en participar proporcionaron un consentimiento verbal. Posteriormente fueron ampliamente informados sobre los objetivos de la investigación y los contenidos de los cuatro bloques del cuestionario de las entrevistas.

Este primer contacto telefónico duró de 30 a 40 minutos. Posteriormente, el cuestionario completo les fue enviado por correo electrónico (Tabla 1). Una vez que los investigadores recibieron el documento completo, se realizó un primer análisis del contenido de la entrevista. Los participantes fueron contactados de nuevo por teléfono, para volver a verificar la entrevista, pedir aclaraciones o datos adicionales, completar las respuestas de algunas preguntas o hacer nuevas preguntas derivadas de respuestas anteriores. Este segundo contacto duró 45-60 minutos.

Los investigadores sirvieron tanto en roles facilitadores como neutrales. Tuvieron un papel facilitador al ayudar a los participantes a comprender exactamente qué se esperaba de ellos en el cuestionario para obtener la cantidad y calidad máxima de los datos. Jugaron un papel neutral para evitar influir en las respuestas de los participantes. Por esa razón, se determinó que la respuesta al cuestionario por correo electrónico era la mejor estrategia para evitar influir en las respuestas y afectar los resultados. Sobre esta base, la participación posterior de los investigadores en el proceso de verificación y ampliación de la entrevista evitó la pérdida de información y garantizó una influencia mínima en los encuestados.

Las respuestas para los bloques 2 y 3 fueron codificadas por tres de los investigadores participantes en esta investigación, con uno de ellos actuando como coordinador de la codificación. El cuarto investigador, que no participó en la codificación, revisó los datos y las interpretaciones generadas por los otros investigadores. No se utilizó ningún software para la codificación, que se diseñó bajo las siguientes pautas:

- Respuesta con efecto positivo (P): Las intenciones emprendedoras del estudiante se incrementan debido a la aplicación de la adquisición de conocimientos al proyecto empresarial en el momento presente.
- Respuesta con efecto neutro (N): Las intenciones emprendedoras del estudiante no varían porque no ha adquirido conocimientos para aplicar o esta aplicación de conocimientos al proyecto empresarial se producirá en el futuro.
- Respuesta con efecto negativo (NE): Las intenciones emprendedoras disminuyen por la adquisición de conocimientos proporcionada por la formación.

Tras la codificación, se compararon individualmente los resultados de los 14 participantes, y posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos para cada una de las 6 características de los bloques (ii) y (iii), y las sugerencias para mejorar la formación y las limitaciones al emprendimiento.

El enfoque analítico se basó en el método inductivo, estableciendo una cadena de evidencias para formular patrones comunes y extraer conclusiones representativas del conjunto capaces de construir la explicación del fenómeno estudiado. De esta forma, se garantiza la validez externa (Dubé & Paré, 2003). La orientación metodológica para el análisis de datos fue la etnografía combinada con el análisis del discurso. Esta investigación se basa en planteamientos desarrollados en un estudio sobre la cultura emprendedora de los jóvenes de entornos rurales en Argentina (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación de Argentina, 2007), pero adaptado a las necesidades del emprendimiento en el periodismo y la comunicación, caracterizadas por la búsqueda de modelos de negocio y de beneficios innovadores que hagan realmente deseable esta nueva vía laboral para sus futuros emprendedores.

3. Análisis y resultados

Una descripción detallada de los proyectos emprendedores se puede encontrar en la Tabla 2. Como muestra esta tabla, los estudiantes han aumentado sus intenciones emprendedoras por la formación proporcionada; en algunos casos, como los de Castilla-La Mancha y Cataluña 2, este incremento es bastante significativo.

Para valorar cómo se ha aplicado el conocimiento adquirido a los proyectos emprendedores, la información se resume y codifica de acuerdo con las seis características establecidas para este estudio: organización, plan/modelo de negocio, marketing, innovación, aspectos sociales y calidad de vida (Tabla 1).

Según esta información, la formación ha tenido efectos positivos sobre la organización de todos los emprendimientos. Los criterios técnicos y profesionales aportados han servido para que las nuevas iniciativas sienten las bases de la planificación y organización de su emprendimiento y en algunos casos para que conviertan su idea emprendedora en un plan de empresa (Asturias, Andalucía 1 y Valencia 1) y conozcan habilidades organizativas (Andalucía 2). En el caso de los proyectos más avanzados, estas aportaciones han mejorado la estructura organizativa establecida y la ampliación hacia nuevos departamentos. Únicamente en el caso de Cantabria, se observa un efecto neutro por la no aplicación por el momento de conceptos organizativos.

Tabla 2. Descripción de proyectos y variación de intenciones emprendedoras

Proyecto y tipo de emprendimiento	Variación en intenciones emprendedoras
Cataluña 1: Medio de comunicación multimedia de distribución de contenidos musicales utilizando recursos en Internet. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Madrid 1: Revista digital especializada en eventos culturales de carácter local. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Asturias: Magazine televisivo relacionado con las nuevas tecnologías y el ocio electrónico. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Andalucía 1: Revista de divulgación científica. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Valencia 1: Medio de comunicación digital caracterizado por seleccionar la información periodística generalista de utilidad para los lectores (sólo cinco noticias diarias y el editorial). Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Andalucía 2: Creación de una empresa para mejorar la comunicación de los trabajadores del entorno flamenco e incrementar con ello la cantidad de públicos objetivos. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Canarias 1: Plataforma de comunicación multimedia para difundir una idea innovadora de turismo rural y activo distinta al típico producto de sol y playa. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Cantabria: Portal informativo en Internet de cultura musical especializada en el ámbito geográfico, con una fuerte implantación y promoción constante en redes sociales como Facebook y Twitter. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Valencia 2: Proyecto empresarial de comunicación externa para entidades culturales locales. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Valencia 3: Desarrollo de un proyecto profesional de creación de una empresa periodística, que apueste por la información visual basada en la infografía. Proyectos en sus primeras etapas.	Positiva
Canarias 2: Academia para la impartición de los siguientes tipos de cursos: oratoria y comunicación pública, locución audiovisual para radio y televisión, y locución publicitaria y comercial. Ampliación.	Positiva
Castilla-La Mancha: Emisora de radio de ámbito local. Innovación de proceso o producto.	Muy positiva
Madrid 2: Agencia de comunicación para la prestación de los siguientes servicios: gabinete de prensa, gestión de redes sociales, formación en oratoria y comunicación pública, marketing digital, servicio editoriales y gestión de contenidos. Innovación de proceso o producto.	Positiva
Cataluña 2: Empresa generadora de una revista corporativa dedicada a apoyar la labor de gestores de viajes de empresas. Innovación de proceso o producto.	Muy positiva

Por lo que respecta al plan/modelo de negocio, en la mayoría de las nuevas iniciativas los conocimientos aportados han tenido efectos positivos por su aplicación para crear el plan de negocio, excepto en los efectos neutros para los casos de Madrid 1, Cantabria (cuyo plan de negocios estaba terminado y al cual los nuevos conocimientos sólo pueden incorporarse si la empresa crece) y Valencia (conocimientos financieros a aplicar en el futuro). Por el contrario, en los proyectos más avanzados el efecto formativo ha apoyado fundamentalmente la modificación del plan de negocios antiguo, salvo para Canarias 2, cuyo plan de negocios ha sido creado a partir de la formación recibida.

Además, en las nuevas iniciativas se observan algunos casos de optimización de los costes iniciales del modelo de negocio como el de los proyectos Cataluña 1, Canarias 1 y Valencia 3, e incluso este último ha encontrado una solución para sus dificultades de financiación. En este aspecto, en todos los proyectos avanzados se observan incrementos de los ingresos y reducción de los costes como resultado de la formación universitaria.

En relación con el marketing, la formación ha tenido efectos positivos en la mayoría de las nuevas iniciativas emprendedoras, excepto en los casos de Cantabria, que ya tenía formalizado este plan, Madrid 1, Andalucía 2 y Valencia 3. Estos efectos se han reflejado en el apoyo para planificar y organizar esta actividad. Igualmente, los proyectos avanzados han podido mejorar, desarrollar y crear nuevos planes comerciales con el aprendizaje de la importancia de conseguir una mayor adaptación a las necesidades de los clientes (Canarias 2 y Castilla-La Mancha) y a las nuevas realidades tecnológicas (Madrid 2 y Cataluña 2).

Con respecto a la innovación, los efectos positivos son menores en las nuevas iniciativas que en las anteriores características, con proyectos que no han tenido ninguno (Cataluña 1 y Madrid 1), y algunos que sólo han supuesto una asimilación de la importancia del continuo esfuerzo innovador necesario para conseguir el éxito empresarial (Andalucía 1, Valencia 1 y Cantabria). Por el contrario, en los proyectos avanzados se observan más efectos de la formación tanto en el ámbito organizativo (todos los proyectos) como en el de la creación de nuevos productos y servicios (todos los proyectos, excepto Canarias 2).

De acuerdo con la información obtenida, únicamente un solo proyecto de emprendimiento apoyado desde la formación (Valencia 2), contempla la posibilidad de que se puedan producir relaciones problemáticas con la creación de la empresa, lo que podría ser entendido como un efecto negativo, al haber sido la formación la que ha proporcionado este conocimiento que puede reducir las intenciones emprendedoras del estudiante. En el caso de las nuevas iniciativas, la mayoría de los efectos en relación con los aspectos sociales son neutros y procedentes del propio proyecto y no de la formación, excepto en los casos de Valencia 1 (planificación de las relaciones con los stakeholders y la sociedad) y, Canarias 1 y Valencia 2 (mejora e innovación de productos y servicios). Todo lo contrario sucede en los proyectos avanzados, en los que la formación ha tenido un efecto positivo en todos los casos excepto en el proyecto de Canarias 2, cuyo beneficio social en forma de un logro de una sociedad más comunicativa procede del propio proyecto.

La mayoría de los proyectos ha experimentado una mejora en su calidad de vida y felicidad, excepto dos (Andalucía 1 y Cantabria), que tampoco han mostrado un decrecimiento en estos aspectos (efecto neutro). No obstante, factores relacionados con los propios proyectos (realización personal por poder dedicarse a la profesión periódica o sentirse su propio jefe, por ejemplo) son más propios de las nuevas iniciativas (efecto neutro), mientras que en los proyectos avanzados se observa la satisfacción por poder prestar una gestión más profesional debido a la formación recibida (efecto positivo).

Aunque en todos los proyectos aparecen efectos positivos, hay 5 proyectos de nueva iniciativa en los que predominan los efectos neutros: Madrid 1 (1 Positivo y 9 Neutros), Cantabria (1 Positivo y 7 Neutros), Andalucía 2 (3 Positivos y 4 Neutros), Cataluña 1 (3 Positivos y 5 Neutros) y Andalucía 1 (3 Positivos y 4 Neutros). En los otros 5 proyectos de nueva iniciativa tienen mayoría los efectos positivos: Valencia 2 (7 Positivos y 1 Negativo), Canarias 1 (7 Positivos y 3 Neutros), Valencia 3 (6 Positivos y 3 Neutros), Valencia 1 (5 Positivos y 4 Neutros) y Asturias (4 Positivos y 3 Neutros). También, en los proyectos avanzados existe un predominio de los efectos positivos: Madrid 2 (12 Positivos), Canarias 2 (13 Positivos y 1 Neutro), Castilla-La Mancha (9 Positivos) y Cataluña 2 (9 Positivos y 1 Neutro). Únicamente existe un efecto negativo en el proyecto de Valencia 2.

En relación con las características todas igualmente tienen efectos positivos. Estos efectos predominan sobre los neutros en 4 características: plan/modelo de negocio (21 Positivos y 3 Neutros), organización (17 Positivos y 1 Neutro), marketing (13 Positivos y 4 Neutros) e innovación (12 Positivos y 5 Neutros). Los efectos neutros son mayores en calidad de vida y felicidad (12 Neutros y 7 Positivos) y relaciones y beneficios con sociedad local y stakeholders (19 Neutros y 13 Positivos), siendo esta última característica la única con un efecto negativo.

Como resumen de todos estos datos, se observa en el conjunto de todos los proyectos y características una mayoría de efectos positivos (83), sobre los efectos neutros (44) y el único efecto negativo.

Por lo que respecta a las sugerencias para mejorar la formación, la aportación de conocimientos prácticos es la recomendación más destacada sobre todo en lo que se refiere a la exposición de casos prácticos con 7 proyectos (Andalucía 2, Canarias 1, Canarias 2, Valencia 2, Valencia 3, Madrid 2 y Cataluña 2). Otras opciones en este sentido práctico son dotar a la formación de este mayor carácter práctico (Madrid 1, Valencia 3 y Cataluña 2) y la integración en la formación del desarrollo de un proyecto propio (Cataluña 1 y Valencia 1). No se observan pautas claras en esta recomendación principal entre las propuestas de las nuevas iniciativas y las de los proyectos avanzados. Los debates y la interacción entre los propios alumnos es otro tipo de sugerencia muy destacada por los alumnos de cinco nuevas iniciativas (Cataluña 1, Andalucía 1, Valencia 1, Canarias 1 y Valencia 2), lo que puede establecer una pauta por parte de estos nuevos proyectos. Otras recomendaciones formuladas por los alumnos han sido la obligatoriedad de la asignatura de creación y gestión de empresas (Madrid 1 y Canarias 1), el mantenimiento del asesoramiento y apoyo moral por parte de los docentes (Asturias), contactos con equipos de redacción para conocer los procesos y celebración de talleres sobre emprendimiento (Madrid 2).

Para finalizar la exposición de resultados, las limitaciones más destacadas por los alumnos se encuentran muy relacionadas con la dificultad para hacer viable el modelo de negocio (Cataluña 1, Madrid 1, Asturias, Valencia 1 y Andalucía 2) o mejorarlo (Castilla-La Mancha), las carencias en el asesoramiento y acompañamiento al emprendimiento.

dimiento (Canarias 1, Cantabria, Madrid 2 y Cataluña 2) y una excesiva carga de aspectos legales y administrativos (Andalucía 1, Cantabria, Canarias 1 y Madrid 2). El resto de las limitaciones son de tipo personal: la falta de experiencia emprendedora (Valencia 2 y Valencia 3), una mayor dedicación personal por el incremento de las actividades iniciadas con el nuevo conocimiento adquirido (Canarias 2) y la necesidad de conseguir colaboradores para el proyecto emprendedor (Valencia 3). Se observa que las limitaciones son superiores en las nuevas iniciativas y, muy especialmente concentradas, en el establecimiento de un modelo de negocio viable. Este aspecto es básico para la supervivencia de los nuevos negocios y su posterior desarrollo, una cuestión que está más lograda en los proyectos avanzados.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran cómo la adquisición de conocimientos proporcionada por la formación universitaria aplicada sobre los proyectos empresariales de periodismo y comunicación ha incrementado las intenciones emprendedoras de los estudiantes (Aceituno, & al., 2014; Aceituno & al., 2015; Barnes & de-Villiers, 2017; Paniagua & al., 2014). Por tanto, estos resultados confirman las percepciones positivas hacia la formación para el emprendimiento (Krueger & Brazeal, 1994; Peterman & Kennedy, 2003; Wang & Wong, 2004).

Además, resulta necesario destacar que la formación ha tenido efectos positivos en todas las características, con un predominio sobre los efectos neutros en el plan/modelo de negocio, la organización, el marketing y la innovación. Los estudiantes han podido percibir cómo una formación efectiva sobre estas características puede aumentar la viabilidad de sus proyectos, incluso en un contexto altamente competitivo donde es difícil formular nuevos negocios. Este hecho puede explicar el predominio de los efectos positivos.

Por el contrario, los efectos neutros son mayores que los efectos positivos en la calidad de vida, la felicidad y las relaciones y los beneficios con la sociedad local y los «stakeholders». Estos efectos neutros se deben atribuir a los proyectos más que a la formación. Incluso se puede afirmar que la formación ha permitido una gestión más profesional de los proyectos, más innovación y una mejor relación con los «stakeholders» y la sociedad, elementos que contribuyeron a aumentar la satisfacción de los estudiantes y, por tanto, los efectos positivos en estos aspectos.

Igualmente, se han observado diferentes pautas entre los efectos positivos para las nuevas iniciativas y para los proyectos avanzados. Para estos últimos, con el apoyo de la formación se ha mejorado fundamentalmente la estructura organizativa, el plan/modelo de negocio, los ingresos y los costes, el plan comercial y se han facilitado innovaciones tanto organizativas como en la creación de nuevos productos y servicios, mientras que en las nuevas iniciativas con el apoyo de la formación se han creado principalmente las bases para la planificación y la organización de su emprendimiento, con una atención especial hacia el plan/modelo de negocio y el plan de marketing. Además, estos efectos positivos han predominado sobre los neutros y el único negativo en la mayoría de los proyectos. Por tanto, la formación ha apoyado la creación de los nuevos negocios y el desarrollo de los avanzados.

En relación con las sugerencias, las más destacadas recomiendan, por un lado, aumentar la experiencia y el enfoque práctico de la formación y, por otro lado, incrementar el debate y la interacción entre estudiantes, especialmente en los proyectos en sus etapas iniciales. Estas sugerencias pueden estar relacionadas con la escasez de ejemplos y la necesidad de crear o reformular nuevos modelos de negocios en el sector. Por tanto, estudios como el presentado en este trabajo pueden aportar un gran valor a los estudiantes emprendedores. Es importante señalar que aunque la financiación es una dificultad común para los emprendedores, no requiere una formación específica para estudiantes con proyectos en los campos del periodismo y comunicación porque, como se expuso anteriormente, las nuevas tecnologías digitales reducen considerablemente las barreras de entrada.

Las limitaciones más comunes son la dificultad para crear modelos de negocio viables, la falta de asesoramiento y seguimiento y una burocracia excesiva. Estos problemas destacan la importancia de una formación que ofrezca conocimientos actualizados en aspectos administrativos, subvenciones y financiación, gestión y nuevas oportunidades de mercado.

Aunque los resultados sobre los que se fundamentan estas conclusiones son sólidos en relación con la efectividad de la formación en emprendimiento sobre proyectos emprendedores de periodismo y comunicación, futuros estudios deberán complementar este enfoque con otras técnicas y metodologías cuantitativas como la encuesta.

Por todo lo expuesto anteriormente, las conclusiones del estudio apoyan que la formación es efectiva en la creación y desarrollo de proyectos emprendedores de periodismo y comunicación. Este importante aspecto puede abrir nuevas alternativas y oportunidades para desarrollar el sector y ayudar a las generaciones futuras de periodistas a cumplir su importante función social.

Apoyos

Esta investigación forma parte de los proyectos con referencia USE 3433/17 y UJI-B2017-55, ambos financiados por la Universitat Jaume I de Castellón.

Referencias

- Aceituno-Aceituno, P., Bousoño-Calzón, C., Escudero-Garzás, J.J., & Herrera-Gálvez, F.J. (2014). Formación en emprendimiento para periodistas. *El Profesional de la Información*, 23(4), 409-414. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.jul.09>
- Aceituno-Aceituno, P., Bousoño-Calzón, C., & Herrera-Gálvez, F.J. (2015). Una propuesta para impulsar el espíritu emprendedor y la capacitación en el futuro de la profesión periodística. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(2), 929-942. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n2.50893
- Anderson, C.W. (2017). Venture labor, the news crisis, and journalism education. *International Journal of Communication*, 11, 2033-2036. <https://bit.ly/2KUvX9v>
- Asociación de la Prensa de Madrid (APM) (2014). *Informe anual sobre la profesión periodística 2014. [2014 Annual report on the Journalism Profession]*. <https://bit.ly/2G98ii2>
- Asociación de la Prensa de Madrid (APM) (2015). *Informe anual sobre la profesión periodística 2015. [2015 Annual report on the Journalism Profession]*. <https://bit.ly/2G98ii2>
- Baines, D., & Kennedy C. (2010). An education for independence: Should entrepreneurial skills be an essential part of the journalist's toolbox? *Journalism Practice*, 4(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17512780903391912>
- Barnes, R., & de-Villiers-Scheepers, M.J. (2017). Tackling uncertainty for journalism graduates: A model for teaching experiential entrepreneurship. *Journalism Practice*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1266277>
- Beltrán, G.J., & Miguel, P. (2014). Doing culture, doing business: A new entrepreneurial spirit in the Argentine creative industries. *International Journal of Cultural Studies*, 17(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/1367877912461906>
- BioMed Central (2017). *Qualitative research review guidelines – RATS*. London: BioMed Central, <https://bit.ly/1WteYxh>.
- Blom, R., & Davenport, L.D. (2012). Searching for the core of journalism education program directors disagree on curriculum priorities. *Journalism & Mass Communication Educator*, 67(1), 70-86. <https://doi.org/10.1177/1077695811428885>
- Briggs, M. (2012). *Entrepreneurial journalism: How to build what's next for news*. Los Angeles: Sage /CQ Press.
- Casero-Ripollés, A. (2010). Prensa en Internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia. *El Profesional de la Información*, 19(6), 595-601. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.05>
- Casero-Ripollés, A., & Cullell-March C. (2013). Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 681-690. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42151
- Casero-Ripollés, A., Izquierdo-Castillo, J., & Doménech-Fabregat, H. (2016). The journalists of the future meet entrepreneurial journalism: Perceptions in the classroom. *Journalism Practice*, 10(2), 286-303. <https://doi.org/10.1080/17512786.2015.1123108>
- Chimbel, A. (2016). Introduce entrepreneurship concepts early in journalism curriculum. *Newspaper Research Journal*, 37(4), 339-343. <https://doi.org/10.1177/0739532916677057>
- Claussen, D. (2011). CUNY's entrepreneurial journalism: Partially old wine in a new bottle, and not quite thirst-Quenching, but Still a Good Drink. *Journalism & Mass Communication Educator*, 66(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/107769581106600101>
- Delano, A. (2002). *The formation of the British journalist 1900-2000 (Doctoral Thesis)*. London: University of Westminster. <https://bit.ly/2wxBYGi>
- Deuze, M. (2006). Global journalism education: A conceptual approach. *Journalism Studies*, 7(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14616700500450293>
- Dubé, L., & Paré, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: Current practices, trends, and recommendations. *MIS Quarterly*, 27(4), 597-636. <https://doi.org/10.2307/30036550>
- Elmore, C., & Massey, B. (2012). Need for instruction in entrepreneurial journalism: Perspective of full-time freelancers. *Journal of Media Practice*, 13(2), 109-124. https://doi.org/10.1386/jmpr.13.2.109_1
- Ferrier, M.B. (2013). Media entrepreneurship curriculum development and faculty perceptions of what students should know. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 222-241. <https://doi.org/10.1177/1077695813494833>
- Ferrier, M.B., & Batts, B. (2016). Educators and professionals agree on outcomes for entrepreneurship courses. *Newspaper Research Journal*, 37(4), 322-338. <https://doi.org/10.1177/0739532916677054>
- Griffin, R.J., & Dunwoody, S. (2015). Chair support, faculty entrepreneurship, and the teaching of statistical reasoning to journalism undergraduates in the United States. *Journalism*, 17(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/1464884915593247>
- Hang, M., & Weezel, A.V. (2007). Media and entrepreneurship: What do we know and where should we go? *Journal of Media Business Studies*, 4(1), 51-70. <https://doi.org/10.1080/16522354.2007.11073446>
- Hunter, A., & Nel, F.P. (2011). Equipping the entrepreneurial journalist: An exercise in creative enterprise. *Journalism & Mass Communication Educator*, 66(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/107769581106600102>
- Krueger, N.F., & Brazeal, D.V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs, entrepreneurship theory and practice, 18(3), 91-104. *ResearchGate*. <https://bit.ly/2KftHXl4>
- Lassila-Merisalo, M., & Uskali, T. (2011). How to educate innovation journalists? Experiences of innovation journalism education in Finland 2004-2010. *Journalism & Mass Communication Educator*, 66(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/107769581106600103>
- López-García, X., Rodríguez-Vázquez, A.I., & Pereira-Fariña, X. (2017). Technological skills and new professional profiles: Present challenges for journalism [Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual]. *Comunicar*, 53, 81-90. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>
- Martín-Crespo-Blanco, M.C., & Salamanca-Castro, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. <https://bit.ly/2G7ZDfJ>

- Oosterbeek, H., Van-Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442-454. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Paniagua-Rojano, F.J., Gómez-Aguilar, M., & González-Cortés, M.E. (2014). Incentivar el emprendimiento periódico desde la Universidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 548-570. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1024>
- Peterman, N.E., & Kennedy J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129-144. <https://doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x>
- Rasmussen, E.A., & Sørheim R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación (Ed.) (2007). *Evaluación de impacto proyecto piloto jóvenes emprendedores rurales. Promoción de cultura emprendedora. [Evaluation of the young rural entrepreneurs pilot project. Promoting entrepreneurship culture]*. <https://bit.ly/2jOqdlr>
- Siles, I., & Boczkowski, P.J. (2012). Making sense of the newspaper crisis: A critical assessment of existing research and an agenda for future work. *New Media and Society*, 14(8), 1375-1394. <https://doi.org/10.1177/1461444812455148>
- Sindik, A., & Graybeal, G.M. (2017). Media entrepreneurship programs: Emerging isomorphic patterns. *International Journal on Media Management*, 19(1), 55-76. <https://doi.org/10.1080/14241277.2017.1279617>
- Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566-591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Von-Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76(1), 90-112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>
- Wang, C.K., & Wong, P.K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*, 24, 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(02\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(02)00016-0)
- Weezel, A.V. (2010). Creative Destruction: Why not researching entrepreneurial media? *International Journal on Media Management*, 12(1), 47-49. <https://doi.org/10.1080/14241270903558442>
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.



Los estudios sobre radio: Un balance desde la academia iberoamericana

Radio studies: An overview from the Ibero-American academia

 Dra. Teresa Piñeiro-Otero es Profesora Contratada Doctora Interina del Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Coruña (España) (teresa.pineiro@udc.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6414-2700>)

 Dr. Daniel Martín-Pena es Profesor Asociado del Departamento de Información y Comunicación de la Universidad de Extremadura (España) (danielmartin@unex.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2676-5821>)

RESUMEN

La radio constituye un medio de gran relevancia en el contexto iberoamericano dado su acceso y penetración. No obstante, el estudio de la comunicación radiofónica no ha tenido la presumida proyección en el ámbito académico. En este sentido, el presente trabajo efectúa una aproximación a la situación de los «radio studies iberoamericanos» desde la perspectiva de su comunidad científica. Un abordaje novedoso en tanto que se centra en las trayectorias, percepciones y valoraciones en torno a la investigación radiofónica en una esfera supranacional, con características comunes pero importantes divergencias en el abordaje de la Comunicación como ámbito de estudio. A partir de una encuesta a 63 especialistas en radio se profundizó en la entidad, temáticas y calidad de la investigación radiofónica en las esferas personal, nacional y global; así como en sus percepciones, valoraciones y prospectivas. Más allá de las diferencias entre contextos el estudio ha permitido constatar el carácter minoritario de la investigación radiofónica incluso en aquellas temáticas de mayor proyección como las nuevas tecnologías. Asimismo, las trayectorias de la comunidad científica remiten a una fase incipiente de desarrollo de la investigación radiofónica si bien determinados indicadores, como participación en proyectos o índice de cooperación, permiten visar una evolución positiva a corto-medio plazo. En cuanto a la percepción de la calidad, los académicos se muestran especialmente críticos con los «radio studies» respecto a la investigación comunicativa.

ABSTRACT

Due to its penetration and access, radio is a very important mass media in the Ibero-American context. However, radio has not received much scholarly attention. In this framework, the present study analyses the situation of Ibero-American radio studies from the perspective of their scientific community. This approach is new in that it focuses on the work, perceptions, and assessment of radio research at supranational level, shedding light on similarities and differences in terms of how Communication is seen as a scholarly field. A questionnaire was used to understand the importance, themes, and quality of radio research from the personal, national and global perspectives, according to its 63 respondents. Participants were also asked to share their perceptions, assessments, and prospects. Despite contextual differences, our study has confirmed that radio studies are a minority field, even in areas of high impact such as new technologies. Likewise, the research career paths of those involved in radio research show how this field is still in its infancy, although some indicators such as participation in projects or cooperation rates point towards a positive evolution in the mid-short term. As per their quality perception, academics are critical of radio studies in the general framework of Communication research.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Academia, América Latina, comunicación, comunidad científica, investigación, radio; estudios de radio, percepción.
Academy, Latin America, communication, scientific community, research, radio, radio studies, perception.



1. Introducción

La radio detenta un lugar privilegiado en el contexto iberoamericano. Si bien la democratización de Internet ha conllevado su desplazamiento en algunos países –como Chile, Costa Rica o España– la radio continúa siendo el segundo medio de mayor penetración por detrás de la televisión. El primero en Guatemala. En una esfera marcada por la oralidad de sus prácticas culturales (Lienhard, 1994) y por un territorio extenso, en ocasiones inaccesible, con grandes divergencias económicas y socioculturales la radio presenta un importante potencial.

Pese a ello ha sido minusvalorada por empresa, poderes públicos y ciudadanía respecto al medio audiovisual y, más recientemente, Internet. Según Lewis (2000), el estatus cultural de la radio radica en su disfrute privado, que no se reconoce en público. Si, como afirma León (2012), las bases del desarrollo de las Ciencias de la Comunicación en Latinoamérica se sustentan en experiencias previas al proceso de enseñanza, el menor interés por la radio repercute directamente en su consideración académica.

El presente trabajo efectúa una aproximación a la situación de los «radio studies» en el ámbito iberoamericano desde la perspectiva de su comunidad científica. Un abordaje novedoso en tanto que se centra en el trabajo, percepciones y valoraciones de los investigadores, en una esfera supranacional con características comunes, pero importantes divergencias en el abordaje de la Comunicación como ámbito de estudio.

2. La academización de la Comunicación

La academización de la Comunicación en el ámbito iberoamericano no ha sido homogénea. La tradición e influencias de cada país permiten identificar tres modelos diferentes: uno teórico, próximo a la sociología, comunicación política, semiótica y teoría de la comunicación; otro orientado a la profesión, inspirado en la tradición norteamericana, y un tercero que propugna una vía intermedia (López-García, 2010).

Las diferencias entre contextos sociales, políticos y universitarios también se han reflejado en el inicio de este proceso de academización, liderado por los estudios de periodismo (Silva, 2004). En los años 30 se impartieron cursos de periodismo en la Universidad de Río de Janeiro (Brasil), en la Pontificia Javeriana (Colombia) y en la Nacional de la Plata (Argentina) (López-García, 2010; Del-Arco, 2015). La fundación, en 1935, de la Escuela de Periodismo de la Plata supuso el inicio de un proceso que en la década de los 50, con la aparición y popularización de la televisión, sería secundado por diversos países de la esfera latinoamericana (Fernández-Christlieb, 1997; Marques-de-Melo, 1988). Estas primeras titulaciones tenían un enfoque profesional, con una limitada preocupación por cuestiones teóricas, si bien González-Samé, Romero-Rodríguez y Aguaded (2017) destacan algunas iniciativas de investigación formuladas desde una perspectiva conductista-laswelliana.

La creación del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL, 1959), en la X Conferencia General de la UNESCO, tendría un impacto trascendental en la institucionalización de la investigación en Comunicación sentando las bases de una escuela crítica latinoamericana (León, 2012). Así en la década de los 60 se produce la eclosión de la investigación comunicativa como reflejo del propio desarrollo de los medios de comunicación (Marques-de-Melo, 2009). Posteriormente, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC creada 1978) detentaría un papel clave en el reconocimiento y desarrollo de la Comunicación como un área autónoma de investigación (Fuentes, 1991).

Siguiendo a Antezana (1984), en Iberoamérica las titulaciones en Comunicación están sujetas a tres tensiones: la crisis de las universidades respecto a sus funciones sociales, que basculan entre teoricismo y pragmatismo; la presión de las industrias culturales; y el necesario espacio para el trabajo teórico y la consolidación de una ciencia.

En el ámbito ibérico, aunque los primeros trabajos sobre Comunicación datan de principios del siglo XX (Jones, 1993; Oliveira, 2015), esta disciplina no se integró en la Universidad hasta la década de los 70. La existencia de sendos regímenes dictatoriales (España, 1939-1975; Portugal, 1933-1974) lastraría el desarrollo de la Comunicación como disciplina autónoma. En España las primeras titulaciones surgieron en 1971 en la Universidad Complutense de Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Navarra (Martínez-Nicolás & Saperas, 2011). En Portugal la Universidade Nova de Lisboa abrió la primera licenciatura en Comunicación Social en 1979 (Martins & Oliveira, 2013). La creación de estas primeras facultades, departamentos y titulaciones en Comunicación aportaría el respaldo institucional necesario para la eclosión de la investigación en este ámbito (Martínez-Nicolás, 2006; Martínez-Nicolás & Saperas, 2011; Martins & Oliveira, 2013).

A pesar de las diferencias entre contextos se puede señalar tres características comunes a la academización de la Comunicación en la esfera iberoamericana:

- 1) La expansión de las titulaciones de Comunicación, a partir de la década de los 80, derivada del incremento

de oportunidades laborales y de un proceso descentralizador que supuso la conversión de la Universidad en un sistema de masas (Trow, 2006; Barnett, 2001).

2) La diversificación de títulos para adaptarse a las necesidades del sector y a los nuevos perfiles profesionales. La apuesta por el comunicador social en Latinoamérica, entendido como un profesional con una visión amplia e integradora de los procesos de comunicación, se diferencia de los perfiles europeos todavía ligados a las antiguas escuelas de periodismo, publicidad o cinematografía (Red ICOD, 2006).

3) Una apuesta por la calidad universitaria que tiene en la evaluación del personal docente-investigador uno de sus pilares fundamentales. Para Arencibia y Moya (2008), el punto de convergencia entre políticas nacionales de investigación radica en la necesidad de evaluación de los resultados de la actividad científica como elementos imprescindibles para la calidad académica y de los programas de investigación y desarrollo. Dado el papel central de la universidad en la sociedad re-

sultan claves su planteamiento, resultados, control de desempeños y contribución a la sociedad; unos aspectos que Barnett (2001) considera implícitos en los indicadores de los organismos de evaluación académica como ANECA, A3ES, CONEAU, CONAES O CLAEP.

En definitiva, la expansión académica de la Comunicación atiende a cuestiones endógenas, del propio campo de la Comunicación, y exógenas de carácter económico, institucional y político (Rebelo, 2008; Barnett, 2001). Con todo, Beltrán (2000) critica que el crecimiento exponencial de titulaciones y centros no siempre ha conllevado un desarrollo de la enseñanza e investigación comunicativas.

El presente trabajo efectúa una aproximación a la situación de los «radio studies» en el ámbito iberoamericano desde la perspectiva de su comunidad científica. Un abordaje novedoso en tanto que se centra en el trabajo, percepciones y valoraciones de los investigadores, en una esfera supranacional con características comunes, pero importantes divergencias en el abordaje de la Comunicación como ámbito de estudio.

3. El lugar de la investigación radiofónica

En un contexto tan diverso como el iberoamericano la valoración del capital académico no responde a los mismos criterios (Lolas, 2008) si bien en los últimos años existe cierto consenso al vincular prestigio con publicación e impacto de los resultados de investigación (Fernández-Quijada & Masip 2013; Casanueva & Caro, 2013).

El creciente peso de la investigación conllevó una evolución, más o menos marcada, hacia un modelo de universidad orientado a la generación y transmisión de conocimiento científico (Ginés, 2004). Esta evolución coincidió con la expansión académica de la Comunicación, la aparición de los primeros programas de doctorado especializados y la consecuente masa crítica de académicos con formación investigadora.

La pujanza de las Ciencias Básicas llevó a la proyección de sus sistemas de conocimiento y difusión en la evaluación-acreditación del profesorado, privilegiando la publicación en revistas de impacto (Piedra-Salomón, Olivera-Pérez & Herrero-Solana, 2016; González-Samé, Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2017).

Pese a que, según Beltrán (2000), Argentina, Venezuela, Colombia, Chile, Perú, Brasil o México cuentan con una tradición académica de revistas especializadas en Comunicación, la actual hegemonía de las revistas supuso una ruptura con la tradición de monografías y compilaciones, generando una saturación de las principales plataformas y otros problemas colaterales (Mancinas-Chávez, Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2015).

El establecimiento de sistemas de acreditación académica supuso un estímulo para la evolución de la investigación comunicativa pese a la injerencia de sus criterios en las trayectorias de su comunidad científica y, por ende, en la orientación de la disciplina (Osca-Lluch & Haba, 2005; Casado-del Río & Fernández-Quijada, 2015; Fernández-Quijada & Masip, 2013).

En esta línea autores como De-Filippo (2013), Soriano (2008) o Beltrán (2000) han criticado que la evaluación académica desencadenase estrategias y prácticas de investigación orientadas a una mayor eficiencia curricular «sin tener en cuenta la complejidad de la producción cultural y comunicativa en sus prácticas reales» (Beltrán, 2000: 338). La apuesta por esta investigación «homologada» (Soriano, 2008) ha potenciado determinadas temáticas, de interés para los organismos de financiación, en detrimento de otras como la radio (Piñeiro-Otero, 2017).

Aparentemente ajena a los «hot topics» de la disciplina –a pesar de su potencial web, móvil o transmedia– la radio parece haberse quedado al margen en el exponencial crecimiento de la investigación comunicativa. Para Lewis y Booth (1989), la tendencia de las políticas públicas de subordinar la radio a la televisión la ha invisibilizado, proyectándose en los estudios de Comunicación. Tres décadas después la radio continúa relegada, aunque cuenta con diferente proyección en la investigación comunicativa iberoamericana.

Frente a la limitada relevancia de la radio en la investigación comunicativa española (Piñeiro-Otero, 2015;

2016), o su incipiente desarrollo en Portugal (Oliveira, 2015; Santos, 2017), se destaca el importante dinamismo de los «radio studies» brasileiros tanto en el número de investigadores como en su producción científica (Kischinhevsky & al., 2017; Haussen, 2016).

La radio constituye un medio de gran relevancia en el ámbito iberoamericano, aunque su estudio no se ha reflejado de igual forma en la academia. Independientemente de las diferencias entre contextos, la radio constituye una línea minoritaria, incluso en aquellas temáticas con mayor proyección en la investigación comunicativa iberoamericana. Para los investigadores, la radio apenas ha interesado a la academia, profesión o poderes públicos, lo que ha retroalimentado su estatus en la investigación comunicativa. Empero, la radio constituye una línea permanente y clave en la trayectoria de sus investigadores, mayoritariamente situados en estados intermedios de su carrera.

4. Material y métodos

Giménez y Jiménez (2013) consideran el estudio de la investigación como un deber que permite a los académicos profundizar en el ecosistema de su disciplina, potencialidades y limitaciones.

Los investigadores radiofónicos no han sido pródigos en este tipo de aproximaciones, aunque resulta reseñable su creciente entidad en Brasil (Kischinhevsky & al., 2017;

Haussen, 2016; Melo & Prata,

2015; Prata, 2015; Prata, Mustafa, & Pessoa, 2014; López & Mustafá, 2012), así como los trabajos de Piñeiro-Otero (2015), Repiso, Torres y Delgado (2011) o de Oliveira (2015) y Santos (2017) sobre los «radio studies» españoles y portugueses. Dichas aproximaciones se han desarrollado mayoritariamente desde la bibliometría; un enfoque que Casanueva y Caro (2013) juzgan incompleto si no se atiende a la proyección de las relaciones y dinámicas de la academia en la actividad investigadora.

Para conocer la situación de la investigación radiofónica iberoamericana se desarrolló un estudio de carácter exploratorio empleando el cuestionario como método de investigación. Este cuestionario, semiestructurado, se organizó en torno a tres apartados:

- Información personal: variables demográficas y académicas básicas.
- Actividad investigadora: cuestiones sobre el peso de la radio en la trayectoria de los participantes, principales temáticas (siguiendo las categorías propuestas de Sterling (2009) y Martínez-Nicolás y Saperas (2011) e indicadores de calidad básicos.
- Investigación radiofónica: consideración de los ámbitos temáticos dominantes, su situación respecto a la investigación comunicativa en general, centros de referencia de la investigación radiofónica, valoración del interés de diversos actores empresariales-académicos-políticos sobre el medio radiofónico, así como su propia percepción respecto al carácter minoritario de los «radio studies».

Este cuestionario combinó diversas tipologías de preguntas cerradas: dicotómicas (sexo, temática de la tesis relacionada con la radio), politómicas de elección única (grado académico) o múltiple (temática de investigación), de escala de Likert (colaboración con otros investigadores en estudios vinculados a la radio) o numérica de 0 a 10 (valorar la cantidad, calidad y rigor de la producción académica en Comunicación). En el caso de las escalas de Likert se eliminó el grado intermedio –neuro– para forzar el posicionamiento de los participantes.

Asimismo, se incluyeron cuestiones abiertas (ámbito de especialización). Estas preguntas, que exigieron un proceso de codificación posterior, resultaron especialmente idóneas para profundizar en percepciones de los participantes (centros de referencia, causas de la valoración de la radio). El cuestionario se elaboró en Google Forms y se difundió vía e-mail (febrero-marzo 2017). Además de facilitar la distribución, el carácter autoadministrado del cuestionario sumado al supuesto anonimato de Internet permite recabar respuestas más críticas y sinceras (Díaz-de-Rada, 2012; Duffy & al., 2005) aunque incrementó el índice de no-respuesta. Para el tratamiento de datos se empleó Microsoft Excel.

El tamaño del ámbito de estudio y la dispersión de su población, especialmente en una minoritaria como es la radio, conllevó diversas decisiones para determinar la muestra:

- La diversa consideración y acceso de las revistas académicas en el ámbito de estudio, llevó a establecer como base los principales encuentros internacionales sobre radio. En concreto se registraron los conferenciantes-expositores de universidades iberoamericanas en ECREA Radio (2013; 2015); Net Station International Conference (2015) y Bienal Internacional de Radio (2014).
- Este listado se completó con los datos de Piñeiro-Otero (2015) relativos a las contribuciones sobre radio en revistas académicas españolas (52 autores recurrentes, 48 españoles); los investigadores señalados por Oliveira (2015) para los «radio studies» portugueses (13, uno brasileño) así como una veintena de autores de monografías o compilaciones sobre comunicación radiofónica.

En la primera fase se envió el cuestionario a un total de 107 individuos. No obstante, la familiaridad del medio y el carácter académico-profesional de los encuentros seleccionados favoreció la presencia de especialistas del sector y de otras áreas de investigación (autores transitorios) que afectó a las respuestas.

En busca de una mayor exhaustividad se pidió a componentes de grupos de trabajo especializados en «radio studies», como Intercom Radio (Brasil) o Rede de Estudos de Rádio e Som (Portugal), para la distribución del cuestionario entre sus integrantes (muestreo en cadena).

Este procedimiento permitió recabar 63 respuestas válidas (eliminadas duplicidades y formularios incompletos) de académicos de España (23), Brasil (12), Portugal (10), Argentina (8), México (4), Colombia (4) y Ecuador (2). Aún con la mayor representación de comunicólogos españoles, reflejo de la transcendencia de la investigación en la cultura académica de este país, los participantes suponen una representación de los principales polos de investigación radiofónica iberoamericana. Una representación que, si bien no está ponderada, aporta información de valor al estudio.

5. Resultados

5.1. Comunidad investigadora

Desde la primera aproximación a la muestra se pone de manifiesto la importante cualificación de la comunidad académica en el ámbito de los «radio studies» –el 74% de los investigadores son doctores y un 10% posgraduados (47 y 10 respectivamente)– aunque con importantes divergencias entre contextos. En España y Brasil todos los investigadores son doctores, frente al 80% de los participantes lusos, 50% de mexicanos o 22% de argentinos (8, 2 y 2 respectivamente). Entre los participantes de Ecuador y Colombia la titulación mayoritaria es la de máster o posgrado (señalada por 2 y 3 individuos respectivamente).

Los datos aportados por los académicos destacan la relativa juventud de la comunidad científica. Los participantes se sitúan fundamentalmente en las franjas de 45-54 y 35-44 años (29 y 20 respectivamente). Asimismo, una mayoría de investigadores (26 académicos, 55%) adquirió el grado de doctor en la última década (9 individuos en 2005-2009, 10 en 2010-2014 y 7 en 2015 y ss.) y se sitúa en estados intermedios de su carrera (35 participantes indican categorías auxiliares o transitorias y 8 más detentan contratos a tiempo parcial).

Aunque para Piñeiro-Otero (2017) el año de doctorado constituye un indicador de madurez de la comunidad académica, este carece de valor en este contexto. La ausencia o tardía aparición de programas de doctorado específicos en universidades latinoamericanas (Mateus, 2009) o lusas (Martins & Oliveira, 2013) retrasaron el acceso de los académicos a este grado e, incluso, favorecieron la movilidad internacional (4 participantes de México, Ar-

gentina, Brasil y Portugal cursaron el doctorado en universidades españolas).

5.2. Actividad investigadora

La aproximación a indicadores de calidad en la actividad de los investigadores radiofónicos vuelve a manifestar la diversidad de contextos y perfiles. Así sucede con la dirección de tesis doctorales, cuya limitada presencia en la muestra (38%) y su mayoritaria adscripción a académicos españoles (14 de 24 directores de tesis, el 61% de los participantes españoles), constituyen un reflejo de las particularidades en la oferta de tercer ciclo.

En cuanto a las contribuciones en revistas, aunque el 55% de los investigadores (35) ha publicado los resultados de su investigación radiofónica en revistas internacionales, el 49% en inglés u otra lengua extranjera (31), solo un 30% (19) señala contribuciones en revistas de impacto (JCR o WoS). Se destaca un mayor porcentaje de investigadores españoles en las bases de citas de primer nivel (57% de los participantes españoles respecto 25% de argentinos, 20% portugueses o 17% brasileiros) reflejo de la mayor trayectoria de los sistemas de evaluación en la cultura académica.

Al contrario, en la participación en proyectos financiados sobre radio la academia española queda relegada. Estos proyectos competitivos son más frecuentes entre los investigadores mexicanos, argentinos o portugueses (señalados por el 100%, 75% y 60% de los encuestados, respectivamente) debido a la existencia de programas estatales para incrementar la competitividad en I+D+i a partir del impulso y refuerzo de sus estructuras de investigación. En España, en el período 2013-2016, el Plan Nacional de I+D financió 45 proyectos de Comunicación. Solo uno en el ámbito de la radio.

Existe unanimidad entre los investigadores a la hora de señalar el limitado interés del medio para los organismos de financiación, que marcan profundamente el devenir de la investigación de primer nivel.

La cooperación entre académicos resulta habitual en la investigación radiofónica iberoamericana. Para el 65% de los participantes supone su forma de trabajo normal (13% colabora siempre con otros académicos y un 52% con frecuencia) frente al 9% que señalan la investigación radiofónica como una línea individual. La cooperación internacional también es elevada pese a contar con una menor incidencia entre los participantes. El 46% de los investigadores señalan haber trabajado con colegas extranjeros ocasionalmente frente al 3% de colaboradores permanentes y el 17% habituales (29, 2 y 11 respectivamente).

El peso de la investigación en colaboración dentro de los «radio studies» iberoamericanos revela la existencia de un tejido de estructuras de investigación. El 60% (38) de los participantes señalan su adscripción a un grupo de investigación radiofónica. La mitad de estos investigadores (18) se vincula a colectivos de tipo informal como Rede de Estudos o Rádio e Son (Portugal) o la Organización de las Jornadas de la Radio en el Nuevo Siglo (Argentina), con un funcionamiento más próximo a una asociación que a una estructura investigadora. Estos colectivos suponen redes de intercambio y colaboración que van a repercutir positivamente en el índice de cooperación y –siguiendo a Pulgarín y Gil-Leiva (2005)– en el desarrollo de la disciplina.

5.3. Objeto general

En la definición del objeto general de su investigación radiofónica, los participantes han señalado la tecnología como principal ámbito temático, seguida del periodismo y cultura. Las transformaciones del medio sonoro en su

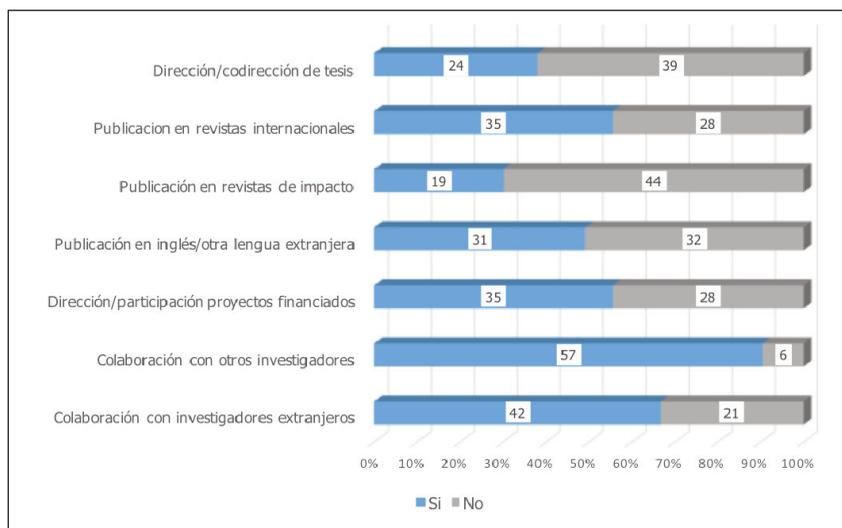


Figura 1. Indicadores de calidad de la investigación radiofónica (n=63).

transposición a Internet han suscitado el interés de los participantes, situando la tecnología como línea predominante en su producción individual y en los «radio studies» globales (señalados por el 20% y 23% respectivamente). Esta temática cobra relevancia cuando se le pregunta por su prospectiva para la investigación radiofónica (27%).

El segundo objeto general con mayor relevancia es el periodismo. Su peso en la academización de la Comunicación se ha proyectado tanto en las trayectorias personales como en los «radio studies» nacionales y globales.

El 16% de los participantes encuadra su investigación en dicha temática y un 20% la considera dominante en los «radio studies» globales, si bien en la prospectiva temática, el periodismo queda relegado respecto al incipiente interés por otras líneas de investigación. El creciente peso de la ficción sonora, de la mano del podcast, ha llevado al 13% de los participantes a señalar la Narrativa/Drama como una de las líneas con mayor desarrollo a corto-medio plazo.

Esta aproximación temática a la investigación radiofónica individual, y la percepción que los participantes tienen de las líneas dominantes en los «radio studies» nacionales y globales, ha constatado tres cuestiones: 1) Frente a la flexibilidad y adaptación de sus intereses personales al contexto concreto de la radio, los académicos detentan una imagen muy conservadora de la investigación radiofónica nacional; 2) Se destaca la convergencia entre producción académica individual y los «radio studies» globales, cuestión que refrenda la adaptación a un contexto cada vez más global y la apertura de los investigadores a temáticas y corrientes dominantes en el ámbito internacional; 3) Las líneas señaladas como dominantes subrayan la heterogeneidad de los «radio studies» nacionales, si bien se destaca una hegemonía del periodismo y la historia como reflejo de la mayor presencia de investigadores españoles, brasileños y portugueses en la muestra (Piñeiro-Otero 2015; Oliveira, 2016).

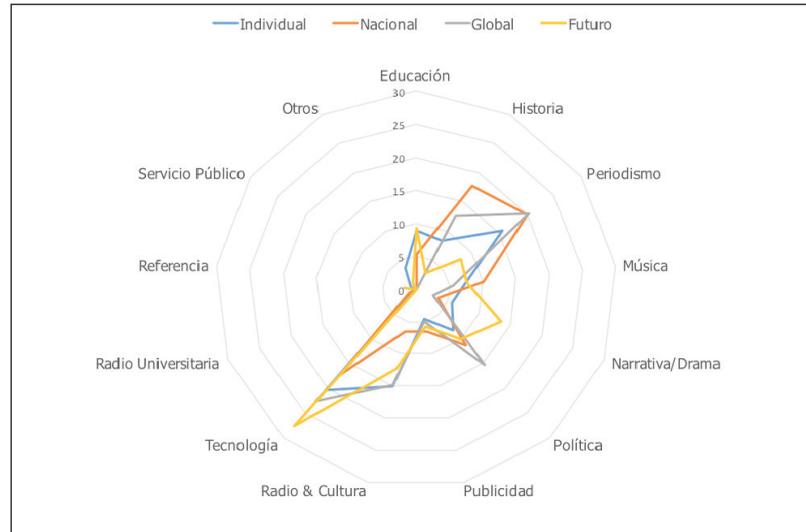


Figura 2. Objeto general de la investigación individual frente a las temáticas consideradas como dominantes en los «radio studies» nacionales y globales, y su prospectiva de desarrollo (%).

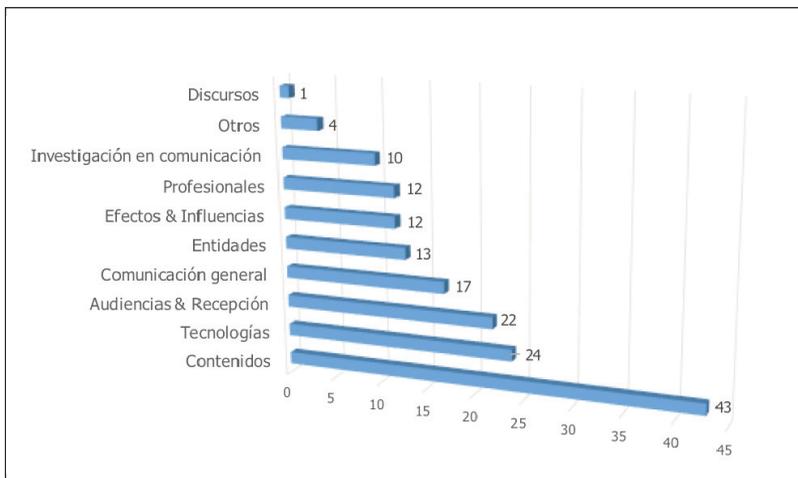


Figura 3. Enfoque investigación personal (n=158).

5.4. Objeto específico

En cuanto al objeto específico de la investigación se pone de manifiesto la hegemonía de los estudios de contenido (43 autores, 68%) sobre otros enfoques. Esta hegemonía, común a la investigación en Comunicación (Martínez-Nicolás, 2009), está directamente relacionada con la relevancia que adquieren determinadas temáticas como periodismo, nuevas manifestaciones sonoras, publicidad, e incluso educación o audio y drama.

Otros enfoques con cierta entidad en la producción académica son el tecnológico o los estudios de audiencias y recepción (38% y 35%, respectivamente). La incipiente pujanza de dichas orientaciones debe vincularse a la radiomorfosis debido a la estrecha relación entre desarrollo tecnológico y potencialidades comunicativas, por una parte, y las oportunidades de la red para conocer cualitativa y cuantitativamente a sus públicos, por otra.

5.5. Núcleos de referencia

Cuando se les pregunta por los principales polos de investigación radiofónica se hace patente la existencia de una diversidad de opiniones que incluyen tanto países como grupos de investigación, dentro y fuera del ámbito de estudio.

Entre la heterogeneidad de respuestas destaca el elevado número de menciones a España o a sus universidades (29 menciones, 12 de investigadores ajenos). Aunque un participante señala la pérdida de estatus de la investigación española, en tanto que «hubo universidades con buenos investigadores en el pasado que o han abandonado la radio como línea de investigación o no han publicado nada novedoso desde hace años», los investigadores sitúan las instituciones españolas en un lugar preeminente dentro de los «radio studies», y a la Universitat Autònoma de Barcelona como principal centro de referencia (9 menciones).

El segundo núcleo de investigación en radio se sitúa en Brasil (13 menciones al país o instituciones concretas, 3 de investigadores portugueses). La pujanza de los «radio studies» brasileños y su carácter clave en determinados ámbitos de la investigación, como la radiomorfosis, ha conllevado su mejor posicionamiento entre la comunidad investigadora (Fernández-Sande & Gallego, 2016; Oliveira, 2016) así como en la consideración de la Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como centro de referencia (6 menciones, segundo después de la UAB). Esta universidad publica la única revista académica especializada en radio del ámbito iberoamericano: Radio-Leituras.

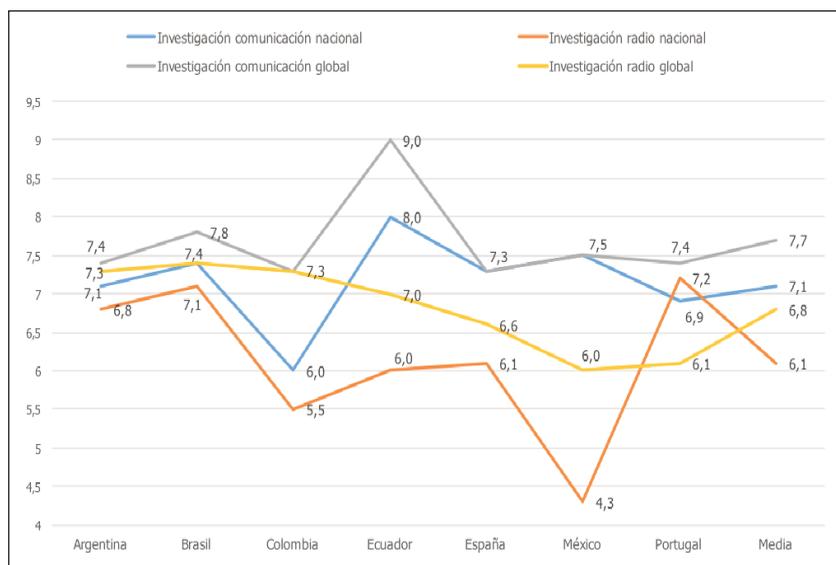


Figura 5. Consideración de la calidad de la investigación comunicativa y radiofónica (global y nacional) (n=63).

Más allá de estos países resulta destacable la relevancia que adquieren entre los participantes el grupo Net-Station de la Universidade do Minho (Uminho, Portugal) y la sección de radio de la European Communication Research and Education Association (ECREA-Radio), cuya proyección internacional los sitúa en el tercer lugar (6 menciones cada uno, en el caso de la Universidade do Minho todas ellas externas).

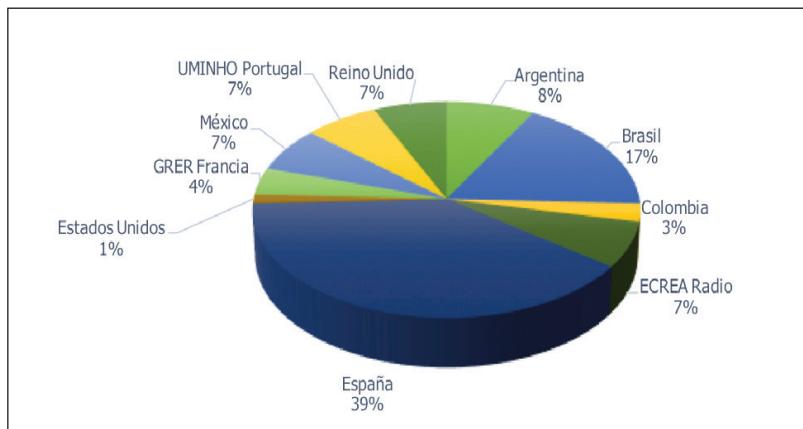


Figura 4. Principales núcleos de investigación radiofónica (n=74).

5.6. Consideración de la radio

En lo que respecta a su percepción sobre la calidad de la investigación comunicativa y radiofónica, global y nacional, se patentizan las importantes divergencias entre contextos. Si bien existe consenso en la mayor consideración de la investigación comunicativa global, situándose en torno a los 7,4 puntos (excepto Ecuador), en el caso de su homóloga radiofónica la percepción de calidad fluctúa de la equiparación total, señalada por los participantes colombianos, a la inferior valoración de los mexicanos (con un diferencial de 2,5 puntos).

Estas diferencias se repiten en sus ámbitos nacionales. Así los participantes muestran una percepción más positiva de la investigación comunicativa que de la radiofónica; una preeminencia que se hace especialmente patente entre los académicos mexicanos y ecuatorianos (con un diferencial de 3,2 y 2, respectivamente) para quienes su producción científica en Comunicación supera también en calidad a los «radio studies» globales (≥ 1).

La mayor consideración de la investigación comunicativa, respecto de la radiofónica, es prácticamente unánime, inclusive en ámbitos como Argentina o Brasil cuyas percepciones son más equilibradas. En este sentido destaca la percepción que los comunicólogos portugueses tienen de la calidad de su producción radiofónica, situándola por encima de la investigación comunicativa lusa y, sobre todo, de los «radio studies» globales (0,3 y 1,1 puntos por encima respectivamente).

En cuanto a la percepción y consideración de la radio en el contexto actual, prácticamente existe unanimidad de los investigadores (92%, 58 participantes) a la hora de señalar la minusvaloración del medio sonoro. Una situación que atribuyen a diversos aspectos interrelacionados que van a afectar profundamente a la consideración de los «radio studies».

Los participantes consideran que la radio es un medio de limitado interés para los organismos con competencias en la materia (4,2 sobre 10) y para la comunidad investigadora (4,7). Además, los especialistas en radio deben enfrentarse a la menor consideración que la investigación radiofónica tiene para los programas de financiación (3,8) y los editores de revistas especializadas (3,9); dos aspectos que van a injerir en la calidad de su trayectoria.

La radio también cuenta con una limitada participación en los planes de estudios (4,7), circunstancia que repercute en el desconocimiento del medio por las nuevas generaciones de comunicadores, al tiempo que retroalimenta el desinterés del sector y la academia.

6. Discusión y conclusiones

La radio constituye un medio de gran relevancia en el ámbito iberoamericano, aunque su estudio no se ha reflejado de igual forma en la academia. Independientemente de las diferencias entre contextos, la radio constituye una línea minoritaria, incluso en aquellas temáticas con mayor proyección en la investigación comunicativa iberoamericana. Para los investigadores, la radio apenas ha interesado a la academia, profesión o poderes públicos, lo que ha retroalimentado su estatus en la investigación comunicativa. Empero, la radio constituye una línea permanente y clave en la trayectoria de sus investigadores, mayoritariamente situados en estados intermedios de su carrera.

El carácter esencial de la radio en la producción de estos investigadores adquiere particular relevancia en el momento actual, caracterizado por la atención a la evaluación académica, dada la problemática de los «radio studies» para la «investigación homologable», como la denomina Soriano (2008). Si se atiende a la calidad de las trayectorias individuales se constata que la investigación radiofónica se sitúa en una fase incipiente de desarrollo, si bien algunos aspectos –como la participación en proyectos– permiten vislumbrar una evolución positiva a corto-medio plazo, debido al potencial transformador que Bozeman, Fay y Slade (2012) señalan para esta investigación financiada.

Igualmente sucede con la cooperación entre investigadores y su pertenencia a grupos especializados, dos aspectos que revelan la existencia de estructuras de investigación, más o menos formales, que pueden impulsar este ámbito de estudio. Frente al carácter individual de la investigación radiofónica española (Piñero-Otero, 2017) los participantes señalan la colaboración –nacional e internacional– como la forma habitual de trabajo en este ámbito. Una apuesta que se ha reflejado en la influencia y consideración de núcleos de investigación entre los investigadores participantes.

Respecto a las temáticas dominantes de los «radio studies» y su prospectiva, se observa que, pese a que el período supuso la base de la academización de las Ciencias de la Comunicación, está perdiendo peso frente a otras líneas que profundizan en las posibilidades y expresividades propias del medio sonoro.

Esta aproximación temática también reflejó la mayor adaptación de la investigación personal, respecto de la nacional, al contexto concreto de la radio, en la línea señalada por Piñero-Otero (2017). En la misma tónica se puso de manifiesto la convergencia entre las líneas que los investigadores señalan como dominantes para los «radio studies» globales y su propia producción científica.

Finalmente, en cuando a la calidad de la investigación radiofónica, los académicos se muestran especialmente críticos valorando los «radio studies» –nacionales y globales– por debajo de la investigación comunicativa. Esta circunstancia resulta reseñable en tanto que, como afirma Kuhn (1971), es la comunidad quien determina el devenir de una disciplina y, por tanto, cuyas decisiones y prácticas afectan a su desarrollo.

Apoyos

Proyecto cofinanciado con Fondos FEDER en el Programa operativo FEDER de Extremadura 2014-2020 (Consejería de Economía e Infraestructuras. Junta de Extremadura), Ayuda para la realización de actividades de investigación y Desarrollo Tecnológico, de Divulgación y de Transferencia de conocimiento por los Grupos de Investigación de Extremadura (Grupo Investigación ARDOPA-TIC013).

Referencias

- Alonso-Arroyo, A., Pulgarín, A., & Gil-Leiva, I. (2005). Estudio cuantitativo de la colaboración científica en la Universidad Politécnica de Valencia (Spain). *Information Research*, 11(1), 345-363. <https://bit.ly/2Hahnrm>
- Antezana, M. (1984). La errática circunstancia de las Ciencias de la Comunicación. In C. Fernández, & M. Yépez, (Comps.), *Comunicación y Teoría Social* (pp. 65-82). México: UNAM.
- Arencibia, R., & Moya-Aneón, F. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la Cienciometría. *Acimed*, 17(4), 27. <https://bit.ly/2J6Y3wl>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, L. (2000). *Investigación sobre Comunicación en Latinoamérica: Inicio, trascendencia y proyección*. La Paz: Universidad Católica Boliviana y Plural Editores.
- Bozeman, B., Fay, D., & Slade, C. (2012). Research collaboration in universities and academic entrepreneurship: The-state-of-the-art. *The Journal of Technology Transfer*, 38(1), 1-67. <https://doi.org/doi: 10.1007/s10961-012-9281-8>
- Casado-del-Río, M.A., & Fernández-Quijada, D. (2015). References in communication policy research: A bibliographical characterization of articles published by Spanish authors. *Communication & Society*, 28(2), 73-85. <https://doi.org/10.15581/003.28.2.73-85>
- Casanueva, C., & Caro, F.J. (2013). Spanish communication academia: Scientific productivity vs. Social activity. [La Academia Española de Comunicación: Productividad científica frente actividad social]. *Comunicar*, 41, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-06>
- De-Filippo, D. (2013). Spanish scientific output in Communication Sciences in WOS. The scientific journals in SSCI (2007-12). [La producción científica española en Comunicación en WOS. Las revistas indexadas en SSCI (2007-12)]. *Comunicar*, 41, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-02>
- Del-Arco, M.A. (2015). Los estudios de Periodismo en Latinoamérica: en el bosque de la Comunicación y las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Periodistas*, 29, 132-152. <https://bit.ly/1Hr5jyw>
- Díaz-de-Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Duffy, B., Smith, K., Terhianian, G., & Bremer, G. (2005). Comparing data from online and face-to-face surveys. *International Journal of Market Research*, 47, 615-639. <https://doi.org/10.1177/147078530504700602>
- Fernández-Sande, M., & Gallego, I. (2016). Introduction: Diversity, innovation and policies. *Radio, Sound & Society Journal*, 1(1), 7-9. <https://bit.ly/2JjVb3s>
- Fernández-Christlieb, F. (1997). Escuelas de Comunicación y Tecnologías de la Información. Binomio ¿de qué tipo? *Diálogos de la Comunicación*, 49, 61-76. <https://bit.ly/2xxfDsG>
- Fernández-Quijada, D., & Masip, P. (2013). Three decades of Spanish Communication research: Towards legal age. [Tres décadas de investigación española en Comunicación: Hacia la mayoría de edad]. *Comunicar*, 41, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-01>
- Fuentes, R. (1991). *Un campo cargado de futuro. El estudio de la Comunicación en América Latina*. México: FELAFACS.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana Educación*, 35, 13-37. <http://rieoei.org/rie35a01.htm>
- Giménez, E., & Jiménez, E. (2013). Black holes of communication scientific communication and meta-research. [Los agujeros negros de la Comunicación: Comunicación científica y metainvestigación]. *Comunicar*, 41, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-a2>
- González-Samé, H., Romero-Rodríguez, L.M., & Agudado, I. (2017). La investigación en Comunicación en Latinoamérica: Una aproximación histórica (1950-2016). *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 427-445. <https://doi.org/10.5209/HICS.57853>
- Hausen, D.F. (2016). O rádio em teses e dissertações dos PPGs em Comunicação brasileiros (2002-2012). In V. Zuculoto, D. Lopez, D., & M. Kischinhevsky (Eds.), *Estudos radiofônicos no Brasil: 25 anos do Grupo de Pesquisa Rádio e Mídia Sonora da Intercom em perspectiva*. São Paulo: INTERCOM.
- Jones, D. (1993). Las revistas teóricas sobre Comunicación en los países latinos. *Análisis*, 15, 149-159. <https://bit.ly/2LNFhgc>
- Kischinhevsky, M., & al. (2017). A consolidação dos estudos de rádio e mídia sonora no século XXI. Chaves conceituais e objetos de pesquisa. *Intercom*, 40(3), 91-107. <https://doi.org/10.1590/18095844201736>
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, G.A. (2012). CIESPAL y la Comunicación en América Latina. *Miguel Hernández Journal*, 3, 3-38. <https://bit.ly/2xxpkr1>
- Lewis, P. (2000). Private passion, public neglect. The cultural status of radio. *International Journal of Culture*, 3, 160-167. <https://bit.ly/2xzEiwS>
- Lewis, P., & Booth, J. (1989). *The invisible medium. Public, commercial and community radio*. Washington: Howard University Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19984-6>
- Lienhard, M. (1994). Oralidad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 40, 371-374. <https://doi.org/10.2307/4530780>

- Lolas, F. (2008). Sobre académicos, academia y universidad. *Calidad en la Educación*, 28, 28-37. <https://bit.ly/2sow6uj>
- Lopez, D. C., & Mustafá, I. (2012). Pesquisa em rádio no Brasil: um mapeamento preliminar das teses doutorais sobre mídia sonora. *Matrizes*, 6(1), 189-205. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v6i1-2p189-206>
- López García, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 231-243. <https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-896-231-24>
- Mancinas-Chávez, R., Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2016). Problemas de la divulgación de las investigaciones en Comunicación en revistas de alto impacto en español. *Faro*, 1(23), 241-258. <https://bit.ly/2sm8EOy>
- Marques-de-Melo, J. (1988). Desafíos actuales de la enseñanza de Comunicación, reflexiones en torno a la experiencia brasileña. *Diálogos de la Comunicación*, 19, 26-38. <https://bit.ly/1t8Eynf>
- Marques de Melo, J. (2009). *Entre el saber y el poder. Pensamiento Comunicacional Latinoamericano*. Sevilla: Comunicación Social.
- Martínez-Nicolás, M. (2009). La investigación sobre Comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 14. <https://doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-800-01-14>
- Martínez-Nicolás, M., & Saperas, E. (2011). La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 101-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-926-101-129>
- Martínez-Nicolás, M. (2006). Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: Comunidad científica e intereses de conocimiento. *Anàlisi*, 33, 135-170. <https://bit.ly/2kGWgEc>
- Martins, M.L., & Oliveira, M. (2013). Doctorado e investigación sobre Comunicación en Portugal: Panorama, retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 10(18), 250-265. <https://bit.ly/2j3LtyM>
- Mateus-Borena, J.C. (Coord.) (2009). *Informe Final del proyecto: Mapa de los centros y programas de formación en Comunicación y Periodismo en América Latina y el Caribe*. Lima: FELAFACS, UNESCO.
- Melo, J.M., & Prata, N. (2015). *Radialismo no Brasil. Cartografia do campo acadêmico (Itinerário de Zita, a Pioneira)*. Florianópolis: Insular.
- Oliveira, M. (2015). *Som em frequência moderada: cartografia dos Estudos de Rádio em Portugal*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/ Universidade do Minho. In M. Oliveira, & N. Prata (Orgs.), *Rádio em Portugal e no Brasil: Trajetória e cenários* (pp. 239-249). Braga: CECS, Universidade do Minho. <https://bit.ly/2J1EOcm>
- Oliveira, M. (2016). Entre a paixão dos profissionais e a discrição dos académicos. In V. Zuculoto, D. Lopez, & M. Kischinhevsky (Eds.), *Estudos radiofônicos no Brasil. 25 anos do grupo de pesquisa Rádio e Mídia sonora da Intercom* (p.15). São Paulo: INTERCOM. <https://bit.ly/2sxlcAr>
- Osca-Lluch, J., & Haba, J. (2005). Dissemination of Spanish social sciences and humanities journals. *Journal of Information Science*, 31(3), 230-237. <https://doi.org/10.1177/0165551505052470>
- Piedra-Salomón, Y., Olivera-Pérez, D., & Herrero-Solana, V. (2016). Evaluación de la investigación cubana en Comunicación Social: ¿Retos o necesidad? *Transformação*, 28(2), 209-221. <https://doi.org/10.1590/2318-08892016000200007>
- Piñero-Otero, T. (2015). Los 'Radio studies' en España. Tres décadas de investigación en las revistas académicas de Comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(2), 1169-1188. <https://bit.ly/2svl2K0>
- Piñero-Otero, T. (2017). La investigación radiofónica española desde la perspectiva de su comunidad científica. Características, percepciones y valoraciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1417>
- Prata, N. (2015). Pesquisa em rádio no Brasil – O protagonismo do GP Rádio e Mídia Sonora da Intercom. In M. Oliveira, & N. Prata (Org.), *Rádio em Portugal e no Brasil: Trajetória e Cenários* (pp. 219-238). Braga: CS Edições.
- Prata, N., Mustafá, I., & Pessoa, S.C. (2014). Teóricos e pesquisadores de rádio no Brasil. *Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM), São Paulo*, 3(1), 65-82. <https://bit.ly/2sDrbFp>
- Rebello, J. (2008). Sobre a gênese e o desenvolvimento das Ciências da Comunicação em Portugal: racionalizar e internacionalizar. In F.J. Gómez, & al. (Eds.), *Comunicación y desarrollo cultural en la Península Ibérica. Retos de la sociedad de la información* (pp. 93-112). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Red ICOD (2006). *Comunicación digital. Competencias profesionales y desafíos académicos*. <https://bit.ly/2so5fib>
- Repiso, R., Torres, D., & Delgado, E. (2011). Análisis de la investigación sobre radio en España: Una aproximación a través del análisis bibliométrico y de redes sociales de las tesis doctorales defendidas en España entre 1976-2008. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 17(2), 417-429. <https://bit.ly/2srKQYC>
- Santos, R. (2017). *Estudos da rádio em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica.
- Silva, G. (2004). Da necessidade dos estudos de Jornalismo. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 1(2), 199-207. <https://bit.ly/2kEbg5W>
- Soriano, J. (2008). *El efecto ANECA. Actas del congreso internacional fundacional AE-IC I+C Investigar la Comunicación*. Santiago de Compostela: Asociación Española de Investigación de la Comunicación. <https://bit.ly/2LRrMfd>
- Sterling, C. H. (2009). The rise of radio studies scholarly books over four decades. *Journal of Radio & Audio Media*, 16(2), 229-250. <https://doi.org/10.1080/19376520903279423>
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. Forest, & P.G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Amsterdam: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal



ANIVERSARIO

1.760 artículos de investigación y estudios publicados
598 revisores científicos de 45 países de todo el mundo
Presencia en 622 bases de datos internacionales

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€
- Comunicar 56: Ciberacosos: la amenaza sin rostro 20,00€
- Comunicar 57: Arte y compromiso social 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€

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00€
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00€
- Comprender y disfrutar el cine 16,00€
- Geohistoria.net 16,00€
- El periodista moral 19,00€

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

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

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00€
- Historietas de la comunicación. 20,00€

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00€

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación

Próximos números



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)

Fecha inicial de llamada: 01-01-2018
Fecha final de llamada: 30-05-2018



Comunicar 59 (2019-2)

Medios móviles emergentes. Convergencia comunicativa en el nuevo escenario mediático

Editores Temáticos:

Dr. Xosé López, University of Santiago de Compostela (España)
Dr. João Canavilhas, University of Beira Interior (España)
Dr. Oscar Westlund, Universidad de Gotemburgo (Suecia)

Fecha inicial de llamada: 01-04-2018
Fecha final de llamada: 30-09-2018



Comunicar 60 (2019-3)

Cómo llegar a ser un genio. Aprendizaje personalizado y altas capacidades en la sociedad conectada

Editores Temáticos:

Dra. Sylvia Sastre i Riba, Universidad de La Rioja (España)
Dr. Antoni Castelló Tarrida, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Dr. Christopher Perleth, Universidad de Rostock (Alemania)

Fecha inicial de llamada: 01-06-2018
Fecha final de llamada: 30-12-2018



Comunicar 61 (2019-4)

Competencia digital docente. Perspectivas y prospectivas para una nueva escuela

Editores Temáticos:

Dr. Juan Carlos Colomer Rubio, Universidad de Valencia (España)
Dr. Héctor Hernández Gassó, Universidad de Valencia (España)
Dr. Bård Ketil Engen, Universidad Metropolitana de Oslo (Noruega)

Fecha inicial de llamada: 01-09-2018
Fecha final de llamada: 28-02-2019

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



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 1.760 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 622 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 599 investigadores de 45 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS (FECYT), con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas antiplagio (CrossCheck), métricas alternativas (PlumX, Altmetrics)...

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 online; 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 el Grupo Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (29 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas 2018/2019, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 2,838). 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 (2018).



Colaboran:



Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

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