

# Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 58, XXVII

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

Media Education Research Journal

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



Digital media and learning  
Emergent forms of participation  
and social transformation

 Edición en español



© COMUNICAR, 58, XXVII

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293  
n° 58, vol. XXVII (2019-1), 1º trimestre, 1 de enero de 2019

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

CTE SCORE 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)



#### RECYT (FECYT-MEC)

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



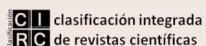
#### GOOGLE SCHOLAR

2018/2019: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científicas. H5: 38. Mediana H5: 50. En 2018-10: H: 63; H5: 57 (21.985 citas acumuladas)  
Índice H5 (2012-2016), según EC3 Reports, 2017 (UGR): 1ª en Educación (sobre 58; H5: 33); 1ª en Comunicación (sobre 22; H5: 33)



#### JOURNAL SCHOLAR METRICS (EC3-UGR)

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



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

En 2018, Nivel A+ (máxima calificación)



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

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



#### ERIH+

Nivel INT2 (2018)

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR EDICIONES

- [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com) (Español)
- [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com) (English)

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

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

Redacción: [editor@grupocomunicar.com](mailto:editor@grupocomunicar.com)

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

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

- COMUNICAR es una publicación 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](http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda)

# SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 58, XXVII (2019-1)

## Aprendizaje y medios digitales

Formas emergentes de participación y transformación social

## Digital media and learning

Emergent forms of participation and social transformation



## TEMAS / DOSSIER

### EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dr. Moisès Esteban-Guitart, Universitat de Girona (España)  
 Dr. Javier González-Patiño, Universidad Autónoma de Madrid (España)  
 Dr. James Gee, Universidad Estatal de Arizona (EEUU)

- |   |       |
|---|-------|
| 01. El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales . . . . .   | 09-18 |
| Designing for deep learning in the context of digital and social media  |       |
| <i>James-Paul Gee y Moisès Esteban-Guitart. Arizona (EEUU) y Gerona (España)</i>  |       |
| 02. El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo» . . . . . | 19-29 |
| The 'danmu' phenomenon and media participation: Intercultural understanding and language learning through 'The Ministry of Time'                          |       |
| <i>Leticia-Tian Zhang y Daniel Cassany. Barcelona (España)</i>  |       |
| 03. Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante el Cosplay . . . . .  | 31-40 |
| Connected learning ecologies as an emerging opportunity through Cosplay   |       |
| <i>Sophia Bender y Kylie Peppler. Indiana y California (EEUU)</i>   |       |
| 04. El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal . . . . .  | 41-50 |
| Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal   |       |
| <i>Sara Pereira, Joana Fillol y Pedro Moura. Braga (Portugal)</i>   |       |
| 05. Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados . . . . .                  | 51-61 |
| Distributed digital contexts and learning: Personal empowerment and social transformation in marginalized populations                                     |       |
| <i>Arul Chib, Caitlin Bentley y Reidinar-Juliane Wardoyo. Nanyang (Singapur) y Canberra (Australia)</i>   |       |

## CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- |   |         |
|---|---------|
| 06. Conflictos en los roles profesionales de los periodistas en España: Ideales y práctica . . . . .  | 65-74   |
| Conflicts in the professional roles of journalists in Spain: Ideals and practice  |         |
| <i>Sergio Roses y María-Luisa Humanes-Humanes. Málaga y Madrid (España)</i>   |         |
| 07. Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica . . . . .  | 75-84   |
| Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception   |         |
| <i>Sonia Santoveña-Casal y César Bernal-Bravo. Madrid (España)</i>  |         |
| 08. Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos . . . . .                      | 85-94   |
| Google or Gutenberg Generation: Chilean university students' reading habits and reading purposes  |         |
| <i>Giovanni Parodi, Tomás Moreno-de León, Cristóbal Julio y Gina Burdiles. Valparaíso y Concepción (Chile)</i>                                      |         |
| 09. Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con TOI software . . . . .   | 95-104  |
| Multiple intelligences and video games: Assessment and intervention with software TOI   |         |
| <i>Pablo Garmen, Celestino Rodríguez, Patricia García-Redondo y Juan-Carlos San-Pedro-Veledo. Oviedo (España)</i>                                   |         |
| 10. La influencia de los jugadores de videojuegos online en las estrategias publicitarias de las marcas. Comparativa entre España y Corea . . . . . | 105-114 |
| eGamers' influence in brand advertising strategies. A comparative study between Spain and Korea   |         |
| <i>Carlos Fanjul-Peyr, Cristina González-Onate y Pedro-Jesús Peña-Hernández. Castellón (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](http://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](http://www.revistacomunicar.com)). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 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](http://www.revistacomunicar.com)

## Grupo Editor (Publishing Group)

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

# Comunicar<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXVII, 58

## 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
- Dra. M<sup>a</sup> 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)

- Dr. Moisès Esteban-Guitart, Universitat de Girona (España)
- Dr. Javier González-Patiño, Universidad Autónoma, Madrid (España)
- Dr. James Gee, Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)

### 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. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
- 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. 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
- 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 Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D<sup>a</sup> Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

## 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 Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D<sup>a</sup> Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

## CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 604 Revisores de 45 países (2018-10)
- [www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores](http://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
- Mgr. Daniela Jaramillo-Dent, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL, Ecuador
- 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<sup>©</sup>

## Criterios de Calidad (Quality criteria)

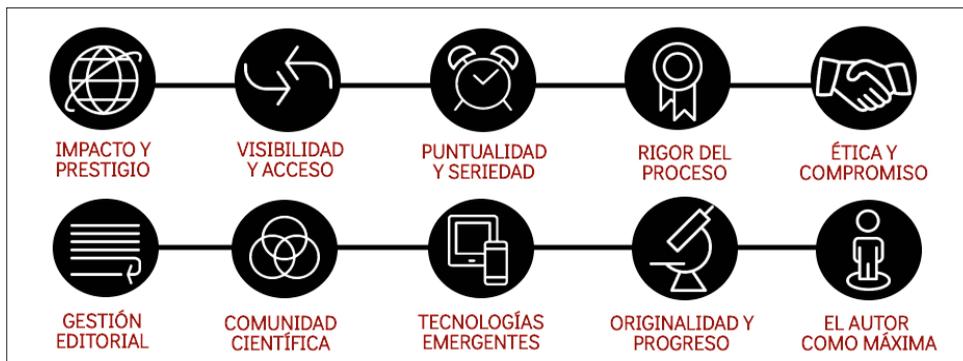
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

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 600 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 58

- Número de trabajos recibidos: 251 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 3,98%; Nivel de rechazo de manuscritos: 96,02%.
- Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 33 países.
- Número de Revisiones: 174 (44 internacionales y 130 nacionales) (véase en: [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 19 países.
- Internacionalización de autores: 6 países (Australia, Chile, EEUU, España, Portugal y Singapur).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales en COMUNICAR 58: 653 (2018-10) ([www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).



Comunicar 58



Dossier  
monográfico

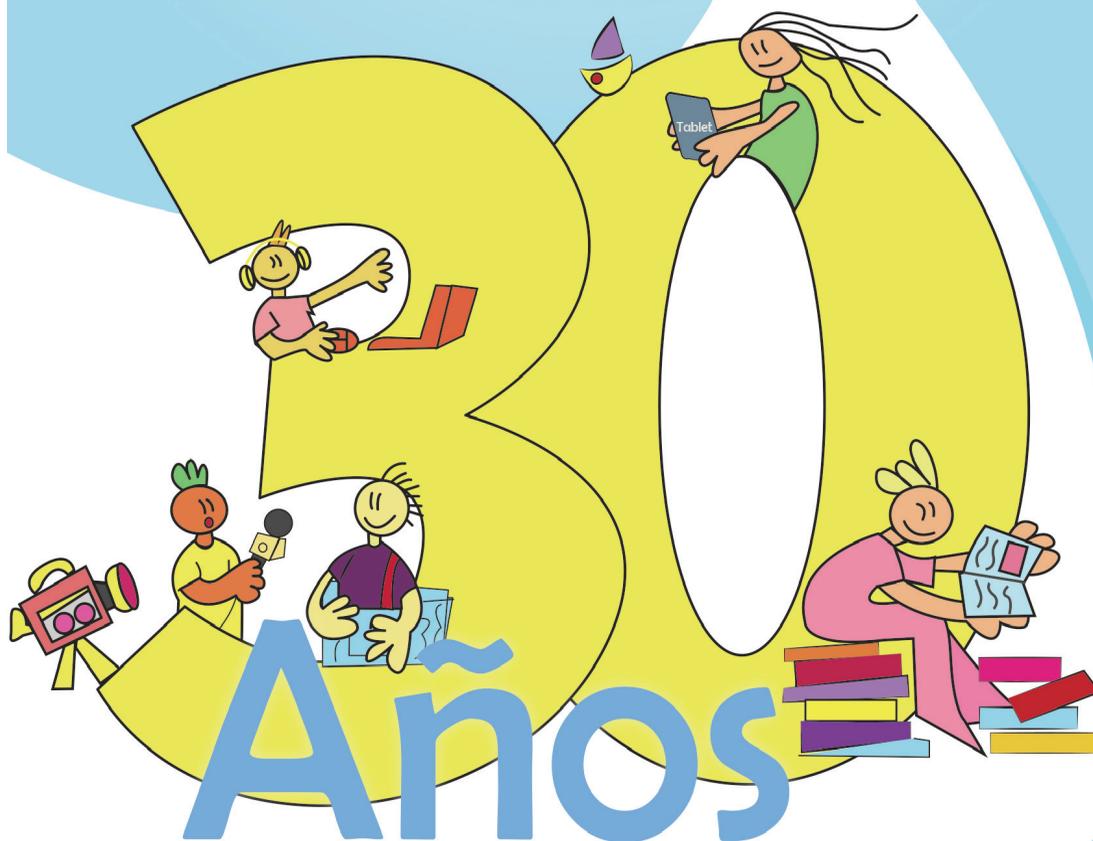
Special Topic Issue

Aprendizaje y medios digitales  
Formas emergentes de participación y transformación social

Digital media and learning  
Emergent forms of participation and social transformation



GRUPO COMUNICAR



De educación en medios



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



# El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales

Designing for deep learning in the context of digital and social media

 Dr. James-Paul Gee es Catedrático en la Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos) ([james.gee@asu.edu](mailto:james.gee@asu.edu)) (<https://orcid.org/0000-0002-4653-5313>)

 Dr. Moisés Esteban-Guitart es Profesor Agregado en el Departamento de Psicología en la Universidad de Girona (España) ([moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)) (<https://orcid.org/0000-0002-1700-8792>)

## RESUMEN

En la actualidad existe una nutrida controversia en relación a los medios de comunicación sociales y digitales que ha llevado, incluso, a censurar la utilización de las redes sociales y los móviles por parte de líderes en la industria tecnológica. En este sentido, la Organización Mundial para la Salud ha propuesto añadir el «desorden del juego» a su listado de enfermedades, definiéndolo como un modelo de comportamiento de juego tan severo que se impone como «preferencia sobre otros intereses». Al mismo tiempo, distintos académicos han enfatizado los aspectos positivos derivados de las redes sociales y los videojuegos. En este artículo se argumenta que es necesaria una mejor comprensión del ser humano para poder implementar lo que aquí se define como diseño para el aprendizaje profundo. El «diseño para el aprendizaje profundo» está encaminado al reconocimiento de las personas y el desarrollo de sentidos saludables, individual y colectivamente, así como la mejora, en general, del estado del mundo para todos los seres vivos, según principios de verdad, felicidad, imaginación, individualidad, diversidad y futuro. En particular, se sugieren quince características basadas en desarrollos científicos que responden a la pregunta: ¿Qué es un ser humano? Consecuentemente, propuestas vinculadas al aprendizaje y la transformación y mejora social deben ser coherentes con dichas características que permiten definir cómo las personas, en tanto que organismos biológicos y sociales, aprenden o pueden aprender óptimamente, así como cambiar para mejorar.

## ABSTRACT

There is today a great deal of controversy over digital and social media. Even leaders in the tech industry are beginning to decry the time young people spend on smartphones and social networks. Recently, the World Health Organization proposed adding “gaming disorder” to its official list of diseases, defining it as a pattern of gaming behavior so severe that it takes “precedence over other life interests”. At the same time, many others have celebrated the positive properties of video games, social media, and social networks. This paper argues that a deeper understanding of human beings is needed to design for deep learning. For the purposes of this study “design for deep learning” means helping people matter and find meaning in ways that make them and others healthy in mind and body, while improving the state of the world for all living things, with due respect for truth, sensation, happiness, imagination, individuality, diversity, and the future. In particular, fifteen features related to human nature are suggested based on recent scientific developments to answer the question: What is a human being? Consequently, proposals that are linked to learning and transformation, as well as social improvement, should fit with the ways in which humans, as specific sorts of biological and social creatures, learn best (or can learn at all) and can change for the better.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, medios de comunicación sociales, teorías del aprendizaje, aprendizaje profundo, aprendizaje activo, inteligencia colectiva, cambio social, cultura participativa.

Digital media, social media, learning theories, deep learning, active learning, collective intelligence, social change, participatory culture.



## 1. Introducción

Hoy en día nuestro mundo se enfrenta a graves problemas. Nuestra tendencia es abordarlos desde estrechos dominios de especialización académica. Sin embargo, solo es posible entenderlos en profundidad y encontrar posibles soluciones a partir de la interacción de muchas áreas diferentes de conocimiento. Durante los últimos veinte años, la investigación llevada a cabo en varias áreas de conocimiento ha conducido a importantes descubrimientos en torno a la naturaleza del ser humano, así como de la mente y el cuerpo humano. Cuando juntamos estas áreas, obtenemos una nueva imagen sobre nosotros mismos, una imagen que difiere en gran medida de nuestras visiones, tanto académicas como cotidianas y populares.

En este artículo presentamos algunos hallazgos, fruto de estudios contemporáneos, que nos permiten abordar, de una manera nueva, la vieja cuestión antropológica: «¿Qué es un ser humano?». A su vez, esta respuesta abre la puerta a una comprensión más profunda del papel de los medios de comunicación sociales y digitales en la sociedad, así como a la creación de iniciativas más efectivas para aprovechar dichos medios en pos del aprendizaje profundo. Por «diseño para el aprendizaje profundo» nos referimos aquí a aquel tipo de diseño que ayude a las personas a sentirse socialmente reconocidas, así como dar sentido a su quehacer y proyecto de vida; de manera que les permitan, tanto individual como colectivamente, disfrutar de una buena salud física y mental, y mejorar el estado del mundo para todos los seres vivos, con el debido respeto a la verdad, las sensaciones (placer y dolor), la felicidad, la imaginación, la individualidad, la diversidad y la responsabilidad hacia el futuro. Muchos de los diseños disponibles y realizados, ya sean de entornos web, aplicaciones o dispositivos, no están al servicio de este objetivo. A veces porque los diseñadores siguieron fines desacertados. Otras veces porque la intención era buena pero el proceso y resultado no es congruente con la naturaleza humana, tal y como aquí pasamos a describir y caracterizar.

## 2. ¿Qué es un ser humano?

Basándonos en las últimas investigaciones, en este apartado vamos a sugerir algunas características de la naturaleza humana. No se trata de un repaso exhaustivo a la bibliografía existente sobre este complejo tema, sino más bien pretendemos esbozar un croquis general de lo que podrían considerarse ciertos rasgos de los seres humanos a partir de distintas evidencias científicas.

1) Reconocimiento: las personas tienen una profunda necesidad biológica y psicológica de sentirse socialmente reconocidas, es decir, de sentir que lo que hacen o piensan importa a los demás. Cuando sienten que no cuentan, a menudo aparecen enfermedades mentales o físicas, e incluso se traducen en acciones violentas hacia uno mismo y los demás (Gee, 2000; Marmot, 2004; Wilkinson & Pickett, 2006).

2) Priorización del sentido por encima de la verdad: las personas tienen una profunda necesidad biológica y psicológica de sentir que las cosas tienen un sentido y ocurren por alguna razón. Esta búsqueda de coherencia y propósito a menudo se aleja de la verdad, al menos no tiene necesariamente que coincidir con ella (Bruner, 1990; Gee, 2017a; Lázaro & Esteban-Guitart, 2014).

3) Cada humano es un sistema complejo: la especie humana tiene un cerebro en la cabeza y otro en el intestino (y en todos los sitios por donde pasa el nervio vago, como el corazón y los pulmones). De hecho, se envían más señales del cerebro del intestino al cerebro de la cabeza que al revés. El cuerpo humano, y especialmente el intestino, contiene billones de microorganismos que afectan a nuestra forma de pensar y sentir y, aunque no son nuestras «células», constituyen el 90% de nuestra naturaleza biológica. De modo que el pensamiento, las sensaciones y el bienestar (la salud física y mental) son producto de complejas interacciones entre nuestros cerebros de la cabeza y del intestino, nuestros cuerpos, nuestra química, nuestros microorganismos y la infinidad de factores presentes en los entornos físicos y sociales que nos rodean (Harris, 2018; Woolfson, 2016; Yong, 2016). Véase, por ejemplo, el trabajo en el campo de la epigenética (Sapolsky, 2017).

4) La importancia de las emociones: La conducta humana, los hechos y elecciones, está afectiva y emocionalmente condicionada. Sin ello no existiría preocupación por los hechos, así como procesos de decisión y elección. De modo que el pensamiento (cognición) y la emoción, lejos de ser realidades separadas, están profundamente conectados. Son un equipo y a menudo son vacuos o peligrosos si van por separado (Gray, Braver & Raichle, 2002; Immordino-Yang & Damasio, 2007; LeDoux, 1998; Richards & Gross, 2000).

5) Información limitada: los seres humanos son conscientes de una pequeñísima parte de sus propias motivaciones y de las razones por las que actúan o sienten de una determinada manera. Una enorme cantidad de módulos de nuestro cerebro procesa la información y envía las decisiones sobre acciones y sensaciones (pero no las razones que las han motivado) a un módulo de interpretación (la parte consciente del cerebro). A su vez, este módulo crea

una buena historia sobre sus acciones y sensaciones a partir de la limitada información disponible. En realidad, las personas son buenas ingeniando razones para explicar sus acciones y sensaciones en ausencia de cualquier tipo de evidencia real (Gantman, Adriaanse, Gollwitzer, & Oettingen, 2017; Gazzaniga, 2010; Pinto, de-Haan, & Lamme, 2017).

6) Sesgos del cerebro: los seres humanos son proclives a sufrir una serie de «errores del cerebro» y, entre los más habituales, se cuenta el «sesgo de confirmación». El sesgo de confirmación significa que las personas tienen una fuerte tendencia a ver y tener en cuenta solo las evidencias que avalan sus creencias y a subestimar lo que no encaja con sus creencias. Este efecto no se atenúa entre las personas con educación y, de hecho, puede incluso contribuir a su manifestación (Delgado, 2012; Legare, Schult, Impola, & Souza, 2016).

7) Memoria limitada: la memoria humana está mucho más orientada al futuro que al pasado. Su principal función es planificar acciones futuras. Cada vez que usamos un recuerdo, lo modificamos. Como registro preciso del pasado, la memoria humana es poco fiable, aunque a menudo no seamos conscientes de ello y tampoco de las implicaciones que tiene para la sociedad en general y el sistema jurídico en particular. La memoria humana es más una herramienta de simulación para preplanificar e imaginar que una grabadora o registro fiel del pasado (Glenberg, 1997; Klein, Robertson, & Delton, 2010; Seligman, Railton, Baumeister, & Sripada, 2016).

**Este artículo representa una contribución a los debates contemporáneos sobre los medios de comunicación sociales y digitales. Se propone una articulación teórica sobre los seres humanos para comprender cómo funciona el aprendizaje profundo y cómo diseñar experiencias óptimas y positivas para la humanidad.**

8) Optimización contraproducente: Las personas normalmente tratan de optimizar cualquier situación para satisfacer sus deseos y sus objetivos a corto plazo, aunque ello signifique un perjuicio para otras personas e incluso para ellas mismas. Ejemplos: si diseñas un juego para enseñar a leer, muchos niños harán todo lo posible para jugar y ganar sin pararse a leer; hacer trampas en un juego multijugador hasta el punto de que todo el mundo pierda las ganas de jugar; ir a la universidad y elegir las asignaturas más fáciles y los profesores menos exigentes, y hacer el mínimo trabajo posible para evitar cualquier tipo de aprendizaje que requiera de un cierto esfuerzo (Cosmides, 1989; Rhode, 2017).

9) Nosotros frente a ellos: las personas tenemos una inclinación inherente a pensar y actuar en términos de «nosotros» frente a «ellos» (endogrupo/exogrupo; «personas que son como nosotras frente a personas que no son como nosotras»). Este efecto, resultado de la evolución humana, muchas veces es magnificado por la cultura y la sociedad, y se amplifica sobre todo cuando alguien se siente amenazado o menospreciado (Gee, 2017b; Sapolsky, 2017; Taylor & Lobel, 1989).

10) Identificadores de patrones fuera de control: los seres humanos son identificadores de patrones por excelencia. Buscan patrones y actúan según los patrones identificados, aunque no existan realmente (basta con pensar en la astrología; las señales del «fin del mundo»; el juego; la bolsa y especulación económica; los estereotipos; y toda la gente que confunde la correlación con la causalidad). Sin una guía (enseñanza), la identificación de patrones humanos puede ser peligrosa para todos los afectados, por muy creativa que pueda parecer. Sin embargo, la enseñanza puede empañar la innovación y «colonizar» al que aprende si no se realiza bien y de forma escrupulosa moralmente (Lara-Dammer, Hofstadter, & Goldstone, 2017).

11) Dificultad para gestionar «problemas complejos». El mundo se enfrenta hoy a problemas difíciles y profundos que tienen su origen en interacciones peligrosas de diferentes sistemas complejos, sistemas afectados por comportamientos humanos. Estos problemas no pueden encauzarse con soluciones basadas en un solo campo de especialización, aunque así es como solemos encararlos. Los expertos en un único ámbito de conocimiento muy especializado confían excesivamente en lo que saben y subestiman lo que no saben (Jenkins, 2006; Nielsen, 2012).

12) Límites de la inteligencia individual: gran parte de la actividad humana relacionada con el pensamiento y la toma de decisiones funciona mejor cuando se apoya en buenas herramientas, colaboraciones con otros y diseños

ambientales concebidos óptimamente. Los seres humanos son dispositivos «plug-and-play» que solo funcionan bien cuando se conectan a personas de diverso perfil, herramientas inteligentes y entornos bien diseñados. Cuando actuamos solamente a merced de recursos propios, las personas podemos ser peligrosas para sí mismas y para los demás (Levy, 1999; Navarro, 2009; Ricaurte-Quijano & Álvarez, 2016; Perkins & Salomon, 1989).

13) Ineficacia de la escuela: la escuela es, en gran medida, ineficaz en términos de retención a largo plazo de lo que se enseña. Las habilidades aprendidas en contextos formales de enseñanza y aprendizaje a menudo no se retienen mucho tiempo después de la etapa escolar, a menos que se practiquen repetidamente. Las humanidades no necesariamente mejoran la vida, ya que la mayoría de la gente deja de tener contacto con ellas una vez terminada su etapa escolar. De hecho, no parece haber motivo para creer que las humanidades humanicen a los seres huma-

nos (Steiner, 1975). La escuela sirve para dar a la gente títulos que tienen una correlación –aunque discreta– con su éxito posterior en el trabajo y en la vida, pero que les sirven para abrirles la puerta a un eventual trabajo, así como obtener un determinado status social (Arum & Roksa, 2011; Caplan, 2018; Pritchett & Beatty, 2015).

14) Corrupción de tecnologías potencialmente poderosas: tecnologías con grandes posibilidades para el aprendizaje, la interacción y el activismo tienden a ser pervertidas por el mercado –y los deseos humanos–, lo que da lugar a un funcionamiento poco óptimo e incluso contraproducente. El marco en el que se utiliza la tecnología (esto es, las capacidades y los deseos reales de

las personas) tiene más peso a la hora de determinar sus efectos que la propia tecnología (Doyle, 2017; Hoffmann, 2017; Yudes-Gómez, Baridon-Chauvie, & González-Cabrera, 2018).

15) Diversidad mal entendida: la manera como habitualmente nos referimos a la diversidad es objetivamente errónea a pesar de que puedan subyacer nobles motivaciones sociales. Grupos, supuestamente homogéneos, como los «negros», los «blancos», los «afroamericanos», los «judíos» comparten menos genes entre sí que con personas fuera de su grupo (Rutherford, 2016). En cambio, concebimos la diversidad en términos binarios (negro/blanco; hombre/mujer; normal/anormal; conservador/liberal), a pesar de que la realidad no sea binaria. La diversidad real existe a nivel de las experiencias de la vida cotidiana de las personas. Las personas que forman parte de grupos contruidos socialmente (como «razas» o «géneros») son diferentes en muchos aspectos (Gee, 2017b; Jenkins, 2009; Marhiri, 2017; Sapolsky, 2017).

### 3. La relación entre los rasgos humanos

Existen conexiones inherentes entre algunas de las quince características enumeradas en el apartado anterior. Estas conexiones pueden guiar a los diseñadores para que puedan usar estos rasgos, ya sea para propósitos desarticulados o para promover procesos de aprendizaje profundo. La conexión más importante la encontramos entre las primeras cinco características: reconocimiento, priorización del sentido, complejidad del sistema humano, vínculo pensamiento-emoción, e identificación de patrones sin control.

Las personas necesitamos importar a los demás. Vamos a usar «X» para hacer referencia a cualquier grupo o

Se sugieren quince características vinculadas a la naturaleza humana que permiten guiar el diseño para el aprendizaje profundo. Se entiende por «diseño para el bien o para el aprendizaje profundo» aquel tipo de diseño que facilita que las personas se sientan socialmente reconocidas, así como den sentido a su quehacer y proyecto de vida; de manera que les permitan, tanto individual como colectivamente, disfrutar de una buena salud física y mental, y mejorar el estado del mundo para todos los seres vivos, con el debido respeto a la verdad, las sensaciones (placer y dolor), la felicidad, la imaginación, la individualidad, la diversidad y el futuro.

causa que haga sentir a una persona que importa (que es un participante valorado). Este, al hacer sentir a una persona que importa, también le proporciona formas de dar sentido a las cosas, con lo que satisface la característica número dos. Cuando las personas no se sienten reconocidas, continúan buscando un sentido, pero esa búsqueda puede convertirse en un propósito idiosincrático, que fomente el aislamiento e incluso revista un peligro. En el momento en que las personas sienten que no importan y no encuentran sentido a las cosas, aparece la enfermedad mental y física, a menudo a causa del estrés y la ansiedad (Harris, 2018; Marmot, 2004; Wilkinson & Pickett, 2006).

Las personas priorizan claramente el reconocimiento y la búsqueda de sentido frente a la verdad empírica. Además, solo valoran profundamente la verdad cuando hay una vinculación afectivo-emocional con ella. De manera que sentirse reconocido y encontrar un sentido a las cosas son procesos muy relevantes en la especie humana dado que en ellos se fusiona el afecto y las asunciones (sean verdaderas o falsas). Nuestra especie muestra una tendencia poderosa a la identificación de patrones y, por ello, las personas buscan activamente patrones (por espurios que sean) que les hagan sentir bien, siendo a la vez fuentes de sentido y de reconocimiento personal.

La tercera característica descrita anteriormente es crucial aquí. Cuando separamos el cerebro (cabeza) y tratamos el cuerpo (entendido como un componente «sin cerebro») y el entorno como «cosas que están allí fuera» ajenas a nosotros, reducimos la compleja conducta humana. Cada humano es un «sistema complejo multicerebral, genético, cognitivo, emocional, químico, epigenético, social, interaccional y ambiental» (Harris, 2018; Sapolsky, 2017). Todo interactúa con todo a partir de procesos de co-creación. Cuando las personas sienten que no importan y están aisladas del significado compartido, el sistema complejo desaparece por completo, no solo una parte del mismo. La ansiedad/estrés crónicos son una de las consecuencias y sus efectos se palpan en todo el sistema con unos resultados muy negativos (Harris, 2018). De poco sirve diseñar buenas escuelas, buenos métodos de aprendizaje o buenos medios de comunicación para personas con un alto nivel de estrés. Dichas personas prestan poca atención a cualquier cosa que no sea las amenazas a su integridad como persona.

Los tres rasgos siguientes están también profundamente conectados: información limitada, sesgos del cerebro y memoria limitada.

Los seres humanos son sistemas complejos guiados, parcialmente, por un conductor –la conciencia, el intérprete– provisto de una información muy limitada, siendo mucho más lo que acontece en un segundo plano dentro del sistema, fuera del alcance de la conciencia de una persona. Además, como ya se ha dicho anteriormente, la memoria humana no puede considerarse como «un registro verídico del pasado». Los errores del cerebro, como el sesgo de confirmación, funcionan bien en entornos relativamente estables (como aquellos en los que evolucionamos como criaturas) donde es inteligente confiar en lo que uno ya conoce, pero no en los entornos complejos y cambiantes del mundo moderno. La solución a estos problemas podemos hallarla al abordar el rasgo número doce.

Es importante ver, en relación con el conjunto de rasgos que van del número cinco al siete, que la especie humana parece provista para mirar más hacia el futuro que hacia el pasado. Si una memoria inexacta facilita elecciones acertadas en el futuro, entonces es más valiosa que una que sea exacta pero que no ofrezca el mismo resultado. Las personas guardan versiones editadas de sus experiencias en su memoria a largo plazo y utilizan estos recuerdos (parciales y con diferentes transformaciones) para pensar, planificar y elegir (Gee, 2017a; Seligman, Railton, Baumeister & Sripada, 2016). Las personas no pueden pensar, planificar o elegir bien sin disponer de muchas experiencias positivas y ricas que les sirvan como gasolina para la imaginación y las simulaciones que realizan en sus procesos mentales. Sin embargo, a medida que adquieren experiencias y aprenden a usarlas fructíferamente para imaginar y simular, necesitan ayuda (buenas herramientas, buenas prácticas y buenas enseñanzas) para compensar la información limitada y los sesgos del cerebro.

Los siguientes rasgos también están totalmente conectados entre sí: optimización contraproducente y contraposición «nosotros frente a ellos». Ambos rasgos tienen relación con la tendencia de los seres humanos a favorecer el beneficio a corto plazo frente al beneficio a largo plazo y también a favorecer el beneficio propio al de los demás. Las personas son egoístas, aunque este egoísmo a menudo se plasma en acciones para favorecer a nuestro «clan» o «las personas como nosotros» y no solo a uno mismo o una misma. Ello implica, también, cierta tendencia a favorecer la ganancia a corto plazo frente a la ganancia a largo plazo. Estas dos propiedades son el resultado de las condiciones en las que evolucionamos –como cazadores-recolectores–, porque en ese marco eran buenas para la supervivencia (Tomasello, 2014).

La gratificación retardada no tiene sentido cuando la comida es escasa. Y el «nosotros» es también muy importante cuando no hay muchos «ellos» y no tenemos ninguna certeza real de que estos «ellos» sean «fiabiles». Ninguno de estos rasgos es particularmente bueno en un mundo repleto de placeres a corto plazo que te matarán a largo

plazo (un largo plazo que es mucho más largo para los seres humanos modernos) y lleno de infinidad de «extraños» en «tu» propia sociedad.

Ahora llegamos a un grupo de características que explican el problema que tienen los seres humanos en muchos niveles de la sociedad. Como hemos visto, nuestra inteligencia es bastante limitada en el plano individual. Sin embargo, podemos hacer grandes cosas (como puentes y guerras) cuando actuamos colectivamente y disponemos de las herramientas necesarias para ello. Ahora bien, también aquí aparecen problemas. Como el hecho que los efectos de la tecnología dependen en gran medida del contexto en el que se utilizan, de manera que las tecnologías tienden a quedar «pervertidas» por los deseos e intereses a corto plazo de las personas participantes (Coker, 2018). Cuando usamos la tecnología para abordar una situación problemática, a menudo la propia situación neutraliza la tecnología o se la apropia para servir al problema y no para servir como solución al mismo.

La inteligencia colectiva, en su sentido moderno, requiere de diversidad y del uso de buenas herramientas para reunir tantos conocimientos, experiencias y creatividad como sea posible. Eso contrasta con una sociedad y unas instituciones humanas que muchas veces están organizadas en torno a dominios de especialización que protegen sus fronteras y sus «derechos». Además, la diversidad en la sociedad y el mundo académico normalmente se define (y se defiende) en términos de grandes grupos binarios, un nivel de diferencia y diversidad que no estimula la inteligencia colectiva. La diversidad real, en cambio, se manifiesta en un nivel inferior en el que una persona individual es producto y resultado de su interacción con distintos grupos e identidades sociales. Es decir, una infinidad de experiencias vividas de todo tipo que dan a la persona sus conocimientos específicos, sus perspectivas concretas y sus aportaciones vitales (Gee, 2017b; Marhiri, 2017).

A menudo creemos que es el trabajo de las escuelas y de la escolarización abordar los temas objeto de nuestro análisis. Sin embargo, muchos estudios del ámbito de la economía demuestran que los efectos de la escuela son bastante efímeros en su mayor parte (Caplan, 2018). Los estudiantes olvidan pronto la mayoría de las cosas que han aprendido en la escuela, a menos que las continúen practicando en su día a día o en su entorno laboral. En términos generales, es en el trabajo donde se aprenden habilidades, no en la escuela o en cualquier otro contexto formal de enseñanza y aprendizaje. Y las humanidades no parecen humanizar, pocas las utilizan luego en su vida y son muchas las personas con una gran educación que provocan grandes desastres en el planeta.

En este sentido, varios economistas argumentan que gran parte de la escolarización (no toda) sirve para indicar a las personas qué candidato será un trabajador inteligente, dócil y concienzudo (tras haber demostrado su capacidad para aguantar un aburrimiento infinito en el colegio, sobre todo en su camino para obtener títulos y notas). En realidad, la escuela incide muy poco en los problemas humanos que hemos mencionado. Al fin y al cabo, la gran mayoría de las personas con unos hábitos de consumo de medios de comunicación sociales o digitales que no consideramos adecuados están escolarizados o lo han estado.

El último grupo de rasgos conectados entre sí son los que sugieren ciertas claves para empezar a encontrar una solución: dificultad para gestionar problemas complicados, límites de la inteligencia individual, ineficacia de la escuela, perversión de tecnologías con potencial y diversidad mal entendida.

Si queremos usar la tecnología para crear diseños para el aprendizaje profundo —y, por lo tanto, para diseñar para los seres humanos tal y como son—, tenemos que dar la vuelta a los rasgos que van del número once al quince. Tenemos que impedir que las nuevas tecnologías queden pervertidas en su aplicación real e incluir todo el espectro de diferencia y diversidad real. Tenemos que recurrir a perspectivas transdisciplinarias para lidiar con problemas difíciles y complejos, no solo a áreas de especialización pequeñas y aisladas; y que ampliar y complementar —no reducir— la inteligencia humana por medio de buenas herramientas, buenas formas de colaboración e inteligencia colectiva, y redes sociales capaces de mejorar la vida de las personas. Y tenemos que darnos cuenta de que la solución no está en la escuela —o solo en la escuela— o, al menos, no en las escuelas que tenemos, hemos tenido y que probablemente, en la mayoría de los sitios, seguiremos teniendo.

#### 4. El diseño para el aprendizaje profundo: nuestro desafío

Dicho todo esto, nos gustaría sugerir una primera propuesta sobre cómo abordar el diseño de un blog, un juego, una app, un vídeo o un sitio web, según las características de la especie humana que hemos descrito anteriormente.

Quizás el deseo más profundo de los seres humanos sea implicarse en una idea, una causa o un proyecto que dé sentido a sus vidas y les ayude a sentir que importan a los demás y también a sí mismos. Evidentemente, las personas pueden implicarse tanto en diseños equivocados, defectuosos o efectivos en pro de aprendizajes profundos. En este sentido, diseñar para el aprendizaje profundo significa seducir a la gente para que se implique en cosas que

mejoren sus vidas y las de los demás, además de nuestro mundo compartido en general. Cuando las personas se implican en una causa, idea o proyecto normalmente lo hacen de una forma social, es decir, como parte de un grupo que comparte este mismo interés. La mayoría de la gente encuentra en este entorno la sensación de importar socialmente, de reconocer y sentirse reconocida.

En realidad, el aprendizaje y el desarrollo psicológico son consecuencia de la participación social en espacios de afinidad. Por «espacio de afinidad» nos referimos a un sitio/espacio –virtual, físico o una combinación de ambos– donde las personas interactúan entre sí y con recursos para participar en una actividad compartida en la que todos tienen un interés o incluso una pasión común. Cada uno de estos espacios, como la página web de una causa de activismo social, forma parte de espacios de afinidad más grandes (al igual que un estado está formado por pueblos y ciudades). Los espacios conectados, o el espacio de espacios en el que las personas se mueven para realizar un aprendizaje profundo y evolucionar hasta convertirse en alguien nuevo, son una ecología real que cambia con el tiempo y que amplía los conocimientos y la identidad de las personas. No todo lo que ocurre en estos espacios conectados –y no todo el viaje que en ellos se

realiza– es positivo. El equilibrio entre lo positivo y lo negativo siempre puede tambalearse. El diseño para el aprendizaje profundo debe tener como objetivo el largo plazo; debe ser continuo y debe terminar por convertirse en un proyecto conjunto con un deseo social de hacer el bien, capaz de autocorregirse cuando se producen cambios y crisis.

Las personas, por ejemplo, llegan a un blog o a un sitio web para tener una experiencia. Básicamente entran para ver si hay algo que pueden aprender (y llegar a ser) a ese sitio que les permita añadir valor a sus vidas. Los seres humanos no aprenden bien de experiencias del tipo «todo vale»,

sobre todo si son principiantes en el tema. Por este motivo, el responsable del diseño debe diseñar una experiencia orientada al aprendizaje profundo. Obviamente, esta meta no es fácil, porque el aprendizaje bueno o profundo implica esfuerzo y riesgo, por lo que es más duro que el aprendizaje superficial o el aprendizaje que juega con nuestras debilidades y prejuicios. A las personas no les gusta hacer cosas complicadas, salvo en determinadas condiciones especiales. Sea como fuere, una experiencia es buena para el aprendizaje profundo cuando (Gee, 2017a):

- a) Tiene un objetivo (claro, pero quizás, modificable).
- b) El objetivo requiere una acción (o varias) y la persona que aprende tiene una conexión emocional (afectiva) con ella(s). Para las personas la forma más eficaz de aprender es cuando sienten que hay algo «en juego», algún desafío que merece la pena afrontar.
- c) Algo (es decir, el diseño) les ayuda, sobre todo si son «principiantes», a gestionar su atención de forma fructífera para que puedan centrarse en lo que es importante y útil en medio de la infinidad de elementos que integran cualquier experiencia humana.
- d) Les anima a probar cosas diferentes y a entender el fracaso como una forma importante de aprendizaje.
- e) Les ayuda a descubrir cuáles son los valores y los juicios adecuados para evaluar sus progresos a lo largo de los diferentes intentos, ensayos y fracasos. Ello implica a menudo internalizar las normas de un grupo de personas, algunas de las cuales son expertas en el tema. Este proceso de internalización es necesario, aunque puede ser también un tipo de «colonización». Sin embargo, el objetivo último es ir más allá de la internalización de las normas

**El espacio-sitio-actividad debería estar lleno de recursos con herramientas, tecnologías y prácticas sociales de interacción capaces de complementar y transformar los límites de la inteligencia humana. Ello implica fundamentalmente diseñar para la inteligencia colectiva, un fenómeno que, evidentemente, requiere de grupos de personas que se responsabilicen de sus propias colaboraciones fructíferas. Actualmente, disponemos de un gran número de trabajos sobre la «sabiduría de la multitud» y las diferentes formas de inteligencia colectiva.**

para crear personas que acaben aprendiendo a mejorar y transformar dichas normas. Los espacios de aprendizaje productivo permiten a los participantes codiseñar (personalizar, modificar y mejorar) continuamente el sitio o la actividad, lo que incluye la experiencia que aporta el sitio-actividad (Esteban-Guitart, Coll, & Penuel, 2018; Jovés, Siqués, & Esteban-Guitart, 2015). El objetivo es que los participantes se conviertan en residentes y copropietarios (y «profesores autodirigidos» y «diseñadores» por derecho propio). De manera que una experiencia bien diseñada entra a formar parte de la memoria a largo plazo de los participantes al integrarse plenamente con sus experiencias y recuerdos anteriores. Este recuerdo se utiliza básicamente como material para simular (imaginar) el futuro, de modo que las personas puedan planificar, soñar y elegir bien para construir futuros mejores. Eso significa que nos interesa evaluar el éxito de la actividad o el sitio no por la cantidad de información que los individuos retengan (puedan recordar) sino por si les ayuda a tomar decisiones más acertadas para construir futuros mejores (Cutumisu, Blair, Chin, & Schwartz, 2015). En otras palabras, el espacio y/o la actividad debe fomentar la imaginación, y no solamente los recuerdos, de modo que las personas sientan que importan a los demás y encuentren un sentido a las cosas mediante la implicación en una causa, idea o proyecto compartido que tenga relación con algo bueno. En este contexto, el papel del «profesor» es guiar a los que aprenden a través de una experiencia de aprendizaje fructífera más que tratar de enseñarles algo. En otras palabras, el profesor se convierte en un recurso para el autoaprendizaje. En la línea de lo que propugnaba Vygotsky (1997: 47) en sus primeros trabajos: «Al fin y al cabo, el niño se enseña a sí mismo». El papel del profesor es dirigir y guiar el entorno como una forma de producir algunos comportamientos y reacciones. Siguiendo los principios descritos arriba, podemos decir que el espacio-sitio-actividad debería estar lleno de recursos con herramientas, tecnologías y prácticas sociales de interacción capaces de complementar y transformar los límites de la inteligencia humana. Ello implica fundamentalmente diseñar para la inteligencia colectiva, un fenómeno que, evidentemente, requiere de grupos de personas que se responsabilicen de sus propias colaboraciones fructíferas. Actualmente, disponemos de un gran número de trabajos sobre la «sabiduría de la multitud» y las diferentes formas de inteligencia colectiva (Levy, 1999; Navarro, 2009; Ricaurte-Quijano & Álvarez, 2016; Perkins & Salomon, 1989).

## 5. Conclusión

El aprendizaje profundo y el cambio son difíciles, y la gente los evitará a menos que tenga una gran motivación para asumir el desafío. La base fundamental del diseño para el aprendizaje profundo es atraer y retener algunas personas en un espacio/sitio/actividad porque existe una «afinidad» compartida socialmente y con una vinculación emocional con una causa, idea o proyecto y también con las personas que trabajan por esa idea, proyecto o causa común. Ahora bien, para motivar de verdad a los seres humanos, esa afinidad debe tener «ramificaciones», debe ofrecerles la posibilidad de llevarlos a sitios mejores, de subirlos a un viaje con otras personas que valoren y que les valoren. Para conseguirlo, es necesario conectar o vincular el espacio/actividad/sitio a otros espacios/sitios/actividades que compartan, complementen o mejoren la afinidad que se está tratando de alumbrar (Esteban-Guitart, Coll, & Penuel, 2018).

En ese ir y venir del espacio/sitio/actividad a otros, las personas se convierten en compañeros de viaje en un camino por la vida con otros, un camino que pueden compartir durante un tramo o durante mucho tiempo, un camino que puede llevarles a tomar desvíos hacia otros caminos o un camino que pueden seguir hasta el final. Un trabajo de diseño de este tipo puede:

- a) Hacer que la gente tenga la sensación de que importa.
- b) Orientar la tendencia a contraponer el nosotros y el ellos en direcciones más amplias y útiles: el contexto es muy importante en la forma como la gente identifica el «nosotros» y el «ellos» (Sapolsky, 2017).
- c) Conseguir suscitar en las personas un apego (afecto) por la verdad al presentarla como una causa, un viaje, una dirección, una misión compartida para hacer el bien.
- d) Mejorar la salud mental y física de las personas mediante las conexiones entre el reconocimiento, el sentido y la salud para las personas y la sociedad en general.

En último término, los diseños para el aprendizaje profundo se convierten en agentes que envían a personas a viajes pensados para mejorar tanto su vida como la del mundo en general.

Aunque el diseño para el aprendizaje profundo es difícil porque a los seres humanos a menudo no les gusta esforzarse, hay cierta esperanza. Décadas atrás, Harry Harlow, el científico que realizó los famosos e infames estudios con monos y madres de alambre, estudió la inteligencia de los primates. En ese momento, se hacía dando a un mono un puzle mecánico y mirando si conseguía resolverlo. Como los psicólogos de la época eran buenos conduc-

tistas les ponían una recompensa en forma de comida debajo de cada parte del puzzle, partiendo de la idea de que la recompensa para resolver cada parte del puzzle les animaría a seguir trabajando en el puzzle (en otras palabras, usaban recompensas continuas para lidiar con el problema del esfuerzo). Sin embargo, un día Harlow se preguntó qué pasaría si no hubiera comida como recompensa (Harlow, Harlow, & Meyer, 1950). La suposición era que el primate dejaría de intentar resolver el puzzle dado que el esfuerzo no le merecería la pena. Sin embargo, Harlow lo probó de todos modos. Descubrió que los primates solucionaban el puzzle sin recompensas más rápidamente que cuando sí las había. Para los primates, aprender es una recompensa en sí misma; los primates, y los humanos en particular, tienen la necesidad biológica de compartir, preguntar, aprender y resolver problemas (Bruner, 2012; Tomasello, 2014).

Los seres humanos son primates. La escuela y la desigualdad en la sociedad han matado la pasión psicobiológica por aprender, por la sensibilidad epistemológica (Bruner, 2012) y por resolver problemas en mucha gente. Nos enfrentamos a un gran número de problemas difíciles de resolver. Quizás el problema del «diseño para el aprendizaje profundo» no es realmente que a los seres humanos no les guste el esfuerzo, sino que necesitan descubrir qué son realmente: seres que crecen esforzándose y aprendiendo cuando perciben que hay rayos de luz, reconocimiento y esperanza.

### Apoyos

Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) de España, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Unión Europea) [subvención número EDU2017-83363-R].

### Referencias

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). Limited learning on college campus. *Society*, 48, 198-203. <https://doi.org/10.1007/s12115-011-9417-8>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.01>
- Caplan, B. (2018). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/9781400889327>
- Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? *Studies with the Wason Selection task*. *Cognition*, 31(3), 187-276. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(89\)90023-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(89)90023-1)
- Coker, C. (2018). Still the human thing? Technology, human agency and the future of war. *International Relations*, 32(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/0047117818754640>
- Cutumisu, M., Blair, K.P., Chin, D.B., & Schwartz, D.L. (2015). Posterlet: A game-based assessment of children's choices to seek feedback and to revise. *Journal of Learning Analytics*, 2(1), 49-71. <https://doi.org/10.18608/jla.2015.21.4>
- Delgado, M.R. (2012). A brain bug's life. *Trends in Neurosciences*, 35(4), 209-210. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2012.02.002>
- Doyle, T. (2017). Weapons of math estruction: How big data increases inequality and threatens democracy by Cathy O'Neil. The Information Society. *An International Journal*, 33(5), 301-302. <https://doi.org/10.1080/01972243.2017.1354593>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16.
- Gantman, A.P., Adriaanse, M.A., Gollwitzer, P.M., & Oettingen, G. (2017). Why did I do that? Explaining actions activated outside of awareness. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(5), 1563-1572. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1260-5>
- Gazzaniga, M. (2010). Cerebral specialization and interhemispheric communication: Does the corpus callosum enable the human condition? *Brain*, 123(7), 1293-1326. <https://doi.org/10.1093/brain/123.7.1293>
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gee, J.P. (2017a). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. New York: Teachers College Press.
- Gee, J.P. (2017b). Identity and diversity in today's world. *Multicultural Education Review*, 9(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.131221>
- Glenberg, A.M. (1997). What memory is for? *Behavioral and Brain Sciences*, 20(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0140525X97000010>
- Gray, J.R., Braver, T.S., & Raichle, M.E. (2002). Integration of emotion and cognition in the lateral prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(6), 4115-4120. <https://doi.org/10.1073/pnas.062381899>
- Harlow, H.F., Harlow, M.K., & Meyer, D.R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 50(2), 228-234. <http://doi.org/10.1037/h0056906>
- Harris, N.B. (2018). *The deepest well: Healing the long-term effects of childhood adversity*. New York: Houghton-Mifflin.
- Hoffmann, A.L. (2017). Breaking bad algorithms. *Science*, 358, 310-311. <https://doi.org/10.1126/science.aao4414>
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.

- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Klein S.B., Robertson T.E., & Delton A.V. (2010). Facing the future: Memory as an evolved system for planning future acts. *Memory and Cognition* 38, 1, 13-22. <https://doi.org/10.3758/MC.38.1.13>
- Lara-Dammer, F., Hofstadter, D.R., & Goldstone, R.L. (2017). A computer model of context-dependent perception in a very simple world. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 29(6), 1247-1282. <https://doi.org/10.1080/0952813X.2017.1328463>
- Lázaro, L., & Esteban-Guitart, M. (2014). Acts of shared intentionality. In search of uniquely human thinking. *Ethos*, 42(2), 10-13. <https://doi.org/10.1111/etho.12066>
- LeDoux, J.E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.21.1.155>
- Legare, C.H., Schult, C.A., Impola, M., & Souza, A. (2016). Young children revise explanations in response to new evidence. *Cognitive Development*, 39, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.03.003>
- Levy, P. (1999). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. New York: Basic Books. <https://doi.org/10.1162/leon.1999.32.1.70b>
- Marhiri, J. (2017). *Deconstructing race: Multicultural education beyond the color-bind*. New York: Teachers College Press.
- Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *Lancet*, 365, 1099-1104. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)71146-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)71146-6)
- Navarro, M.G. (2009). Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. [New educational settings. Cognitive challenges for the realization of a collective intelligence]. *Comunicar*, 33, 141-148. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-005>
- Nielsen, M. (2012). *Reinventing discovery: The new era of networked science*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400839452>
- Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001016>
- Pinto, Y., de Haan, E.H.F., & Lamme, V.A.F. (2017). The split-brain phenomenon revisited: A single conscious agent with split perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 835-851. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.09.003>
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slown down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276-288. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.013>
- Rhode, D. (2017). *Cheating: Ethics in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Ricaurte-Quijano, P., & Álvarez, A.C. (2016). The wiki learning project: Wikipedia as an open learning environment. [El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto]. *Comunicar*, 49, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-06>
- Richards, J.M., & Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424. <https://doi.org/10.1037/00223514.79.3.410>
- Sapolsky, R.M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. New York: Penguin.
- Seligman, E.P.M., Railton, P., Baumeister, R.F., & Sripada, C. (2016). *Homo prospectus*. New York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1975). *After Babel: Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, S.E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96(4), 569-575. <https://doi.org/10.1037/0033.295C.96.4.569>
- Tomasello, M. (2014). The ultra-social animal. *European Journal of Social Psychology*, 44(3), 187-194. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2015>
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Wilkinson, R.G., & Pickett, K.E. (2006). Income inequality and population health: A review and explanation of the evidence. *Social Science & Medicine*, 62(7), 1768-1784. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.08.036>
- Woolfson, A. (2016). Mob rule. *Nature*, 536, 146-147. <https://doi.org/10.1038/536146a>
- Yong, E. (2016). *I contain multitudes: The microbes within us and a grander view of life*. New York: HarperCollins.
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D. & González-Cabrera, J.M. (2018). Cyberbylling and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. [Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural]. *Comunicar*, 56, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>



# El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo»

The 'danmu' phenomenon and media participation: Intercultural understanding and language learning through 'The Ministry of Time'

-  Leticia-Tian Zhang es Investigadora becada por el Gobierno Chino en el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona (España) (leticiatian.zhang@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-3905-5933>)
-  Dr. Daniel Cassany es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona (España) (daniel.cassany@upf.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-3494-5531>)

## RESUMEN

Mientras la investigación sobre las plataformas multimedia occidentales, como YouTube, es prolífica e interdisciplinaria, los portales asiáticos siguen siendo desconocidos. El presente trabajo explora este campo analizando los usos juveniles e interculturales de un sistema de visualización popular en Japón y China, conocido como «danmaku» o «danmu». Esta tecnología inserta comentarios dinámicos y contextualizados sobre un fotograma, con varias posibilidades tipográficas. Partiendo de un corpus de 1.590 comentarios sobre «El Ministerio del Tiempo», recogidos de una plataforma de «fandom» con millones de seguidores, este artículo analiza los temas que despiertan más interés entre los fans chinos. El análisis de contenido, que incorpora técnicas de «coding and counting» de las categorías con más intervenciones ( $n > 16$ ), se combina con un análisis del discurso multimodal (serie de TV, plataforma asiática y comentarios de usuarios). Los resultados muestran que los espectadores se interesan por el género cinematográfico (viaje del tiempo), los personajes, la trama, determinados contenidos socioculturales y la lengua española. Sus discusiones abordan cuestiones de interculturalidad, algunas cuestiones que son tabú en China y la cultura «fandom» en Asia. El estudio ilustra las potencialidades de participación, comunicación y aprendizaje en las redes sociales asiáticas, y supone una aportación interesante e innovadora al campo de la alfabetización mediática y digital, con varias sugerencias para fomentar la competencia intercultural con el uso de la cultura popular.

## ABSTRACT

While research on Western multimedia platforms, such as YouTube, is prolific and interdisciplinary, Asian portals remain unknown. We explore this field by analyzing the juvenile and intercultural uses of a popular visualization system in Japan and China, known as “danmaku” or “danmu”. This technology inserts dynamic and contextualized comments on a photograph, with several typographical possibilities. Based on a corpus of 1,590 comments on “The Ministry of Time,” collected from a fandom platform with millions of users, we analyzed the topics that arouse the most interest among Chinese fans. We combine content analysis, which incorporates coding and counting techniques of the categories with the most interventions ( $n > 16$ ), with multimodal discourse analysis (TV series, Asian platform and user comments). Results show that the viewers are most interested in the film genre (time travel), the characters, the plot, certain sociocultural contents, and the Spanish language. Their discussions address issues of interculturality, some topics that are taboo in China and the fandom culture in Asia. Our study illustrates the potential of participation, communication, and learning in Asian social media, and constitutes an interesting and innovative contribution to the field of media and digital literacy, with various suggestions to promote intercultural competence with the use of popular culture.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, medios audiovisuales, audiencia, cultura participativa, construcción de conocimiento, interculturalidad, aprendizaje informal, análisis de discurso.

Social networks, audiovisual media, audience, participatory culture, knowledge building, interculturality, informal learning, discourse analysis.



## 1. Introducción

### 1.1. «Danmu / danmaku» y la cultura participativa

Mientras la audiencia occidental accede a una creciente producción de vídeo con YouTube, en Asia Oriental está emergiendo otra manera de visualizar contenido, denominada «danmu», que utiliza un sistema de anotación colaborativa de vídeos (Howard, 2012). Esta tecnología permite que los espectadores publiquen comentarios sobre fotogramas determinados, en una barra de texto que recorre la pantalla de derecha a izquierda (Figura 1). Cada comentario se sincroniza y graba con la imagen para visualizaciones posteriores, de modo que un usuario puede leer y responder los comentarios previos, conformando un tipo de chat contextualizado en el propio fotograma. Así las audiencias pueden ver sus vídeos favoritos mientras leen, escriben e intercambian sus opiniones en una misma pantalla, en un chat instantáneo, contextualizado y dinámico.

Se lanzó por primera vez esta tecnología en 2007 en Nico Douga (que significa «Smiley Video»), una plataforma audiovisual japonesa popular entre los otakus (fans del anime y manga). Se adoptó el término militar «弹幕» («danmaku»: cortina de fuego) para denominarla creativamente, porque a veces un número excesivo de comentarios cubre la pantalla hasta impedir verla con facilidad (Figura 1). Después de llegar a China en 2008, el término «danmu» (traducción del original japonés) se ha popularizado para referirse al sistema y a cada comentario. Actualmente casi todos los portales de vídeo en China han incorporado esta aplicación; incluso los cines transmiten en la pantalla grande vía wifi los comentarios enviados desde los móviles de los espectadores. La afición por esta tecnología es tan grande que muchos usuarios prefieren ver los vídeos con danmu en vez de la visualización tradicional, sin danmu (Chen, Gao, & Rau, 2017).

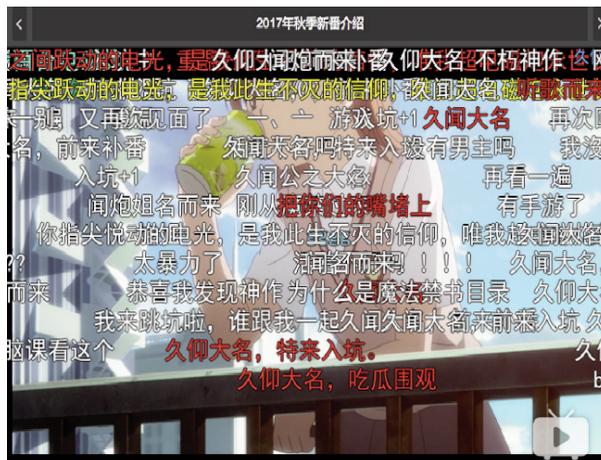


Figura 1. Fotograma de anime con danmu.

Danmu constituye un ejemplo novedoso e ilustrativo de la cultura participativa (Jenkins, 2006), en la que los jóvenes asumen un rol proactivo reescribiendo y transformando el producto audiovisual de manera pública, creativa y poderosa. Los comentarios tienen varias funciones: 1) Acompañar al espectador para que tenga una sensación «pseudo-sincrónica» (Johnson, 2013) de estar interactuando en tiempo real con otros fans; 2) Aportar información sobre el contenido del vídeo (ejemplo: nombre de la música de fondo y de los actores, antecedentes históricos, etc.); 3) Entretener con mensajes humorísticos, como quejas, parodias y correcciones (Hsiao, 2015); y 4) expresar las opiniones juveniles con la creación de contenido subcultural que contribuye una auténtica subcultura de resistencia y confrontación al «mainstream» (Zheng, 2016). En el contexto chino, se ha analizado la novedad que supone el danmu respecto a los medios de comunicación tradicionales (Zhang, Chang, & Chen, 2014) y se ha descrito el surgimiento de «la comunidad danmu». En este contexto, destacan los estudios para comprenderla desde la perspectiva subcultural (Chen, Cao, & Wang, 2013), la gamificación (Xie, He, & Feng, 2014) o la interacción para-social (Ma & Ge, 2014).

Finalmente, recordemos que en las plataformas de danmu coexiste otra práctica de la cultura colaborativa: los subtituladores amateurs o «fansubbers», que traducen y suben las series de televisión y películas al sitio web (Zhang & Cassany, 2016). Así, los fans chinos leen y publican danmu sobre fotogramas a los que previamente otro grupo de fans han añadido subtítulos y traducciones amateurs (ver subtítulos bilingües en figuras 3-5). Gee (2005) denomina estas afiliaciones «espacios de afinidad», porque permiten a los usuarios conectarse, interactuar y compartir su contenido en una comunidad de aprendizaje informal, autogestionada y multimodal (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2009). Varios estudios recientes confirman el potencial que tiene la subtitulación amateur («fansubbing») para el aprendizaje lingüístico y la formación de traductores profesionales (Orrego-Carmona, 2014), pero todavía no hay investigación sobre el potencial de aprendizaje de la práctica interactiva con danmu. En este artículo abordamos este asunto con un estudio sobre los danmu publicados por jóvenes seguidores chinos de «El Ministerio del Tiempo», serie española subtitulada por «fansubbers» y difundida en una de las plataformas más visitadas de danmu en China.

## 1.2. «El Ministerio del Tiempo» y los «ministéricos»

«El Ministerio del Tiempo» («MdT» en adelante), de Pablo y Javier Olivares (Televisión Española, 2015-2017) es una serie de ciencia ficción que narra los viajes en el tiempo de varios funcionarios españoles con el fin de preservar la historia. Ha tenido un gran éxito de crítica, hasta considerarla la mejor serie española de la historia («El País», 2017), y ha conseguido crear la primera «fanbase» española con un nivel de desarrollo equivalente al de otras ficciones internacionales (Torregrosa-Carmona & Rodríguez-Gómez, 2017).

Según Rey (2015), esta serie constituye un ítem cultural y un fenómeno social, más allá de un simple producto audiovisual. Propone un género original (el viaje en el tiempo) que facilita las ucronías o historias alternativas, con tramas creativas (Rueda-Laffond & Coronado-Ruiz, 2016) y frecuentes referencias culturales e históricas, además de guiños de complicidad dirigidos al público culto. Sin embargo, estos autores también observan que mientras las tramas representan y refuerzan la identidad nacional española, se limitan a convocar imaginarios tradicionales (Las Meninas, El Acueducto de Segovia, etc.) y figuras académicas (Lope de Vega, Lazarillo, Lorca, etc.), con una visión simplificada, idealizada y conservadora del pasado.

Por otro lado, los «ministéricos» o fans de la serie son los protagonistas reales del impacto social que ha tenido la misma en varios espacios físicos y digitales (Scolari & Estables, 2017). Las comunidades de fans organizaron «quedadas ministéricas» en los escenarios de rodaje, publicaron numerosos «fan works» («fanfic», «fanart», «gif», etc.) y crearon varias narrativas transmedia (Berlanga, Arjona, & Merino, 2018; Jenkins, 2003) para expandir y complementar la producción oficial; incluso lanzaron campañas para conseguir que se renovara la serie. Según Estables y Guerrero-Pico (2017), muchos fans no castellanoparlantes se convirtieron en «ministéricos» para aprender el idioma y para seguir sus atractivas narrativas de viajes en el tiempo. La principal manifestación de los fans ocurre en Twitter durante la emisión de algunos capítulos, con más de 50.000 tuits y varios «hashtags» entre los «trending topics» del momento (Torregrosa-Carmona & Rodríguez-Gómez, 2017).

Muchos espectadores usaron una segunda pantalla (móvil, tablet o portátil) para compartir sus emociones y opiniones sobre lo que estaban viendo, dando lugar a la emergencia de una «televisión social», que enriquece la experiencia audiovisual con la ayuda de redes sociales (Rodríguez-Mateos & Hernández-Pérez, 2015).

Esta repercusión social coincide con nuestro interés por investigar la recepción de esta serie en China, donde el hispanismo se está desarrollando con fuerza (Lu, 2008) con una cifra creciente de jóvenes aprendices de español. En este marco audiovisual y dentro de los estudios sobre cultura participativa y «fandom», nos formulamos dos preguntas de investigación:

- 1) Qué cuestiones (conocimientos, actitudes y prácticas) despiertan mayor interés entre los «ministéricos» chinos y por qué interesan.
- 2) Cómo utilizan los fans chinos las potencialidades de la tecnología danmu para aprender sobre lengua y cultura española.

Creemos que «MdT» representa un caso ideal de estudio, puesto que: 1) Triunfa en el «fandom» internacional con los universos transmediáticos; 2) Evoca reacciones sobre la representación mediática de un país lejano lingüística y socioculturalmente; 3) Sirve de material didáctico en la enseñanza literaria (Ruiz-Bañuls & Gómez-Trigueros, 2017) e interdisciplinar (Rovira-Collado, Llorens-García, & Fernández-Tarí, 2016).

**El artículo aborda dos cuestiones actuales y sin investigación previa: 1) Las posibilidades formativas de la tecnología «danmu» / «danmaku» (desconocida en Europa), que permite comentar y compartir una serie escribiendo y leyendo de manera dinámica en los mismos fotogramas; 2) La recepción que hacen los fans chinos de «El Ministerio del Tiempo», en una plataforma de «fandom» con millones de seguidores, bajo la censura oficial y con el propósito de aprender lengua y cultura españolas.**

## 2. Material y métodos

### 2.1. Contexto

Los datos analizados provienen de Bilibili.com, una plataforma china creada en 2009 e inspirada en el prototipo japonés de comentarios (Figura 2). Cualquiera puede acceder a la misma y ver contenidos, pero para publicar danmu hay que superar un test de 100 preguntas sobre «fandom» y normas de ciberetiqueta (evitar anuncios, spoilers, ataques personales). Bilibili ofrece anime, comic y videojuego, además de series y programas de televisión, películas, videoclips de música y moda. También facilita la interacción entre sus miembros y promueve que los fans muestren su talento haciendo «fan art», editando «fan videos» o jugando a los juegos. En marzo de 2017 había 100 millones de miembros activos, con un 75% de menores de 25 años (<https://bit.ly/2xMpAyy>).

La figura 3 muestra el entorno interactivo que ofrece Bilibili a sus usuarios. Incluye un reproductor multimedia, con un espacio textual debajo y un panel de control multifuncional. Los espectadores pueden saber cuántas personas están viendo el vídeo en tiempo real, el historial de mensajes (columna derecha) o los danmu publicados, pero estos son siempre anónimos. También pueden personalizar su experiencia de visualización, ajustando la cantidad, la transparencia y la velocidad de los mensajes, filtrándolos según palabra clave, u ocultándolos para reducir la distracción visual. También hay una sección separada de comentarios, con mucha menos participación (Wu, Sang, Zhang, & Huang, 2018), que no hemos considerado.



Figura 3. Fansub de «El Ministerio del Tiempo» en Bilibili.

incluso hallamos dos versiones paralelas de la serie, producidas por distintas comunidades de fansub. Ambas incorporan subtítulos en formato bilingüe chino y español e incorporan decenas de miles de danmu.

Para nuestro análisis, elegimos el episodio piloto de 70 minutos, estrenado en España en febrero de 2015 y subido a Bilibili en septiembre del mismo año. Es una muestra representativa, dado que el capítulo 1º suele atraer a una audiencia superior y más heterogénea, más allá del mundo hispánico. Pese a que surgieron posteriormente otras ocho publicaciones del mismo capítulo, con diferente traducción y resolución (alta o baja) y alrededor de 1.000 danmu para cada uno, nuestro estudio se centró en la primera publicación, que es la que contiene más danmu (1.590).

Recogimos los danmu de esta publicación poco después del 15-7-2017, cuando se cerraron oficialmente los contenidos extranjeros en Bilibili por causa de la censura política china. Recuperamos los comentarios en los códigos fuente de la web con el programa «jiji» (jijidown.com), una potente herramienta diseñada por fans y para fans, que permite descargar vídeos y danmu para recrear la visualización fuera de línea. Cabe mencionar que los datos recogidos forman parte de un corpus más amplio de la tesis doctoral de la autora, que tiene como objetivo investigar el



Figura 2. Página principal de Bilibili.

### 2.2. Corpus

Usando etiquetas como «español» y «series de televisión», hallamos los productos hispanos de Bilibili, como «Ángel o Demonio», «El Tiempo entre costuras» o «Isabel», entre otros. El más popular quizás sea «Gran Hotel», con casi un millón de visualizaciones. Para «MdT» hallamos las dos primeras temporadas, además del programa de making of «Los Archivos del Ministerio», tráileres, entrevistas a actores, etc. Todos los contenidos son «fansub»; ejemplo: subtítulos por fans;

rol de danmu en la comprensión lingüística y el entendimiento cultural. El hecho de que los datos que analizamos ya no sean públicos no afecta los resultados o el interés de este trabajo, que recrea una tecnología usada en muchas otras series y contextos.

### 2.3. Metodología

Para analizar los danmu, combinamos el análisis del contenido y el del discurso. En primer lugar, con el método de «coding and counting» clasificamos el corpus total de danmu por temas y seleccionamos de manera cuantitativa los más representativos de los intereses y reacciones de los espectadores. En segundo lugar, procedimos a analizar esta selección de manera global (comentario dentro del fotograma, en el contexto de la serie y de la plataforma fan) con el aparato teórico del Análisis del Discurso mediado por Ordenador (Herring, 2004), caracterizado por su enfoque lingüístico y por la adopción de los métodos del Análisis del Discurso para estudiar las interacciones en la Red. Esta combinación permite conocer no solo los temas emergentes y su relación estadística, sino también los fenómenos latentes detrás del discurso digital (ideología, cultura, entre otros).

El primer paso del análisis fue identificar los temas más referidos entre los fans chinos. Para ello, visualizamos tres veces el corpus en dos semanas, identificando las intervenciones que aluden al mismo tema. Establecimos un criterio provisional de inclusión: si constituyen más de 1% de los 1.590 danmu que hemos recogido (i.e.  $n > 16$ ), tomamos un ítem de análisis y lo registramos para la codificación. Para comprobar la confiabilidad de la técnica, realizamos un estudio piloto centrado en los primeros 15 minutos del capítulo, que dio lugar a cuatro temas diferentes con más de 16 danmu (productos similares, actores principales, aprendizaje y habla).

Aplicamos el mismo método de muestreo para el resto del corpus y obtuvimos una totalidad de 15 temas con 550 danmu (desconocemos el número de participantes porque son anónimos); descartamos 1.040 danmu no representativos, que trataban de cuestiones que no merecían más de 16 comentarios. Algunos de los 550 danmu seleccionados coinciden en fotogramas determinados, comentando el contenido del mismo (ej. una conversación); otros se dispersan a lo largo del episodio y se actualizan con algún estímulo visual (ej. un actor), pero se relacionan temáticamente y los hemos contado conjuntamente. Puesto que los danmu originales usan el chino, con algunas interferencias del español (ej. nombre de personajes), traducimos a esta lengua los danmu seleccionados. La primera autora es usuaria de danmu y seguidora de más vídeos en la plataforma, por lo que está familiarizada con el registro propio del chino usado en este contexto. En caso de dudas, se consultaron los diccionarios especializados, ejemplo: Moegirlpedia (una enciclopedia en línea que recopila y presenta los conocimientos del «fandom» chino y japonés). Para verificar la calidad de traducción, una traductora español-chino revisó los danmu citados.

Clasificamos los 550 danmu y los 15 temas en cinco categorías de manera inductiva (Tabla 1). Nuestro análisis se inspiró en el trabajo de Torrego y Gutiérrez (2016) sobre los tuits de jóvenes publicados durante el visionado de dos películas. Para reducir la subjetividad, la primera autora se encargó de codificar y traducir los fragmentos problemáticos para discutirlos con el segundo autor. La codificación se realizó tres veces hasta llegar al acuerdo entre

**Tabla 1. Lista de 15 temas agrupados en 5 categorías**

Categorías	Temas	Núm. de danmu	Citas
Género cinematográfico (viaje del tiempo)	Productos similares	63	«No puedo resistir este tema»
	Móvil	42	
	Puertas del tiempo	34	
Personajes	Aspecto físico	40	«Aquí aparece el protagonista de «Isabel» jajaja»
	Confusión de rostros	38	
Acontecimientos de la trama	Tampones	54	«Lo de lesbiana está muy bien»
	Romance	36	
	Sexo	50	
Contenido sociocultural	Velázquez	46	«El cuadro de Velázquez!!!!!! »
	Saludos	34	
	Crisis	17	
	Estereotipo	22	
	Fútbol	21	
Lengua española	Aprendizaje	35	«Hablan tan rápido...»
	Habla	18	
Total		550	

los dos investigadores. Abajo ejemplificamos las categorías con citas representativas y explicamos los conocimientos, actitudes y prácticas sociales que se presuponen sobre la realidad proyectada, así como las diferencias que causan estas impresiones u opiniones. En algunos casos ilustramos el caso comentado con un extracto de las secuencias clave, con nuestra traducción.

### 3. Análisis y resultados

Las categorías con más danmu aluden al contenido sociocultural de la serie y a los acontecimientos de la trama, con el mismo número de comentarios (140 de los 1.590 danmu; 8,8%). Sigue la categoría referida al género cinematográfico con 139 danmu (8,7%). Con menos participaciones hallamos los personajes, con 78 mensajes (4,9%), y la referida a la lengua española, con 53 mensajes (3,3%).

#### 3.1. Género cinematográfico

El género cinematográfico ha captado el interés de muchos espectadores y aficionados al viaje a través del tiempo. Asocian la serie con productos similares, como «Doctor Who» y su spin-off «Torchwood», «Warehouse 13», entre otros, y videojuegos y webseriales (literatura disponible solo en la Red) de la ciencia ficción histórica. Emplean emoticones orientales como «QAQ» (llorando), «\_:(:3 <\_» (tendido en el suelo) y «(¯▽¯)» cuando recuerdan los argumentos relacionados. Esta discusión contiene 63 danmu, y es el tema más popular del corpus.

La audiencia también muestra curiosidad por el uso de los artefactos relacionados con el viaje, como el móvil (42 comentarios) y las puertas de tiempo (34 comentarios). Hay preguntas sobre la red telefónica, con mensajes como «¿Incluso la señal del móvil puede viajar en el tiempo? ¿Qué tecnología pirata es esta» y «A mi entender, la señal ha viajado con la persona, así que se puede usar el móvil». También cuestiona la lógica de las puertas, como «Sí, poder volver al pasado significa poder ir al futuro, por lo que la serie tiene un error», incluso empleando vocabulario especializado: «Tiempo y historia son nada más que un tipo de vibraciones de materia, con un variador de frecuencia se puede viajar como uno quiera».

Mientras tanto, otros fans adoptan una actitud más abierta («Si ya puedes viajar deja de preocuparte por los detalles»), y se divierten imaginando («Abrid la puerta y encontradme, que os he esperado tanto tiempo, por qué no venís» ‘= =’, emoji asiático que denota decepción) o recontextualizando la aventura en la historia china: «Acaso abris la puerta y llegáis a la época del Cuarto Príncipe, jajaja». El Cuarto Príncipe, o Yongzheng, es uno de los emperadores de la última dinastía de China, y protagonista de varias adaptaciones televisivas populares incluidas una sobre el viaje de tiempo.

#### 3.2. Personajes

Respecto a las referencias a los personajes, 40 comentarios se centran en el aspecto físico de los actores principales. Muchos reconocen a los mismos actores de «Isabel» y «Ángel o Demonio» y comparan su apariencia entre series; por ejemplo, «El tío ni ha cambiado el corte de pelo...» y «Ni se ha cortado la barba. Quizá le filmaron las dos obras a la vez y usaron los fondos para beber». Notemos que en China, por su gran tamaño y producción cinematográfica, es infrecuente que un mismo actor repita en series de este tipo. La comparación incluso se extiende a algunos estereotipos: «El protagonista tiene una cara estadounidense», «Pero si es la barba prototípica española» y «Debería decir que muchos estadounidenses tienen una cara española».

Por otro lado, para la otra mitad de espectadores (38 danmu), las caras son parecidas, lo cual provoca confusión



Extracto 1. 0:33:49-0:34:18

- (1) 留过学的就是没有底线  
«Los que habéis estudiado en el extranjero, claro que no tenéis límites»
- (2) 左边直男癌吗请问关留学什么事??  
«El machista de la izquierda, ¿se puede saber qué tiene que ver con estudiar en el extranjero??»
- (3) 哈哈，没想到能看见活的“老古董”  
«Jajaja, no imaginaba ver una «antigüedad» viva»
- (4) 什么叫没有底线? 你觉得月经是很羞耻的事情吗?  
«¿Qué significa no tener límites? ¿Crees que la menstruación es algo muy vergonzoso?»
- (5) 女性一个月要经历一次的事情，比受伤普遍多了，有什么不可以谈论的  
«Es una cosa que experimentan las mujeres cada mes, mucho más frecuente que herirse, ¿por qué no se puede hablar de ella?»

Figura 4. Escena de tampón.

y dificulta entender la trama. Así, cuando el protagonista vuelve al pasado para revivir con su mujer, un danmu pregunta «¿Pero descubre que había sido la víctima del adulterio?» y otros comentaristas le corrigen y le acusan de «ceguera de rostros». Dicho término procede del «fandom» chino y se refiere a los efectos que provoca el consumo de mucho anime, en el que los personajes suelen tener una misma base facial y se distinguen solo por el vestuario y el pelo.

### 3.3. Trama

Algunos acontecimientos concretos de la trama han motivado numerosas intervenciones. La subcategoría con 54 danmu, la segunda más elevada, es una discusión acalorada sobre un tampón actual que se muestra a la protagonista del siglo XIX (Figura 4). Su uso no es común en China, y es todavía menos probable que aparezca en televisión, por lo que muchos comentaristas aportan aclaraciones, contando su experiencia y comparando diferentes productos de higiene femenina. Mientras tanto, otros espectadores consideran esta mención «incomprensible» e incluso «horrible», lo cual causa un fuerte desagrado y provoca las críticas (Extracto 1).

De modo similar, encontramos 31 reacciones ante una escena de sexo y 19 ante un chiste sobre ella. El sexo es un tema tabú en China y suele censurarse en los medios de comunicación, por lo que muchos danmu muestran asombro («Dios mío el giro argumental»), emplean vulgarismos («Joder, ni lo pixela») o intentan distanciarse («Jajajaja actuó como si no entendiera» y «Acaso haya visto algo que no debería ver»). También hay quejas por el contexto personal de visionado, como «Mierda, no llevo auriculares en el metro, y detrás hay gente...» y «La escena de sexo que sucedió ahora me ha dejado mucha vergüenza en la oficina viéndola al mediodía». Al contrario, otros fans expresan su entusiasmo con expresiones propias del «fandom», como «Advertencia de alta energía» y «Bienestar por delante» para avisar unos segundos antes que llega una escena sorprendente y bienvenida en la trama; algunos incluso anuncian «¡El día que podamos ver porno en Bilibili está a la vuelta de la esquina!».

Por último, 36 mensajes se preocupan por el romance entre personajes, algo típico para los fans de otras ficciones. Adivinan quiénes son las «parejas establecidas oficialmente» a partir de detalles en la trama y piden más «episodios acaramelados». La relación más comentada es la lesbiana o su eufemismo «yuri», un vocablo japonés que significa lirio. Este término nació en Japón en los años 70 y ahora se usa de manera generalizada en las comunidades de fans para referirse a las homosexuales femeninas (Zheng, 2016). Aunque algunos comentaristas dicen no estar preparados para ver un beso entre dos mujeres, otros llegan a aclarar que «Vengo para ver el lirio» o que se emocionan: «¡Maldita! Déjala a la chica y permíteme a mí».

En la misma línea, también encontramos mensajes como «yoo» o «yooooooooooooooooo». Esta exclamación se popularizó gracias a un vídeo de YouTube («Don't Watch An Anime Called Boku»), y se extendió en el «fandom» chino para expresar la emoción de ver escenas homosexuales. Pero algunos lo desconocen y critican su uso, indi-



Extracto 2. 0:21:07-0:21:28

- (1) 宫娥?  
«¿Las Meninas?»
- (2) 卧槽! 名画!!  
«¡Joder! ¡Cuadro famoso!!»
- (3) Velazquez 的画!!!!!!  
«¡Cuadro de Velazquez!!!!!!»
- (4) 啊啊啊啊!!!! las minas  
«¡Ahhhhh!!!! las minas»
- (5) 他俩居然正好在画最后门口画家的自画像位置  
«Vaya los dos justo están al fondo del cuadro, donde el autorretrato del pintor»
- (6) 那个不是画师把自己手画进去的作品么?  
«¿Esa no será la obra en la que el pintor dibujó su propia mano?»

Figura 5. Escena de Las Meninas.

cando erróneamente que corresponde al pronombre de primera persona: «Madre mía los que dijeron yooooooooo ¿no saben que yo significa mí?».

### 3.4. Contenido sociocultural

Un grupo numeroso de comentarios va más allá de la trama y reconoce los referentes socioculturales que incorpora la serie, descifrando los guiños para la audiencia. Por ejemplo, cuando dos personajes contemporáneos asisten a la creación de *Las Meninas* (Figura 5), 16 mensajes identifican que se trata del making of de una obra maestra. Como ilustra el Extracto 2, informan del nombre del cuadro y de su pintor, en chino y en español (con ortografía a veces incorrecta) y aportan datos para comprender el trasfondo histórico. Más adelante aparece Velázquez y surgen 30 mensajes que se ríen de la trama, confirman sus sospechas («Joder, realmente es él»; «He acertado, jajaja») y manifiestan más interés por la serie («Jajajajaja, he decidido ser seguidor de la serie»).

En segundo lugar, los participantes hablan de los españoles y sus costumbres. Las maneras de saludarse en épocas diferentes causan hilaridad (34 danmu), con reacciones diversas como la abreviatura «hhh» (de «hahaha», risa en chino), expresiones propias del «fandom» como «233» (o «233333»; reír a carcajadas) o con ideogramas. Entre estos últimos, algunos indican la etiqueta social correspondiente, como «besamanos», y «beso en la mejilla», y las contrastan con el entorno asiático, que prefiere otro tipo de saludo: «No hay nadie que haga un apretón de manos».

Asimismo, una conversación sobre el supuesto estilo español («Pero ¿cuál es el plan?», «Somos españoles, ¿no? Improvisen») han producido 22 danmu. Aparte de las risas en distintos códigos lingüísticos, unos espectadores se muestran confusos y piden aclaraciones, como «¿Verdad o falso?» o «Jajajaja... ¿Qué coño es esto?»; pero otros fans entienden la ironía y la confirman: «Este sarcasmo es perfecto» y «El carácter nacional español».

Finalmente, los fans también se fijan en la actualidad mencionada en la serie. Por ejemplo, a partir de un titular de periódico «Atleti Campeón», 21 aficionados de fútbol se identifican (ej. «Soy merengue»; «El merengue no te vayas jajaja») con los gritos de ánimo, como «Visca el Barça» y «Aupa Atleti!».

El resto de 17 intervenciones comenta un diálogo entre protagonistas («El mundo era nuestro... Ahora... ¿Somos soberanos o rendimos pleitesía a alguien?» – «Sí, al Banco Central Europeo»). Unos fans empatizan con la situación, como «Jajajajajaja, la tristeza de la hegemonía mundial de la vieja gloria», pero hay más mensajes referidos a la crisis económica, como «Jajajajajaja quién os permitió tener tantas deudas» y «Los PIGS, jaja», y recuerdan la actualidad sociopolítica: «Reino Unido ha salido de Europa, jajajaja».

### 3.5. Lengua española

La última categoría consiste en 53 comentarios relacionados con la lengua. 35 se centran en el aprendizaje de español como lengua extranjera, que constituye un motivo para ver la serie para muchos espectadores. Consideran la serie como «uno de los mejores materiales para aprender español», y es frecuente encontrar mensajes como «He venido para estudiar» o «También repaso el español viendo la serie».

La conversación entre aprendices extraña a otros participantes («Todos los que ven la serie aprenden español. ¿Acaso la serie es tan impopular?»), por lo que muchos señalan que para ellos la lengua es irrelevante, pese a que ahora están más interesados: «Tampoco estudio español y veo la serie española por primera vez, pero ahora me apetece un poco aprender». No obstante, las respuestas que figuran después son negativas: «No lo aprendas, te derrotará»; «¿Puedo dominar español viendo series?» – «No».

Otro tema lingüístico que despierta curiosidad es el habla (18 comentarios). Mientras algunos se sorprenden por la rapidez de conversación, como «Hostia, esta chica habla, más despacio por favor», otros apuntan la normalidad de la impresión: «La rapidez de la chica es exactamente la de los exámenes de comprensión auditiva» y «Por eso dicen que nunca discutas con una mujer española».

También encontramos una discusión breve en términos gramaticales: «Vaya, español suena como labulalabulalabula» – «Porque la es la forma femenina del artículo determinado, y todos los verbos terminan en R» – «Porque en español todos los sustantivos deben ir después de el y la, y los objetos directos e indirectos también llevan la».

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores responden nuestras dos preguntas de investigación. En primer lugar, lo que interesan más a los «ministéricos» chinos son: 1) Dudas o incomprendiones sobre la serie (trama, actores, referencias culturales); 2) Diferencias interculturales y sociolingüísticas entre España y China (estereotipos, velocidad de habla, tratamientos de cortesía, saludos); 3) Cuestiones tabúes en China como el sexo (escenas eróticas, besarse en público,

homosexualidad), las relaciones de pareja (infidelidades) o determinados productos (tampón). Los intercambios más extensos están provocados por la disensión entre los fans, causando que los danmu se extiendan más allá de los fotogramas correspondientes, lo cual demuestra que el interés por el hilo de los comentarios supera en algunos puntos al de la misma serie.

En segundo lugar, los fans utilizan las potencialidades del danmu para «apropiarse» de la serie, en su entorno propio del «fandom». Con los danmu, interpretan la serie desde su ethos (Jenkins, 2010), ayudan a los fans menos informados (integran a los novatos), enfatizan los puntos de interés para una audiencia joven china, que no ha salido del país y que tiene poca información práctica sobre la vida corriente en España. Aprovechan las posibilidades del comentario situado en cada fotograma y su conocimiento compartido sobre series y «fandom» para crear ironías, opiniones y una subcultura alternativa al «mainstream», evitando la censura.

Escriben en chino coloquial, poco habitual en la comunicación pública, con frases cortas, expresiones vulgares, iconos propios de su «fandom», saltando al español cuando es necesario, reaccionando a una escena o a otro comentario, creando breves inter-

cambios. Usan los danmu como un chat contextualizado, con referencias deícticas al fotograma («Están al fondo del cuadro», «Esa no era la obra») o a otros danmu («El merengue no te vayas») y con otros rasgos propios de la conversación digital cuasi sincrónica (Herring & Androutsopoulos, 2015), como la separación de pares adyacentes, la «addressivity» («el machista de la izquierda»). Sin duda, una particularidad del danmu es que aprovecha la información contextual (fotogramas de la serie) y el contexto compartido (la plataforma fan) para facilitar la formulación de comentarios, que pueden ser mucho más directos, breves y situados.

**Una extensa literatura corrobora que el audiovisual subtulado –series de televisión y películas– favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras. Varios trabajos experimentales han indagado en los beneficios que aportan los subtítulos interlingüísticos o estándar, que traducen el original a la lengua materna del espectador, y los intralingüísticos, esto es, transcripciones de la banda sonora original. Nuestro estudio explora un nuevo entorno todavía más complejo de subtítulos bilingües, hechos por fans, y de comentarios libres y dinámicos superpuestos.**

Una extensa literatura corrobora que el audiovisual subtulado –series de televisión y películas– favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras (Caimi, 2013). Varios trabajos experimentales han indagado en los beneficios que aportan los subtítulos interlingüísticos o estándar, que traducen el original a la lengua materna del espectador (Ghia, 2012), y los intralingüísticos, esto es, transcripciones de la banda sonora original (Vanderplank, 2010). Nuestro estudio explora un nuevo entorno todavía más complejo de subtítulos bilingües, hechos por fans, y de comentarios libres y dinámicos superpuestos.

En un contexto multimodal e informal, los jóvenes chinos construyen significados con la representación mediática, confirmando o rechazando sus conocimientos previos y estereotipos sobre España (Nikitina, 2017). No solo «responden a» o «entienden», sino que realizan actividades complejas como comparar e identificar similitudes y diferencias socioculturales, recontextualizar el argumento en China, e incluso construir una inteligencia colectiva sobre la realidad proyectada. Estas prácticas ofrecen buenos ejemplos para fomentar la competencia intercultural (Yang & Fleming, 2013; Benson, 2015). Que los danmu sean anónimos facilita también la colaboración, porque inhibe la responsabilidad de dar respuestas correctas o de preocuparse por la imagen personal ante el grupo.

Más allá de ilustrar las potencialidades de participación, comunicación y aprendizaje, nuestro estudio también supone una aportación interesante e innovadora al campo de la alfabetización mediática y digital. Los productos de la cultura popular, como «El Ministerio del Tiempo», no son simplemente entretenimiento, sino que encarnan culturas, valores y conocimientos compartidos del otro, que eliciten reacciones de los adolescentes (Torrego &

Gutiérrez, 2016; Ugalde, Martínez-de-Morentín, & Medrano, 2017). Como apuntan Tuzel y Hobbs (2017), las redes sociales y otros entornos virtuales facilitan el diálogo intergrupar, que ayuda a cultivar la curiosidad intelectual y a desarrollar una voz cívica junto con el aprendizaje sobre personas y culturas de todo el mundo.

Por último, este trabajo adolece de tres limitaciones. En primer lugar, utiliza un único capítulo de una serie, lo cual es insuficiente para llevar a cabo generalizaciones sobre los usos del danmu, si bien hemos apuntado una función importante, es decir, como espacio de discusión y aprendizaje intercultural y lingüístico. Esperamos contrastar estas observaciones y la categorización realizada de los danmu con trabajos de mayor alcance en el futuro, que permitan comprobar si se repiten temas y categorías (y si este análisis tiene entonces suficiente saturación y validez).

En segundo lugar, como otros trabajos sobre géneros digitales novedosos, corremos el riesgo de inferir subjetivamente el significado de los mensajes cortos, anónimos y de múltiples autores como los danmu. Para comprender de modo émico las prácticas emergentes y colaborativas que desarrollan los jóvenes, esperamos poder triangular nuestra interpretación mediante entrevistas etnográficas a los autores de danmu en Bilibili, estudiando sus puntos de vista y la apropiación que realizan de la tecnología con relación al aprendizaje de la lengua y la cultura. También será sugerente observar si las competencias adquiridas en un contexto de ocio pueden recontextualizarse, ejemplo: ser diseccionadas, enriquecidas y reutilizadas en escenarios auténticos, llegando al aprendizaje «sin costuras» (Wong, Sing-Chai, & Poh-Aw, 2017).

Por otro lado, no hemos abordado los obstáculos que se presentan para poder aprovechar pedagógicamente esta tecnología: 1) El desorden visual que crea para unos usuarios; 2) La actitud de amor-odio de los educadores sobre los medios de masas, la cultura popular, y los medios digitales (Tuzel & Hobbs, 2017); 3) las consecuencias inadvertidas de la globalización mediática (reforzar / romper estereotipos de naciones, destacar la desigualdad social, reproducir el conflicto ideológico) que urgen la participación consciente y reflexiva de los docentes y de otros actores sociales en la alfabetización digital.

### Apoyos

Investigación apoyada por el Consejo Nacional de Becas de China (CSC n° 201608390036), e incluida en el proyecto «Defandom» financiado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y en el proyecto «ICUDEL» financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2014-57677-C2-1-R.

### Referencias

- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning and Technology*, 19(3), 88-105. <https://bit.ly/2nfD7uB>
- Berlanga, I., Arjona, J., & Merino, A. (2018). Semiótica digital en la serie de ficción 'El Ministerio del Tiempo'. *Signa*, 27, 233-262. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18413>
- Caimi, A. (2013). Subtitles and language learning. In Y. Gambier, & L.V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies (v. 4)* (pp. 167-173). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.4.sub2>
- Chen, Y., Cao, S.Q., & Wang, T. (2013). Toushi danmu wangzhan yu danmu zu: Vige qingnian yawenhua de shijiao. *Qingnian tansuo*, 6, 19-24. <https://doi.org/10.13583/j.cnki.issn1004-3780.2013.06.006>
- Chen, Y., Gao, Q., & Rau, P.L.P. (2017). Watching a movie alone yet together: understanding reasons for watching Danmaku videos. *International Journal of Human Computer Interaction*, 33(9), 731-743. <http://doi.org/10.1080/10447318.2017.1282187>
- El País (Ed.) (2017). 'El Ministerio del Tiempo', mejor serie española de la historia según la prensa especializada, 2017-12-05. <https://bit.ly/2Ma6Q62>
- Estables, M.J., & Guerrero-Pico, M.D.M. (2017). Los fans como traductores y distribuidores de contenido en el ecosistema transmedia: Promocionando series de televisión españolas en el extranjero. In S. Torrado- Morales, G. Rodenas-Cantero, & J.G. Ferreras-Rodríguez (Eds.), *Territorios transmedia y narrativas audiovisuales* (pp.59-73). Barcelona: UOC.
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity space. In D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language, power, and social context* (pp. 214-232). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Ghia, E. (2012). *Subtitling matters: New perspectives on subtitling and foreign language learning*. Oxford, New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0390-2>
- Herring, S.C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R. Kling, & J.H. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016>
- Herring, S.C., & Androutsopoulos, J. (2015). Computer-mediated discourse 2.0. In D. Tannen, H.E. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 127-151). Malden: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016>
- Howard, C.D. (2012). *Higher order thinking in collaborative video annotations: Investigating discourse modeling and the staggering of participation (doctoral dissertation)*. ProQuest Dissertations and Theses database. (Accession Order No. 3550821).
- Hsiao, C. (2015). The verbal art of tucao and face-threatening acts in danmu screening. *Chinese Language and Discourse*, 6(2), 109-132. <https://doi.org/10.1075/cld.6.2.01hs>

- Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. <https://bit.ly/22vlyRK>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2010). Afterword. In M. Knobel, & C. Lankshear (Eds.), *DIY media: Creating, sharing and learning with new technologies* (pp. 231-254). New York: Peter Lang.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21 century*. Cambridge: The MIT Press.
- Johnson, D. (2013). Polyphonic/pseudo-synchronic: animated writing in the comment feed of nicovideo. *Japanese Studies*, 33(3), 297-313. <https://doi.org/10.1080/10371397.2013.859982>
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56. <https://bit.ly/2PnrqP5>
- Ma, Z.H. & Ge, J.P. (2014). Riben donghua de danmu pinglun fenxi: yizhong zhun shehui jiaowang de shijiao. *Guoji xinwen jie*, 36(8), 116-130. <https://doi.org/10.13495/j.cnki.cjic.2014.08.008>
- Nikitina, L. (2017). Language learners' representations of Spanish-speaking countries: How can they inform language pedagogy? *Signos*, 50(93), 50-70. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342017000100003>
- Orrego-Carmona, D. (2014). Using non-professional subtitling platforms for translator training. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, 15, 129-144. <https://bit.ly/2vj5QI>
- Rey, A. (2015). La puerta de los seriéfilos. In C. Cascajosa (Ed.), *Dentro de 'El Ministerio del Tiempo'* (pp. 3-6). Alcalá de Henares: Léeme Libros.
- Rodríguez-Mateos, D., & Hernández-Pérez, T. (2015). Televisión social en series de ficción y nuevos roles del documentalista audiovisual: El caso de 'El Ministerio del Tiempo'. *Index.Comunicación*, 5(3), 95-120. (<https://bit.ly/2Kw3966>).
- Rovira-Collado, J., Llorens-García, R.F., & Fernández-Tarí, S. (2016). Una propuesta transmedia para la educación literaria: el Ministerio del Tiempo. In M.T. Tortosa-Ybáñez, S. Grau-Company, & J.D. Álvarez-Teruel (Eds.), *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris* (pp. 569-584). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rueda-Laffond, J.C., & Coronado-Ruiz, C. (2016). Historical science fiction: From television memory to transmedia memory in 'El Ministerio del Tiempo'. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(1), 87-101. <http://doi.org/10.1080/14636204.2015.1135601>
- Ruiz-Bañuls, M., & Gómez-Trigueros, I. M. (2017). Herramientas innovadoras para futuros docentes de enseñanza Secundaria: El Ministerio del Tiempo como herramienta metodológica interdisciplinar. In J.M. Antolí-Martínez, J.E. Blasco-Mira, A. Lledó-Carreres, N. Pellín-Buades, & R. Roig-Vila (Eds.), *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria* (pp. 554-562). Alicante: Universidad de Alicante.
- Scolari, C., & Estables, M. (2017). El Ministerio Transmedia. Expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-41. <http://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Torrego, A. & Gutiérrez, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. [Watching and tweeting: youngsters' responses to media representations of resistance]. *Comunicar*, 47(XXIV), 9-17. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>
- Torregrosa-Carmona, J.F., & Rodríguez-Gómez, E. (2017). Comunidades de fans y ficción televisiva. Estudio de caso: El Ministerio del Tiempo (TVE). *El Profesional de la Información*, 26(6), 1139-1148. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.nov.13>
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. [The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding]. *Comunicar*, 51(XXV), 63-72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>
- Ugalde, L., Martínez-de-Morentín, J., & Medrano, C. (2017). Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural. [Adolescents' TV viewing patterns in the digital era: A cross-cultural study]. *Comunicar*, 50(XXV), 67-76. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-06>
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1-37. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990267>
- Wong, L., Sing-Chai, C. & Poh-Aw, G. (2017). Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. [Seamless language learning: Second language learning with social media]. *Comunicar*, 50(XXV), 9-21. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>
- Wu, Q., Sang, Y., Zhang, S., & Huang, Y. (2018). Danmaku vs. forum comments: understanding user participation and knowledge sharing in online videos. In A. Forte, M. Prilla, & A. Vivacqua, (Eds.), *Proceedings of the 2018 ACM Conference on Supporting Groupwork* (pp. 209-218). New York: AMC. <https://doi.org/10.1145/3148330.3148344>
- Xie, M., He, J., & Feng, Y.L. (2014). Dazhong chuanbo youxi lilun shijiao xia de danmu shipin yanjiu. *Xinwen jie*, 2, 37-40. <https://doi.org/10.15897/j.cnki.cn51-1046/g2.2014.02.009>
- Yang, L.H., & Fleming, M. (2013). How Chinese college students make sense of foreign films and TV series: Implications for the development of intercultural communicative competence in ELT. *Language Learning Journal*, 41(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836347>
- Zhang, C., Chang, X., & Chen, Y. (2014). Qianxi danmu dui dazhong chuanbo moshi de gexin yu yingxiang. *Dongnan Chuanbo*, 12, 12-14. <https://doi.org/10.13556/j.cnki.dncb.cn35-1274/j.2014.12.004>
- Zhang, L.T., & Cassany, D. (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *BiD*, 37, 1-12. <http://doi.org/10.1344/BiD2016.37.16>
- Zheng, X. (2016). *Borderless fandom and contemporary popular cultural scene in Chinese cyberspace (doctoral dissertation)*. University of Washington, Seattle. <https://bit.ly/2vENxaQ>

# 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



# Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante el Cosplay

Connected learning ecologies as an emerging opportunity through Cosplay

 Sophia Bender es Asistente de Investigación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Indiana en Bloomington (EEUU) (sobender@iu.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-8039-4414>)

 Dra. Kylie Peppler es Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de California en Irvine (EEUU) (kpeppler@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5472-4974>)

## RESUMEN

El aprendizaje conectado explica cómo las personas pueden construir rutas de aprendizaje conectadas a sus intereses, sus relaciones y al aprendizaje formal que lleven a oportunidades de futuro en una carrera profesional. Sin embargo, la mayoría de los sistemas de aprendizaje no están diseñados para una experiencia de aprendizaje conectado. Por ejemplo, casi todas las escuelas siguen enseñando asignaturas como unidades cerradas que no conectan con los intereses de los alumnos fuera de la escuela. Todavía no sabemos lo suficiente sobre la estructura de los ambientes naturales de aprendizaje conectado que sí activan la experiencia de aprendizaje con diferentes contextos y llevan a los alumnos hacia un camino de crecimiento. Aprender más sobre lo que funciona en estas rutas de aprendizaje nos permitirá diseñar entornos de aprendizaje conectado para ayudar a más jóvenes a obtener los resultados deseados. El presente trabajo analiza dos casos prácticos de «cosplayers» –aficionados que crean sus propios disfraces de personajes ficticios y los llevan a convenciones y eventos– que se beneficiaron de entornos de aprendizaje conectado correctamente desarrollados. Aspectos importantes que surgieron en el estudio incluyen las relaciones con el apoyo y cuidado de y hacia los otros: dos caminos únicos que comienzan con un difícil desafío: las oportunidades económicas derivadas del cosplay y las comparaciones con otras experiencias escolares formales. Todo ello afecta la manera de diseñar entornos de aprendizaje conectado que apoyen a todos los alumnos en sus caminos únicos hacia el futuro.

## ABSTRACT

Connected learning explains how people can build learning pathways that connect their interests, relationships, and formal learning to lead toward future opportunities such as careers. However, most learning systems are not set up ideally for connected learning; for instance, most schools still teach disciplines as discrete units that do not connect to students' interests outside of school. We do not yet know enough about the structure of naturally occurring connected learning ecologies that do connect youth learning across contexts and help them follow pathways toward careers and other desired outcomes. Learning more about what works well on these pathways will allow us to design connected learning environments to help more youth have access to these desired opportunities. This paper analyzes two case studies of cosplayers –hobbyists who make their own costumes of media characters to wear at fan conventions– who benefited from well-developed connected learning ecologies. Cases were drawn from a larger interview study and analyzed as compelling examples of connected learning. Important themes that emerged included relationships with and sponsorship by caring others; unique pathways that start with a difficult challenge; economic opportunities related to cosplay; and comparisons with formal school experiences. This has implications for how we can design connected learning ecologies that support all learners on unique pathways toward fulfilling futures.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Aprendizaje conectado, cosplay, trayectorias de aprendizaje, aprendizaje permanente, cultura participativa, estudio de caso, análisis cualitativo, estudios culturales.

Connected learning, cosplay, learning trajectories, lifelong learning, participatory culture, case study, qualitative analysis, cultural studies.



## 1. Introducción

Investigadores del área del aprendizaje llevan años estudiando el aprendizaje que tiene lugar en comunidades reales fuera de las escuelas, como los aprendices de sastrería y comadronas (Lave & Wenger, 1991) o los aficionados que construyen cohetes (Azevedo, 2011). El aprendizaje que se enmarca dentro de intereses particulares y aficiones extracurriculares no siempre es valorado socialmente, en cambio es visto como menos importante que el aprendizaje dentro de la escuela (Lave, 2011) en los casos en que dichos intereses llevan a oportunidades de estudio adicionales o cuando son el principal recurso de los jóvenes para aprender sobre los medios modernos (Barron, 2010; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2006).

El aprendizaje conectado (Ito & al., 2013) nos da un marco que ayuda a conceptualizar el aprendizaje en relación a los intereses de los jóvenes y a sus relaciones con otros de un modo que conecta con las oportunidades más orientadas al futuro como la escuela, la educación superior, las carreras universitarias o la influencia política. Sin embargo, es poco lo que sabemos sobre cómo los estudiantes recorren estos caminos de cara a poder orientar el diseño de los entornos de aprendizaje futuros. Si bien las rutas de aprendizaje conectado de los jóvenes han sido estudiadas (Ito & al., 2013; Barron, 2010), es muy poco lo que sabemos sobre el de los adultos que han logrado canalizar su pasión hacia oportunidades profesionales trascendentes y duraderas. Una manera de aprender más sobre esto es mirar en retrospectiva algunos casos prácticos (Maltese & Tai, 2010) para reunir el testimonio de adultos que tuvieron estas experiencias y, así, poder aplicarlas al diseño intencional de un entorno de aprendizaje conectado.

El «cosplay» (Bender, 2017) es la presentación de personajes de ficción mediante disfraces y juegos de roles –de ahí la voz compuesta «cosplay», un híbrido de los vocablos ingleses «costume» (disfraz) y «play» (juego)–, en diferentes eventos como convenciones de fans; lo que nos da un ejemplo de cómo el aprendizaje puede estar conectado con las oportunidades futuras. Como parte de este hobby, los «cosplayers» están motivados para profundizar en sus intereses, aprender habilidades, establecer conexiones con mentores y redes de aficionados y enriquecer su experiencia vital. En estos casos, los cosplayers se han visto beneficiados por un entorno de aprendizaje conectado exitoso; pero el sistema no siempre permite legitimar las habilidades aprendidas en su hobby, conectarlas con su aprendizaje académico o crear oportunidades profesionales relacionadas con ellas. Al observar las diferencias entre el aprendizaje conectado positivo en el cosplay y algunos ejemplos de aprendizaje desconectado en las escuelas podemos aprender sobre cómo rediseñar los entornos de aprendizaje a todos los niveles para apoyar los aprendizajes individuales hacia una oportunidad futura de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que han sido sistemáticamente desplazados por falta de acceso a recursos o patrocinios que sirvan para legitimar sus intereses extraescolares. Al investigar las perspectivas de los cosplayers en su práctica, preguntamos: ¿Qué tipos de rutas de aprendizaje existen en el cosplay? ¿Cómo puede esta afición conectar a los cosplayers con oportunidades futuras? ¿Cómo podemos hacer que estos mecanismos –y los entornos de aprendizaje en general– funcionen mejor para aquellos que no encuentran conexiones entre sus intereses extracurriculares y un futuro profesional?

### 1.1. Aprendizaje conectado

En un mundo digital interconectado, la juventud de hoy necesita encontrar maneras de conectar las redes, intereses y habilidades que cultivan tanto online como offline, dentro y fuera de la escuela, con ventanas de oportunidad. Legitimar los intereses y experiencias de los jóvenes ayudará a la juventud entera a labrar sus propios caminos. En su informe de 2013, Ito, Salen y Sefton-Green introdujeron un marco de «aprendizaje conectado» para describir y explicar fenómenos que conectan distintas esferas de aprendizaje hacia oportunidades futuras. Desde entonces, Ito y otros (2013) han estado editando un nuevo informe que reformula algunos aspectos de este marco, describiendo cómo los entornos de aprendizaje conectados maximizan su efecto en la intersección de tres esferas: «relaciones» (por ej. con compañeros, familia y mentores), «intereses» (por ej. en un hobby o club de fans), y «oportunidad» (que se expande más allá del foco inicial del informe en lo «académico» para incluir carreras profesionales, emancipación política, etc.).

Cada uno de estos puntos contribuye singularmente a la creación de un entorno que conecta y legitima el aprendizaje en diferentes contextos a lo largo de la vida. El interés en un área concreta tiende a generar la motivación que lleva a un compromiso a largo plazo en actividades de aprendizaje conectado (Hidi & Renninger, 2006). La producción sirve para alentar el aprendizaje activo en tanto en cuanto los jóvenes fabrican, comparten, remezclan y se ven reflejados en artefactos (Papert, 1980). Un fin común garantiza la cohesión de la comunidad en la medida en que todos trabajan para alcanzar metas comunes, sin importar la edad u otras diferencias demográficas.

Las relaciones con los compañeros crean un contexto que es importante para la juventud, así como las relaciones en general son importantes para la construcción de un fin común.

### 1.2. ¿Por qué estudiar trayectorias?

Muchos estudiantes conectados se prestan al estudio de trayectorias de aprendizaje (Barron, 2010; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014) para ayudarnos a entender mejor cómo funciona el aprendizaje a largo plazo («estudio vital»), y debido a que las intervenciones de aprendizaje a corto plazo dan un pobre resultado cuando existen barreras sistemáticas que impiden a los jóvenes aspirar a un futuro gratificante (Philip, Bang, & Jackson, 2017). Esta situación reclama un estudio sobre cómo aprenden los jóvenes aquellas habilidades aplicables a sus metas futuras, cómo logran los mentores mediar para crear oportunidades, y cómo podemos facilitar esto a toda la juventud. La meta de toda educación debería ser vivir una vida enriquecedora, ir más allá de los muros de la escuela y labrarse un futuro como miembros productivos de la sociedad (Bell, Bricker, Reeve, Zimmerman, & Tzou, 2013) para conocer otra perspectiva sobre el estudio de trayectorias de aprendizaje. Es por ello que un marco de aprendizaje conectado va más allá de la jornada escolar para conectarla con los hobbies de los estudiantes.

Trabajos previos de carácter similar han estudiado la trayectoria de los jóvenes mediante «tecnobiografías» autodirigidas con tecnología fuera de la escuela (Barron, 2010). Barron, Gomez, Pinkard y Martin (2014) crearon la Red Digital Juvenil, un intento de cultivar un entorno de aprendizaje conectado, y explicaron cómo los jóvenes que participaban en el programa alcanzaron el dominio de los nuevos medios con el tiempo y sin importar el contexto. Otro estudio reciente puso en práctica las esferas y principios del aprendizaje conectado de manera similar al presente estudio, con el objetivo de comparar las experiencias de los jóvenes con el aprendizaje conectado, pero una vez más estuvo limitado a la juventud (Maul & al., 2017). Bell y otros (2013) trazaron trayectorias de aprendizaje en las áreas de ciencias de jóvenes estudiantes mediante minuciosas etnografías, identificando las maneras en que estos jóvenes se involucraban en el estudio de la ciencia, como por ejemplo el aprendizaje de biología mediante comportamientos vinculados a la salud, en un periodo largo de tiempo y en distintos contextos.

Maltese y Tai (2010) entrevistaron a 116 estudiantes graduados y científicos para determinar qué experiencias avivaron su interés en la ciencia. Como el presente estudio, esa investigación incluía entrevistas con adultos para determinar en retrospectiva cuáles fueron las experiencias que marcaron su camino presente hacia una carrera científica. Sin embargo, no trazó su trayectoria completa, y solo se enfocó en el área de ciencias.

### 1.3. Cosplay: Aprendizaje conectado en acción

Hay cosplayers de todos los tipos, desde aquellos que crean cosplays «de armario» mediante combinaciones de prendas comunes que se encuentran en cualquier armario, hasta aquellos que compran disfraces hechos por profesionales o los que fabrican su propio disfraz desde cero. Tal vez copien el atuendo de un personaje de manera idéntica a como aparece en la televisión, en una película, videojuego, cómic, etc., o tal vez diseñen una versión

El aprendizaje conectado describe una forma de aprendizaje relacionada con los intereses de los jóvenes y sus relaciones con otros de manera que conecta con oportunidades de futuro como la escuela, la educación superior o influencias políticas. Mientras que las trayectorias de aprendizaje conectado de los jóvenes han sido ampliamente estudiadas, es mucho menos lo que sabemos sobre las de aquellos adultos que han construido una carrera exitosa a partir de su pasión. Estudiarlas puede ayudarnos a derivar principios para diseñar entornos de aprendizaje conectado que sirvan a todos los jóvenes.

alternativa de ese atuendo, con un estilo «steampunk», una falsa estética victoriana con accesorios de estética «steam-powered». La mayoría de cosplayers llevan sus disfraces a convenciones de fans («cons»), donde posan para fotos, conocen a otros fans con quienes comparten intereses, compran artículos relacionados con sus aficiones preferidas y asisten a charlas sobre los mismos temas. En este sentido, el cosplay es una cultura participativa que celebra los productos mediáticos al tiempo que los «falsifica» e reinterpreta con disfraces que permiten a los fans convertirse literalmente en personajes (Jenkins, 2012). Como otras culturas participativas, el cosplay está abierto a la participación creativa de cualquiera que esté interesado, apoya dicha creación y la voluntad de compartirla, involucra formas informales de patrocinio ya sea en persona o mediante tutoriales/recursos online, sus miembros creen que sus creaciones importan, y tienen una conexión social entre ellos (Jenkins & al., 2006). Todo ello ayuda a respaldar el proceso de aprendizaje en el cosplay, donde es tan firme como en otras culturas participativas (Jenkins & al., 2006).

El cosplay encaja bien en un marco de aprendizaje conectado, sobre todo para aquellos que siguen una senda que implica aprender desde la fabricación de sus propios disfraces, algo que comienza con un «interés» en determinado fenómeno, o con «relaciones» con amigos que están buscando armar un grupo de cosplay para ir a una convención. Las habilidades desarrolladas y las relaciones construidas tanto online como offline pueden crear «camino» hacia «oportunidades», como desarrollar habilidades comparables a una carrera profesional. Dado que el cosplay es un hobby caro, el patrocinio es importante y muchos jóvenes cosplayers dependen de sus padres y otros adultos para que financien sus primeras incursiones en el cosplay pagando materiales, asistiendo a los eventos, etc. Por otro lado, los cosplayers pueden construir su trayectoria usando recursos online como tutoriales, demostraciones y grupos de debate donde pueden hacer preguntas y recibir consejos. La «meta común» de la comunidad cosplay –fabricar o adquirir disfraces de personajes para llevarlos a eventos como convenciones– implica que los miembros de la comunidad están dispuestos a ayudar y se dan la bienvenida mutuamente, tanto online como en persona en las convenciones. Y, por supuesto, esta es una práctica «centrada en la producción» debido a la producción de disfraces y a las actuaciones «en personaje».

Sin embargo, no todos los cosplayers logran acceder a oportunidades económicas o de patrocinio mediante su hobby. La mayoría de entornos no están configurados para permitir dicho acceso, aunque sea deseado. Así que mientras el cosplay en general es exitoso a la hora de conectar intereses y aprendizaje, debemos estudiar los casos excepcionales que también lo conectan con oportunidades de crecimiento económico si deseamos hallar los principios de diseño de trayectorias profesionales que puedan proporcionar esas oportunidades para todos los jóvenes.

Al enfocar esta investigación nos guiamos por las siguientes preguntas: ¿Qué tipos de trayectorias de aprendizaje existen en el cosplay? ¿Cómo puede este hobby conectar a los cosplayers con oportunidades de futuro? ¿Cómo podemos hacer que el cosplay –y los entornos de aprendizaje en general– funcione mejor para los que no experimentan conexiones entre sus intereses extracurriculares y las oportunidades de futuro?

## 2. Materiales y métodos

Para explorar las trayectorias de los cosplayers el autor principal se ubicó como un etnógrafo integrado en la comunidad cosplay como parte de un proyecto sobre la matemática inherente a las artes textiles financiado por la Fundación Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (Peppler & Gresalfi, 2014). Tras obtener su consentimiento informado se entrevistó con diez cosplayers que participaban en convenciones de fans regionales, usando un protocolo de entrevista semiestructurada en el que se preguntaba cómo habían aprendido los participantes las habilidades necesarias para el cosplay, qué les llevaba a participar de este hobby, historias sobre sus proyectos particulares y cómo las comunidades online y offline están involucradas en su práctica. En cada entrevista los cosplayers hablaron de sus experiencias con su actual ocupación y en la escuela, enfocándose especialmente en las clases de matemáticas, debido al proyecto de investigación supuestamente relacionado con este área. El protocolo de entrevista fue diseñado para determinar aspectos de la comunidad y de su contexto que llevaron al aprendizaje de técnicas artesanales (en este caso, la técnica del cosplay), así como para comparar las matemáticas usadas en esta área con las usadas en la escuela. Si bien la entrevista no incluía preguntas específicas sobre principios de aprendizaje conectado, probablemente no deba sorprendernos que este tema surgiera de la discusión sobre hobbies, relaciones con una comunidad y oportunidades académicas o profesionales.

Los cosplayers fueron entrevistados individualmente salvo un caso en que tres cosplayers hablaron al mismo tiempo con el entrevistador. Las entrevistas fueron en persona, por teléfono o por videoconferencia y duraron aproximadamente entre 45 minutos y una hora. Dos entrevistados eran hombres, y ocho eran mujeres. Fueron seleccionados mediante un proceso de muestreo de conveniencia –cosplayers a quienes el entrevistador conocía en per-

sona— que llevó a un muestreo bola de nieve: amigos de la primera ola de cosplayers. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 33 años en el momento de la entrevista, y todos eran americanos caucásicos residentes en los Estados Unidos.

Todas las entrevistas fueron transcritas y revisadas por el autor principal para identificar casos convincentes de trayectorias de aprendizaje conectado. Al analizar las entrevistas hallamos que los cosplayers describían el cosplay como una fuerza importante en sus vidas y describían minuciosas trayectorias de aprendizaje en relación a cómo se iniciaron en el cosplay y siguieron vinculados a este hobby. Para muchos de los cosplayers, su hobby siguió desconectado de cualquier oportunidad económica o profesional. Dos entrevistas destacaron como casos excepcionales de conexión entre el cosplay y una carrera profesional, de las que se pueden inferir conocimientos aplicables al diseño de trayectorias de aprendizaje conectado. Estos ejemplos actuaron como modelos de desviación positiva (Pascale, Sternin, & Sternin, 2010) y como casos extremos (Flyvbjerg, 2006) que fueron, de entre todas las entrevistas, los que más información y sugerencias aportaron sobre cómo un modelo de aprendizaje conectado bien diseñado podría desarrollarse, explicando cómo el cosplay podría llevar a oportunidades económicas. En cuanto a las otras entrevistas o bien no mostraron conexiones directas entre el cosplay y las carreras profesionales o, en un caso, faltaban detalles cruciales debido a los límites temporales de la entrevista. Los casos extremos a menudo son los que mejor información aportan sobre cómo funciona el fenómeno, lo que justifica su inclusión (Flyvbjerg, 2006). Este era el caso aquí reflejado.

Las entrevistas fueron divididas en segmentos analíticamente relevantes (normalmente de una frase o unas pocas frases sobre el mismo tema). Cada segmento fue introducido en Microsoft Excel y codificado a priori de acuerdo con las esferas y principios de aprendizaje conectado; luego se dividieron los datos por tema. El código permaneció abierto a temas emergentes. Cada código está descrito en la Tabla 1.

Además de los códigos de aprendizaje conectado relacionados al marco de trabajo, otro tema surgió en relación al debate sobre las áreas disciplinarias tradicionalmente enseñadas en las escuelas (por ej. las matemáticas). Las instancias en que se menciona este aprendizaje disciplinario fueron subcodificadas como «conectadas» o «desconectadas» de los intereses, proyectos, etc., dependiendo de la exposición del entrevistado.

Los códigos se combinaron para dar forma a los temas detallados en los resultados más abajo, y las anécdotas y citas relacionadas con los temas fueron sacadas de los informes de los entrevistados para ilustrar principios de diseño para fabricar trayectorias de aprendizaje más conectadas a sus intereses, relaciones y oportunidades.

<b>Tabla 1. Códigos aplicados en las entrevistas</b>	
<b>Códigos: Esferas de aprendizaje conectado</b>	
Relaciones	Cuando se menciona a la familia, amigos, mentores, miembros de comunidades online y offline u otros que jugaron un papel en su experiencia cosplay. A menudo se superpone con «patrocinio» y «fin común».
Intereses	Cualquier cosa que interese al entrevistado, incluyendo cualquiera calificada como «diversión».
Oportunidad	Oportunidades académicas (ej. carrera universitaria) y económicas (ej. trabajo o trabajo freelance).
<b>Códigos: Principios de aprendizaje conectado</b>	
Construcción de trayectoria	Cualquier alusión de los entrevistados a algo que hicieron para adquirir habilidades (o que demuestre su habilidad actual) en su trayectoria cosplay. A menudo se superpone con «centrado en la producción» y «oportunidad», ya que las oportunidades son parte de la trayectoria.
Fin común	Todo lo que se hace con otros, como un grupo cosplay; a menudo se superpone con «relaciones».
Centrado en la producción	Trabajando en un proyecto específico, así como cuando dicen algo sobre los beneficios de crear algo.
Patrocinio	Cuando alguien ayudó a los entrevistados a hacer algo que no podían hacer solos, o cuando el entrevistado ayudó a otros; a menudo se superpone con «relaciones».
<b>Código emergente: aprendizaje disciplinario</b>	
Matemáticas, alfabetización	Menciones de algún área disciplinaria tradicionalmente enseñada en las escuelas, como las matemáticas; subcodificado como «conectado» cuando se relaciona, por ejemplo, con un proyecto cosplay, y como «desconectado» cuando se halle descontextualizada y limitada a la escuela.

### 3. Resultados

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los dos casos de cosplay, seguido de los temas derivados de la codificación de las entrevistas.

#### 3.1. Presentación de casos de cosplay conectado

Lexi (todos los nombres son pseudónimos) llevaba practicando cosplay nueve años y tenía 31 en el momento de la entrevista. Con su madre artista como sponsor en el aprendizaje de nuevas habilidades y sus amigas animándola a unirse a su grupo cosplay, Lexi se sumergió en el hobby con un disfraz cuya elaboración fue un gran desafío. Ahora utiliza los conocimientos adquiridos del cosplay sobre costura en su trabajo para una gran empresa de ropa íntima. Sigue buscando oportunidades para expresarse creativamente a través de la moda, diseñando para shows de moda locales y trabajando como consultora de moda freelance. A menudo Lexi practica el cosplay inspirado en videojuegos que disfruta, y casi siempre lo hace con un grupo de amigos que se disfrazan de personajes de la misma serie, como cuando lo hicieron con el programa de televisión «Avatar: The Last Airbender» y ayudó a crear los disfraces del mismo programa para aquellos de su grupo que no cosían. Casi siempre se disfraza de personajes masculinos, en parte porque de esta manera es menos probable que los hombres muestren un interés romántico hacia ella. Como mujer que lleva muchos años comprometida en una relación con otra mujer, este es un resultado deseable, pero también le permite jugar con su género en formas que disfruta. Ver la Figura 1 para conocer un ejemplo de Kuja, un personaje masculino de videojuego interpretado por Lexi. Kuja lleva un traje revelador, y Lexi se mostró divertida al contar que había habido reacciones de confusión hacia su género cuando llevó este disfraz. Lo que le gusta del cosplay es que «es agradable poder salirse de uno mismo por un rato».

El interés de Tim por el diseño y la industria del entretenimiento pronto se vio respaldado por su inscripción en una escuela secundaria de artes escénicas para la que ahora, a sus 33 años en el momento de la entrevista, trabaja como profesor de escultura. Como Lexi, comenzó a practicar el cosplay para unirse a sus amigos en convenciones de fans y para expresar su afición por determinados personajes. Ahora está devolviendo la ayuda que recibió, y alienta el interés de otros en el arte y el cosplay. Deja que sus alumnos lleven proyectos de cosplay a clase, a veces hasta lleva los suyos propios, y permite a sus amigos usar el estudio que tiene en casa para trabajar en el cosplay y aprender sus técnicas. Es muy hábil tanto cosiendo como diseñando accesorios. La Figura 1 muestra uno de los cosplays de Tim, el del Capitán Harlock, un personaje de varios programas de televisión y películas como «Space Pirate



Figura 1. Lexi como Kuja de «Final Fantasy IX» (derecha) y Tim como Captain Harlock de «Space Pirate Captain Harlock» (izquierda).

Captain Harlock».

Tim siempre ha adorado este personaje desde que lo conoció en una de las primeras películas «anime» que vio. Describe a Harlock como «oscuro» y «misterioso», y da muchos detalles cuando cuenta cómo hizo este disfraz soñado, desde moldear la pistola de Harlock con silicona hasta enganchar broches a la capa para que no se rompa. También describió el disfraz como «nunca terminado»,

detallando sus planes para añadir un pájaro animatrónico, para representar el loro de Harlock. Su pasión por el cosplay se manifiesta como un continuo desafío.

Resultados del análisis de los dos casos mostraron que si bien todos los aspectos del marco de trabajo de aprendizaje conectado jugaron un papel en la trayectoria de los participantes, las relaciones (sobre todo con compañeros y sponsors), los comienzos difíciles y las oportunidades eran temas con especial peso. Ambos entrevistados también hablaron de las clases de matemáticas como una experiencia desconectada que contrastaba con su experiencia de aprendizaje en el cosplay.

## 3.2. Temas

### 3.2.1. Cuidar a otros: Amigos, familia, sponsors

Como combinación de los códigos «relaciones», «fin común» y «patrocinio», este tema se reveló como muy común en los datos, y fue clave para motivar la involucración inicial y continuada en el cosplay. Tanto Lexi como Tim, como la mayoría de cosplayers, se introdujeron en este mundo porque sus amigos querían que se unieran a su grupo de cosplay en las convenciones, de manera que su relación con compañeros que compartían su mismo interés supuso un acicate inicial. El interés compartido por un hobby y el fin común de celebrar esos intereses en las convenciones también hicieron de catalizadores a la hora de hacer nuevos amigos. Como dijo Tim: «Hay una gran diferencia entre practicar cosplay solo y hacerlo en un grupo grande. Es mucho más divertido, cuando te encuentras a dos o tres personas y les dices: 'Eh, sois de nuestro mismo programa', y los llevas contigo y pasas el día con ellos; todo el tiempo estás haciendo amigos». Las amistades son vitales en la vida de los jóvenes, y los cosplayers no son una excepción a esto.

El patrocinio por parte de adultos (Barron, Martin, Takeuchi, & Fithian, 2009) también jugó un papel importante. En el caso de Lexi, su madre es una artista que siempre la animó cuando crecía a aprender nuevas habilidades practicando, y fue ella quien le dio a Lexi su primera máquina de coser cuando mostró interés en crear sus propios cosplays. Más adelante, Lexi recibió patrocinio y la legitimación de sus intereses en el ámbito de la educación formal en su maestría en Interacción Humanos-Computadoras, donde aprendió cómo integrar dispositivos electrónicos en la ropa. Tim también recibió patrocinio desde el ámbito de la educación formal, como cuando asistió a una escuela de artes escénicas en secundaria, donde aprendió diseño de vestuario para teatro, y sus estudios de Diseño del Entretenimiento, donde aprendió habilidades como el moldeado sobre yeso de resina que puede usar para crear accesorios de cosplay. Más allá de estas trayectorias formales, ambos cosplayers aprendieron mucho de fuentes online y mentores.

### 3.2.2. Trayectorias: Empezar a lo grande

«Construcción de trayectorias» fue el código más común, pero un hallazgo interesante surgió en la forma en que las trayectorias del cosplay tendían a empezar. Si bien los diez cosplayers siguieron caminos únicos, un tema común que surgió en casi todas las entrevistas fue el hecho de afrontar grandes desafíos al principio del proceso de convertirse en cosplayers. Por ejemplo, para el primer disfraz que cosió, Lexi tuvo que coser unas cintas a lo largo de las curvas de una especie de corsé. No fue fácil, ella misma dijo: «Si alguna vez quieres aprender a coser, no lo hagas cosiendo cinta en una curva». Afrontar este desafío le motivaba porque quería unirse a su grupo de amigos disfrazados de personajes estilo steampunk del videojuego «Final Fantasy VIII». Y, dice que, desde entonces no ha dejado de enfrentarse a ningún desafío: «Empecé con algo difícil y desde entonces no he parado. Literalmente cada vez que hago algo aprendo algo nuevo sobre cómo coser».

Tim también afrontó desafíos que estaban más allá de lo que debía ser su nivel. Para el primer cosplay que llevó a una convención escogió una versión de traje para su personaje que no era muy popular entre cosplayers, por lo que tenía menos recursos online para dibujar el patrón y hacerlo. Si bien tenía muchas horas de práctica formal en diseño de vestuario para teatro, el cosplay resultó ser algo totalmente distinto, y se sumergió en un proceso de ensayo y error hasta desarrollar las habilidades necesarias para completar sus cosplays. Ahora es un experto capaz de crear sus propios patrones y de saber cómo hacer un disfraz con solo mirarlo.

### 3.2.3. Oportunidades: más allá de la escuela y el trabajo

Si bien es un código menos frecuente, el epígrafe «oportunidades» ayudó a identificar los dos casos destacados por la manera en que Lexi y Tim aplican las habilidades aprendidas en el cosplay en sus trabajos y en distintas oportunidades fuera de su ámbito profesional. Lexi sigue aprendiendo sobre vestuario en su trabajo para la división digital

de una conocida marca de ropa íntima. Sin embargo, desarrolla un trabajo más creativo fuera de su profesión, como diseñar una línea de ropa interactiva con dispositivos electrónicos para un show de moda local. Hace consultoría de moda freelance, y su trabajo de cosplay y diseño de moda le permiten poner su nombre en el mapa para clientes potenciales. Esto le permite hacer de sponsor con otros compartiendo su conocimiento sobre el diseño creativo de ropa.

Tim es profesor de escultura en la misma escuela de artes dramáticas a la que asistió de pequeño. A menudo incorpora accesorios de cosplay a sus clases, tanto llevando los suyos propios como permitiendo que sus alumnos lleven los suyos. Este patrocinio del interés de otros en el cosplay es una de sus pasiones; espera algún día establecer un estudio permanente de cosplay en su pueblo natal donde los cosplayers puedan reunirse para recibir lecciones y realizar trabajo colaborativo. Ya adopta un papel de liderazgo organizando eventos sociales para su comunidad

local de cosplay, así como haciendo voluntariado en la convención local de anime.

**Este estudio usó el marco de trabajo de aprendizaje conectado para analizar el hobby del cosplay: crear y llevar disfraces de personajes mediáticos en eventos y convenciones de fans. Estos cosplayers nos muestran que, para crear entornos de aprendizaje conectado accesibles a todos los jóvenes, debemos: 1) Legitimar los intereses del estudiante; 2) Respalda su relación con compañeros; 3) Actuar como sponsors dando acceso a habilidades y recursos; 4) Apoyar las metas de los jóvenes por difíciles que parezcan; 5) Reconocer oportunidades dentro y fuera del ámbito profesional; 6) Aplicar el aprendizaje en la escuela a contextos que interesen a los alumnos.**

### 3.2.4. Aprendizaje desconectado: Un contraste

Este código surgió de los datos, en gran medida del ocasional foco de la entrevista en las matemáticas. Muchos entrevistados –no solo los cosplayers– en el proyecto de investigación principal expresaron su insatisfacción con su experiencia en clase de matemáticas. Lexi y Tim no son una excepción. A Lexi le costó adaptarse a la parte teórica de las clases de matemáticas que recibía como parte de sus estudios de ingeniería aeroespacial, y dice que habría preferido estudiar aplicaciones a contextos concretos. Dice que estas clases matemáticas «no esta-

ban basadas en la realidad... Estaban completamente basadas en una extraña surrealidad que cierta gente disfruta y que no me gusta». En contraste, dice que las matemáticas en el cosplay se aplican directamente al proyecto en el que está trabajando el cosplayer.

La mayoría de experiencias de Tim en clase de matemáticas parecían estar igualmente desconectadas de sus intereses. Lamenta que las matemáticas no se enseñen de manera que se conecten con temas relevantes para la vida de los estudiantes, comparando un problema sobre un tren que debe coordinar su velocidad con ciertos horarios y números de pasajeros con un problema que involucraba su interés por el cosplay: cómo podría hacer un presupuesto para comprar materiales para muchos disfraces. Pareciera que las personas que han experimentado el aprendizaje conectado son capaces de reconocer lo desconectada que suele estar la enseñanza tradicional en las escuelas.

## 4. Discusión y conclusiones

Los datos recogidos en nuestra investigación que muestran lo bien que funcionó el cosplay en las trayectorias de Tim y Lexi, nos hacen preguntarnos cómo conectaron su hobby con una oportunidad económica tanto dentro como fuera del ámbito profesional/académico, y cómo podemos diseñar un modelo de aprendizaje conectado que funcione bien con todos los estudiantes. Las experiencias de Tim y Lexi con las trayectorias de aprendizaje en cosplay funcionaron bien principalmente porque los conectaron con aspectos importantes de sus vidas, como sugiere

el marco de trabajo de aprendizaje conectado. Las relaciones con sus compañeros motivaron su arranque inicial, y los sponsors adultos les dieron acceso a materiales y habilidades, ya fuera en persona u online. Ambos comenzaron su experiencia en el cosplay con un desafío que estaba por encima de sus posibilidades en ese momento, pero lograron afrontarlo y siguieron afrontando retos. Esto contrasta con una visión convencional del aprendizaje como una trayectoria paso a paso de lo más fácil a lo más difícil, y sugiere que cuando la motivación es adecuada, los estudiantes superarán desafíos «por encima de su nivel». Por último, ambos reconocen lo desconectadas que sus clases de matemáticas habían estado de sus vidas, y compararon esto con la forma en que las matemáticas en el cosplay se conectaron con sus metas e intereses, sugiriendo que las escuelas deben hacer lo mismo.

Estos hallazgos ayudan a validar el foco del marco de trabajo de aprendizaje conectado emergente sobre las oportunidades en general más que solo en lo académico. Para crear un sistema de aprendizaje conectado más efectivo, que valore los intereses y habilidades de todos los alumnos y los oriente hacia oportunidades económicas y políticas, estos cosplayers nos muestran que debemos: 1) Legitimar los intereses del alumno en vez de desecharlos por frívolos; 2) Apoyar sus relaciones con compañeros o posibles motivadores; 3) Actuar como sponsors que dan acceso a habilidades y recursos; 4) Apoyar las metas de los jóvenes aunque parezcan fuera de su alcance; 5) Identificar oportunidades tanto dentro como fuera del ámbito académico/profesional como formas de potenciar la expresión creativa y establecer relaciones significativas con otros; 6) El aprendizaje en la escuela debería aplicarse a contextos relacionados con los intereses y planes futuros de los alumnos.

Una manera en que las escuelas han estado integrando el aprendizaje autodirigido en sus programas es mediante la creciente tendencia de poner espacios de creación a disposición de los alumnos (Wardrip & Brahm, 2016). Al proporcionar espacio y materiales para la elaboración de proyectos escogidos por los alumnos, las escuelas pueden patrocinar sus intereses, sean los que sean, al tiempo que ellos desarrollan habilidades de diseño centradas en la producción que podrían ser aplicables a oportunidades futuras. Si se acompaña de los recursos y patrocinios adecuados, los alumnos podrían incluso trabajar en un cosplay en un espacio de creación escolar, y quizá comenzar una trayectoria hacia una carrera profesional, igual que Tim y Lexi. Aunque el espacio de creación u otra actividad autodirigida se desarrolle fuera de las escuelas, estas aun pueden legitimarlo, por ejemplo, dando créditos de estudio o teniendo esa experiencia en cuenta en las solicitudes que se mandan a las universidades. Sólo cuando creamos apoyos para fomentar trayectorias únicas tanto dentro como fuera de la escuela, durante toda la vida, el aprendizaje conectado será accesible a todos.

### Apoyos

Este estudio está patrocinado por la Fundación Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (Beca 1420303), concedida a Kylie Pepler.

### Referencias

- Akiva, T., Kehoe, S., & Schunn, C.D. (2017). Are we ready for citywide learning? Examining the nature of within-and between-program pathways in a community-wide learning initiative. *Journal of Community Psychology, 45*(3), 413-425. <https://doi.org/10.1002/jcop.21856>
- Azevedo, F. S. (2011). Lines of practice: A practice-centered theory of interest relationships. *Cognition and Instruction, 29*(2), 147-184. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556834>
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 109*(1), 113-127. <https://bit.ly/2nFVKvP>
- Barron, B., Gomez, K., Pinkard, N., & Martin, C.K. (2014). *The Digital Youth Network: Cultivating digital media citizenship in urban communities*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. <https://bit.ly/2MolBCG>
- Barron, B., Martin, C.K., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media, 1*(2), 55-77. <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0021>
- Bell, P., Bricker, L., Reeve, S., Zimmerman, H.T., & Tzou, C. (2013). Discovering and supporting successful learning pathways of youth in and out of school: Accounting for the development of everyday expertise across settings. In B. Bevan, P. Bell, R. Stevens, & A. Razfar (Eds.), *LOST Opportunities* (Vol. 23, pp. 119-140). Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4304-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4304-5_9)
- Bender, S. (2017). Cosplay. In K. Pepler (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of out-of-school learning* (pp. 155-157). Los Angeles, CA: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K. ... & Watkins, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. <https://bit.ly/2iOeKoh>
- Jenkins, H. (2012). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. New York: Routledge. [https://doi.org/10.1016/0363-8111\(93\)90051-d](https://doi.org/10.1016/0363-8111(93)90051-d)

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A.J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://bit.ly/2ENQPLi>
- Kumpulainen, K., & Sefion-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. [https://doi.org/10.1162/IJLM\\_a\\_00091](https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00091)
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470733.001.0001>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Maltese, A.V., & Tai, R.H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685. <https://doi.org/10.1080/09500690902792385>
- Maul, A., Penuel, W.R., Dadey, N., Gallagher, L.P., Podkul, T., & Price, E. (2017). Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9453-6>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books, Inc. <https://bit.ly/2MvEF1L>
- Pascale, R. T., Sternin, J., & Sternin, M. (2010). *The power of positive deviance: How unlikely innovators solve the world's toughest problems*. Boston, MA: Harvard Business Press. <https://bit.ly/2OAbZSv>
- Peppler, K., & Gresalfi, M. (2014). *Re-crafting mathematics education: Designing tangible manipulatives rooted in traditional female crafts*. <https://bit.ly/2McuShP>
- Philip, T.M., Bang, M., & Jackson, K. (2017). Articulating the 'how', the 'for what', the 'for whom', and the 'with whom' in concert: A call to broaden the benchmarks of our scholarship. *Cognition and Instruction*, 36(2). <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1413530>
- Reich, J., & Ito, M. (2017). *From good intentions to real outcomes: Equity by design in learning technologies*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. <https://bit.ly/2MN7VWSC>
- Wardrip, P.S., & Brahm, L. (2016). Taking making to school: A model for integrating making into classrooms. In K. Peppler, E. Halverson, & Y. Kafai (Eds.), *Makeology: Makerspaces as learning environments, Vol 1* (pp. 97-106). New York, NY: Routledge. <https://bit.ly/1W0x6SO>



# El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal

Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal

-  Dr. Sara Pereira es Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Comunicación e Investigadora del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (sarapereira@ics.uminho.pt) (<https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>)
-  Joana Fillol es Periodista e Investigadora Predoctoral del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (joanafillol@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-8577-7809>)
-  Pedro Moura es Investigador Predoctoral del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (pedromourarsp@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1807-7447>)

## RESUMEN

La disonancia entre lo que aprenden los jóvenes en clase y en su vida cotidiana no es un fenómeno reciente, pero es cada vez más relevante, ya que la escuela no es capaz, evidentemente, de acompañar la evolución. En nuestra sociedad, sigue prevaleciendo una visión demasiado escolarizada del aprendizaje, que parece marginalizar los conocimientos que los jóvenes desarrollan con y a través de los medios y de las plataformas digitales. Basado en cuestionarios, entrevistas y talleres realizados con jóvenes portugueses entre los 12 y los 16 años (N=78), de una escuela urbana y otra rural del norte del país, este artículo pretende comprender cómo están estos jóvenes aprendiendo a usar los medios, lo que les motiva y si lo que hacen con ellos contribuye a la adquisición de capacidades y competencias útiles para sus vidas dentro y fuera de la escuela. Los principales resultados de la investigación confirman la existencia de un foso entre la educación formal e informal. La educación informal es sobretudo motivada por sus necesidades y por la influencia de sus pares. Los compañeros y la familia, junto con Internet y con lo que descubren por ellos mismos, aparecen como importantes fuentes de conocimiento. También se concluyó que las estrategias informales de aprendizaje contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias útiles desde un punto de vista escolar.

## ABSTRACT

The dissonance between what teenagers learn in classrooms and their everyday lives is not a recent phenomenon, but it is increasingly relevant as school systems are unable to follow the evolution of media and society beyond traditional concerns regarding the protection of young people. An overly scholarly view of learning continues to prevail in our society, which seems to marginalize the knowledge that young people develop with and through media and digital platforms. Based on questionnaires, workshops, and interviews conducted with Portuguese teenagers, aged 12 to 16 years old (N=78), attending an urban and a rural school in the North of the country, this paper aims to understand how these teens are learning to use the media, what motivates them, and if their media practices contribute to the acquisition of skills and competencies useful to their lives inside and outside school. The research main results confirm the existence of a gap between formal and informal education. Informal education is mainly motivated by their needs and peer influence. Colleagues and family, alongside the Internet and self-discovery, appear as important sources of knowledge. Another important conclusion is that informal learning strategies contribute to the development of skills and competencies that are useful from a school viewpoint.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Jóvenes, medios digitales, transmedia, aprendizaje informal, competencias, escuela, educación en medios, investigación cualitativa. Young people, digital media, transmedia, informal learning, skills, school, media literacy, qualitative research.



## 1. Introducción y marco teórico

Este artículo se centra en los usos y la percepción de los medios por parte de los jóvenes, en particular los relacionados con el aprendizaje. En el ámbito del proyecto internacional «Transmedia Lliteracy», 78 jóvenes portugueses participaron en una investigación etnográfica sobre sus estrategias y prácticas de aprendizaje informal a través de los medios. Estos jóvenes, con edades entre los 12 y los 16 años, forman parte de una generación que mantiene un gran contacto con los diferentes medios, antiguos y nuevos (Delicado & Alves, 2010; Pereira, Pinto, & Moura, 2015b), y que está sujeta a diversas expectativas sobre cómo y para qué los usan. Por otro lado, también se aborda la forma en la que las escuelas intentan acompañar esta realidad y la relevancia que tiene en la vida cotidiana de los jóvenes, en particular según la perspectiva de los alumnos sobre la relación entre los espacios de aprendizaje formal e informal. Antes de presentar la investigación y sus resultados, trataremos brevemente la relación entre la escuela y los medios, entre el aprendizaje formal e informal.

Las escuelas son instituciones socioculturales: su organización y la acreditación de su papel «dependen cultural e históricamente de la visión de las sociedades sobre el propósito educativo» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 30). Por ello, en la definición de qué es la escuela, en cuanto ejemplo más importante de la educación formal, intervienen varios agentes. Entre estos agentes también se encuentran los alumnos, cuya voz se escucha, casi siempre, por último. Según Gonnet (2007: 70), «las dudas de los niños se mantienen fuera de las escuelas». Livingstone y Sefton-Green (2016: 3) defienden este mismo argumento, basado en una investigación realizada con alumnos de 13 y 14 años. A los investigadores «les impresionó la falta de atención prestada a las opiniones y experiencias de los jóvenes» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 31-32). Como señala Sarmiento, las escuelas no tratan con niños y adolescentes, sino con alumnos: «En cierto modo, para la institución el niño «desaparece» como un ser concreto, con conocimientos, emociones, aspiraciones, sentimientos y voluntad propios, y se sustituye por el alumno o el destinatario de las acciones del adulto, como un agente con comportamientos impuestos que son evaluados, recompensados o sancionados» (Sarmiento, 2011: 588).

Por ello, son los adultos, y los valores culturales y sociales globales, quienes definen las finalidades de la educación formal y, al mismo tiempo, los conceptos de niño y adolescente. En el modelo tradicional de escuela, basado en planes de estudios, una comunicación unidireccional y una evaluación individual (Jonnaert & al., 2006; Erstad & Sefton-Green, 2013; Livingstone & Sefton-Green, 2016), los jóvenes suelen verse «desde la perspectiva de la persona que pueden o deben ser» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 33). Según Pereira (2013: 175), a pesar de más de tres décadas de reconocimiento de la importancia de la opinión de los jóvenes, estos son enmarcados repetidamente «como los adultos que un día serán» y conceptualizados por los propios adultos, según sus valores y su visión del mundo, descuidando muchas veces los de los jóvenes. Los profesores y los padres tienen un papel fundamental. Los primeros, cuando cumplen, a regañadientes o voluntariamente, el sistema educativo general; los segundos, debido a sus expectativas sobre lo que tiene que ser la escuela, en gran medida basadas en su propia experiencia, y en lo que creen que se debe hacer para preparar a sus hijos para el futuro. Gonnet (2007: 81) escribió que «dentro de la clase, el niño o el adolescente, lo quiera o no, tiene a sus padres en mente». El sistema definido externamente puede también ser aceptado por aquellos cuya opinión se deja de lado (los jóvenes). Por ejemplo, Livingstone y Sefton-Green (2016: 242) «observaron la internalización que existe entre los jóvenes de [escuelas organizadas hacia] los estándares y métricas en sus conversaciones e interacciones diarias y en la conciencia de sí mismos», a pesar de que sus preocupaciones raramente forman parte de la evaluación. Aun así, son recurrentes los problemas relacionados con la inadecuación del sistema escolar tradicional. El poco atractivo de la escuela entre los alumnos, la pérdida de su posición hegemónica como espacio de aprendizaje, o su estructura desactualizada (inflexible y unidireccional), que no responde a las necesidades de una modernidad tardía, ni está sincronizada con la práctica de los jóvenes, son argumentos frecuentes (Perrenoud, 1999; Jonnaert & al., 2006; Pérez-Tornero, 2007; Jenkins & al., 2009; Livingstone & Sefton-Green, 2016). Según Erstad y Sefton-Green (2013: 89), las ideologías sobre los efectos de los medios digitales y en línea (supuestamente capaces de crear una nueva generación, que nace dentro de esta cultura y que incluye a sus principales usuarios) dan fuerza a las perspectivas sobre la brecha entre «lo esperado en términos de orientación y educación de los jóvenes y lo que estos encuentran diariamente».

Los medios, analógicos y digitales, son «el nuevo soporte del conocimiento público» (Pérez-Tornero, 2007: 33). Como señala Buckingham (2003: 189), «existe un reconocimiento creciente de que la escuela no es la única reserva de educación; y que el aprendizaje puede ocurrir, y de hecho ocurre, en el lugar de trabajo, en casa y en el contexto de las actividades recreativas». Según Gee (2004: 77), «las personas aprenden mejor cuando el aprendizaje forma parte de una participación altamente motivada en prácticas sociales valoradas por estas» y los medios digitales per-

miten esta situación. Es posible reunir fácilmente personas con los mismos intereses y objetivos, creando espacios de afinidad, y sus potencialidades también permiten una situación de aprendizaje más relacional y realista (Gee, 2004; Costa, Cuzzocrea, & Nuzzaci, 2014; Aaen & Dalsgaard, 2016). Como señala Barrett (1992: 2), cuya publicación es anterior a la disponibilidad generalizada de las TIC, «el trabajo que hacemos dentro y fuera del aula incluye a personas que leen, hablan y escriben entre sí, para sintetizar sus pensamientos sobre diversos temas, a través de la abundante información disponible». Los medios digitales han acentuado esta situación, ya que se supone que facilitan el surgimiento de una cultura participativa, caracterizada por asociaciones a espacios de afinidad en línea, creación de redes y participación, elaboración y circulación de contenidos, de y entre sus miembros, así como por la colaboración para resolver problemas (Jenkins & al., 2009). Los jóvenes son elementos clave de esta cultura, que participan en una gran diversidad de situaciones de aprendizaje informal (Scolari, 2018), y que muchas veces han sido, según Buckingham (2005) o Erstad y Sefton-Green (2013), presentadas como la competencia o la oposición al aprendizaje formal y como un elixir para sus problemas. Sin embargo, como recuerda Buckingham (2005), debe existir prudencia con los discursos utópicos sobre el aprendizaje informal, ignorando los usos y dudas de los propios jóvenes por el bien de las aspiraciones y convicciones de los adultos. Las características formales del aprendizaje también deben estar presentes en los medios digitales y los riesgos de hacer caso omiso de la opinión de los alumnos son reales, a pesar de las potencialidades de los medios (Greenhow & Lewin, 2016).

**En nuestra sociedad, existe una perspectiva demasiado académica del aprendizaje, que margina el conocimiento adquirido por los jóvenes en su tiempo libre, en plataformas digitales y en la comunicación entre pares. El aprendizaje escolar no se cruza con lo que aprenden fuera del aula. Por ello, para dar respuesta a las muchas y constantes solicitudes del universo digital, los jóvenes desarrollan, por sí mismos y en grupos afines, estrategias de aprendizaje. Los medios siguen siendo un asunto de los tiempos de descanso y raramente se reconocen como una fuente de aprendizaje; normalmente, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio, incluso por parte de los alumnos.**

Warschauer y Ware (2008) han organizado las tres principales tendencias entre los discursos sobre las TIC, el aprendizaje y la alfabetización. La tendencia mayoritaria está relacionada con el conservadurismo de las escuelas y la brecha entre los aprendizajes formal e informal; otra se refiere al empoderamiento de los jóvenes a través de las TIC; y la última se refiere al uso de estas como una herramienta educativa más, «interpretada según su adaptación al sistema de normalización que regula las prácticas educativas» (Erstad & Sefton-Green, 2013: 95).

Según Buckingham (2005), la forma cómo los medios se usan dentro y fuera de la escuela es tan diferente que constituye una nueva división digital. Livingstone y Sefton-Green (2016) y Snyder (2009) han encontrado una brecha entre la cultura popular y los medios mencionados por los profesores en la escuela y los medios preferidos de los alumnos. Así, y a pesar de la presencia omnipresente de los medios en su vida diaria, las dudas y los métodos de los jóvenes siguen quedando fuera del aula. Además, Pereira, Pereira y Melro (2015a), que estudiaron el programa portugués de un portátil por niño, encontraron un enfoque simplista sobre el acceso, en vez de sobre los usos pedagógicos o importantes; los ordenadores presentaban una escasa presencia en las rutinas del aula. De acuerdo con el Media Education Guidance (Marco de Referencia para la Educación para los Medios), «los niños y los jóvenes se identifican cada vez más como consumidores y productores de medios» (Pereira, Pinto, & Madureira, 2014: 5) y las escuelas no deben ignorar los resultados del aprendizaje de estas prácticas, ni las cuestiones suscitadas por estas.

## 2. Material y métodos

El enfoque seguido por el proyecto europeo «Transmedia Literacy» fue la etnografía a corto plazo, en el que se aplicaron los métodos cuantitativo y cualitativo<sup>1</sup>. Para este artículo, se usaron datos aportados por cuestionarios, talleres y entrevistas que ofrecen «diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno» (Jensen, 2002: 272). Esta triangulación de métodos permite un análisis más rico y estratificado, que refleja las prácticas y da cuenta de las percepciones y motivaciones de los alumnos, que son el centro del análisis.

La muestra consistió en 78 jóvenes, con edades entre los 12 y 16 años (el promedio de edades era de 14 años; 46 chicas y 32 chicos), de dos escuelas públicas del norte de Portugal, una de ellas de un área urbana (Braga, con 43 alumnos) y la otra de un área más rural (Montalegre, con 35 alumnos)<sup>2</sup>. Participaron dos cursos de cada escuela: uno del 7º y otro del 10º nivel de escolaridad.

77 de los alumnos completaron un cuestionario cuyo principal objetivo era recopilar información general sobre sus antecedentes socio-culturales y el acceso a los medios, su uso y percepciones. En los talleres participó el total de la muestra (78) y consistieron en ocho sesiones (dos sesiones por taller y por curso). Cada curso se dividió en dos grupos según las preferencias de los alumnos, videojuegos o culturas participativas, y cada uno de los grupos realizó una actividad relacionada con estos temas. Los talleres permitieron investigar de forma inmersiva las prácticas transmedia y sus estrategias de aprendizaje informal, a través de su participación en juegos y producción de medios. Para las entrevistas se seleccionaron cinco alumnos de cada grupo de los talleres, con un total de 40 entrevistas. El objetivo fue profundizar la comprensión de los adolescentes sobre las prácticas transmedia, con especial hincapié en las habilidades creativas y las estrategias de aprendizaje informal que estos usan en los videojuegos, en la producción de contenidos y en las redes sociales.

Los métodos de estudio se representan en la Figura 1.

Con los datos aportados a través de estos tres métodos, este artículo pretende contribuir a una mejor comprensión del uso, por parte de los adolescentes, de los medios en su vida diaria, y de su percepción sobre el uso de los medios en el aula, para entender la relación entre el aprendizaje informal y formal. También pretende descubrir cómo aprenden con los medios y en qué medida las estrategias de aprendizaje informal influyen en la educación formal.

Este análisis forma parte del Proyecto «Transmedia Literacy», cuyos principales objetivos son identificar las prácticas transmedia de los adolescentes de ocho países dentro y fuera de Europa, y utilizar sus competencias transmedia y sus estrategias de aprendizaje informal para mejorar la educación formal. La investigación no pretende ser representativa porque su carácter es eminentemente cualitativo.

## 3. Análisis y resultados

### 3.1. Acceso y uso de los medios por los jóvenes

Los cuestionarios confirmaron que los más jóvenes forman parte de una generación conectada: todos los encuestados afirmaron tener televisión en casa, un móvil y un ordenador. Estos también son los tres dispositivos más usados, con los móviles en primer lugar. La gran mayoría (74) señaló tener conexión wi-fi y, en una escala de cinco valores, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), la frase «Me gusta estar siempre conectado» recibió una puntuación media de 4,19. Para la mayoría, esta conexión es sinónimo de estar conectado a las redes sociales. Un considerable número de los alumnos (68) afirmó usar las redes sociales todos los días. Esta frecuencia

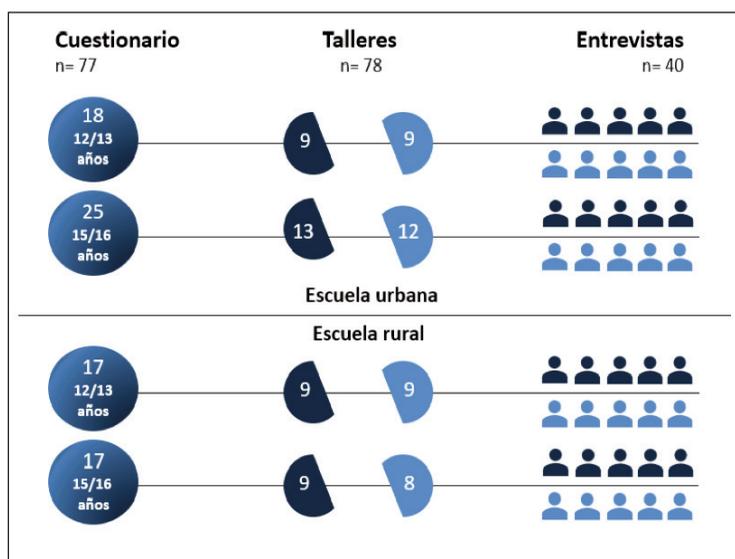


Figura 1. Metodología de investigación portuguesa dentro del Proyecto «Transmedia Literacy».

de uso solo es comparable a la de la televisión, que 64 encuestados apuntaron ver diariamente. Este papel destacado de las redes sociales se confirma a través de las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios. Las redes sociales se mencionaron 38 veces en la respuesta para completar la frase «Lo que más me interesa en Internet es...».

De las redes sociales, YouTube (música y vídeos de YouTubers/jugadores) y Facebook son las favoritas. Solo dos de los encuestados afirmaron no usar YouTube regularmente y seis no usan Facebook. Menos usadas, pero aun así populares, son Instagram (56 usuarios), Snapchat (52) y WhatsApp (48).

Teniendo en cuenta variables como el área geográfica (urbana/rural), la edad y el género, no se encontraron diferencias significativas. Las excepciones son los videojuegos (jugados en su mayoría por chicos) y la creación de contenido para publicar en línea (realizado con más frecuencia por chicas). Los servicios y plataformas digitales han quebrantado de alguna manera las disparidades del acceso a los medios por parte de los jóvenes de las áreas urbanas y rurales, aunque no han eliminado las desigualdades en términos de usos, prácticas y oportunidades (Pereira & al., 2015a). Esta breve descripción del acceso a los medios y sus usos por parte de la muestra permite encuadrar el siguiente análisis, centrado en el lugar que los medios ocupan en la escuela y en el proceso de aprendizaje de estos adolescentes.

### 3.2. Presencia de los medios en la escuela: percepciones de los adolescentes

A pesar de ser usuarios habituales de los medios, estos se encuentran casi limitados al tiempo libre de los jóvenes, cuando están fuera de la escuela, o mejor, fuera del aula, porque su uso se mantiene durante las pausas. Durante las entrevistas, apenas dos alumnos señalaron haber aprendido algo sobre los medios con sus profesores en el aula. Un chico de 15 años recuerda el día en el que su profesor le enseñó cómo crear un perfil en una red social. Una chica de la misma edad consideró que la clase de TIC le ayudó «a trabajar con los ordenadores y los softwares». Pero luego indicó que «después, si queremos ir un poco más lejos, las clases de TIC ya no son suficientes». Así, y según estos alumnos, la presencia de los medios en la escuela se limita al tiempo de descanso, y casi nunca es tema de valoración, conversación o análisis con los profesores. Los propios alumnos no esperan mucho de sus profesores en este sentido, trazando una línea entre estas dos realidades: «Son dos mundos diferentes. La escuela es trabajo, los videojuegos son placer», como afirmó un joven de 16 años. Los más jóvenes notan que existe una brecha entre la realidad dentro y fuera del aula, pero consideran que es normal. Tan normal que parece que nunca han pensado que sus mensajes y métodos en los medios podrían discutirse y analizarse en la escuela.

El único punto de contacto entre la escuela y los medios se limita a los asuntos de la seguridad en línea. Este enfoque en la escuela influye en la forma cómo los alumnos se comportan en Internet, mostrando preocupación y cuidado con la publicación de contenidos y en el contacto con extraños. Un adolescente de 13 años recordó una charla en su escuela sobre los cuidados al usar Internet, en la que se aconsejaba a los alumnos a «no hablar con extraños y a no encontrarse con personas que no conocen». Una chica de 12 años contestó a la pregunta «¿Has escuchado alguna vez hablar de redes sociales en la escuela?» con la siguiente respuesta: «Solo sobre los peligros».

Estas charlas reflejan la visión proteccionista de la escuela sobre los medios, visión que no corresponde exactamente a las preocupaciones de los jóvenes con respecto a los peligros en línea (Giménez-Gualdo & al., 2018). Los adolescentes no mencionaron ninguna actividad o conversación con los profesores con el objetivo de prepararlos para enfrentar de forma crítica los medios, o sea, un trabajo basado en una perspectiva de empoderamiento.

### 3.3. Estrategias de aprendizaje informal de los jóvenes con los medios

A pesar de las pocas o ningunas oportunidades de aprender en el aula sobre y con los medios, estos forman parte de sus vidas todo el día y todos los días, y los jóvenes aprenden con estos a través de las estrategias informales. En las entrevistas y los talleres se mencionaron frecuentemente tres estrategias principales de aprendizaje informal: ensayo y error, imitación/inspiración de alguien y búsqueda de información, como se muestra en la Tabla 1 y se explica más abajo.

En los talleres sobre videojuegos, los participantes fueron unánimes sobre la mejor forma de aprender: ensayo y error, es decir, jugando. Todos aseguraron que la experiencia es la mejor forma de aprender, como se muestra a través de estas afirmaciones: «Para saber más sobre videojuegos, simplemente juego» (chico de 16 años); «Compro el juego y empiezo a jugar, y a jugar, y a jugar. Muchas veces pierdo, pero al poco tiempo, lo consigo» (adolescente de 14 años); «[Aprendí] a través de probar y fallar» (joven de 12 años). La estrategia de ensayo y error también fue popular para tratar con otros productos multimedia (Tabla 1 en la página siguiente).

La imitación también es una estrategia recurrente. Para varios jóvenes, seguir a YouTubers, en particular a jugadores, es un medio útil para aprender a jugar o para avanzar en los videojuegos. Como en el caso del chico (14 años) que dijo: «Ahora,

<b>Estrategias</b>	<b>Ejemplos</b>
Ensayo y error	Aprender cómo crear contenidos audiovisuales usándolos
	Aprender cómo trabajar con aplicaciones usándolas
	Aprender cómo jugar un juego jugándolo
	Aprender cómo usar una red social usándola
Imitación/Inspiración	Observar las acciones de familiares y amigos e inspirarse en ellas
	Observar a un profesional trabajando e intentar imitarlo (ver un artista de maquillaje e intentar imitarlo, etc.)
	Observar a un youtuber haciendo algo y quedar con curiosidad de intentarlo también (jugar un juego, etc.)
	Buscar ayuda (junto a amigos o familia) cuando hay dudas o problemas
Búsqueda de Información	Usar aplicaciones para buscar información
	Usar páginas de fans y contenidos para saber más sobre algo
	Usar foros para saber más sobre algo (programación, etc.)
	Investigar en los medios para obtener información
	Buscar información en sitios oficiales (sitios de maquillaje, etc.)
	Buscar información en redes sociales
	Leer críticas de usuarios como fuente de información
Buscar información en Google, Wikipedia, YouTube, etc.	

todo lo que he aprendido, por decirlo así... en YouTube fue gracias a él [Tiagovski, YouTuber portugués]». Otro joven de 15 años también afirmó haber aprendido a través de la observación de otros jugadores: «Cuando empecé no conocía a nadie que jugase. Empecé a ver vídeos, a ver transmisiones en vivo de gente jugando, después empecé a realizar búsquedas para intentar aprender». Otro joven de 16 años fue más lejos: «Es dónde empieza la magia de YouTube. Busco siempre en YouTube, hay siempre YouTubers que dan consejos sobre cómo jugar».

Los alumnos también usan Internet con otras finalidades: por ejemplo, para buscar cómo resolver problemas con móviles, apps o producción de vídeo. En este contexto, Internet –sobre todo YouTube– les permite aprender más sobre videojuegos y otras actividades recreativas, pero también sobre temas de la escuela o sobre cómo realizar una tarea asignada por un profesor.

Esta conclusión se refuerza con los cuestionarios. Teniendo en cuenta las respuestas a la pregunta abierta «Lo que aprendo en Internet es...», se destaca que Internet tiene un papel importante como fuente de conocimiento, tanto teórico (aprender cosas), como práctico (aprender cómo hacer algo). La web surge como un recurso que los alumnos usan para aclarar un asunto, para satisfacer su curiosidad, ampliar sus conocimientos y aprender cómo hacer algo, revisar y analizar con más detalle los temas escolares. Dentro de la categoría «aprender cosas», encontramos diez referencias específicas a Internet como fuente de aprendizaje de temas escolares (sobre asuntos específicos o para aclarar conceptos que no han entendido en el aula).

Aparte del autoaprendizaje, las relaciones sociales también son una estrategia de aprendizaje informal muy importante. Los adolescentes acuden a sus compañeros/amigos y familiares (principalmente los que tienen una edad más cercana: hermanos, hermanas, primos) para pedir ayuda sobre diversos asuntos. Cuando están conectados, los alumnos han mostrado preferir mantenerse en contacto con las personas de su día a día. Por ello, la familia y los amigos influyen en el interés de los jóvenes por saber más sobre un tema/aplicación/videojuego específicos. Esta idea se respalda con muchos ejemplos de las entrevistas: «Cuando me di cuenta de que mis amigos, y mucha otra gente, jugaban, empecé a interesarme más» (chico de 15 años); «En ese momento, todo el mundo tenía una [cuenta de Facebook]. De mis amigos, creo que fui el último» (joven de 16 años); «Mis amigos también tenían un perfil y yo quise tener uno para poder publicar mis cosas y eso» (adolescente de 12 años); «Porque aquí en la escuela todos empezaron a jugar [8 Ball Pool]. Después ya no podía dejarlo» (chica de 15 años).

Los jóvenes entienden las posibilidades de los medios digitales para socializar, pero también su potencial contribución para aprender. Las redes sociales surgen en las entrevistas como una herramienta importante para comunicar sobre asuntos de la escuela: «El 90% de las conversaciones [que tiene en Messenger] son sobre la escuela» (joven de 16 años); «antes de los exámenes sacamos fotos de los resúmenes y las compartimos [por Messenger]» (chico de 15 años). Una chica de 15 años señala que las redes sociales son útiles para la escuela: «Algunos tenemos profesores particulares y compartimos fotos de los apuntes que hacemos o de los exámenes que hacemos para practicar. Está muy bien. [¿Y es útil?] Sí, mucho. A veces, antes de los exámenes, envío mensajes a los profesores para pedir ayuda... ¡Y me ayudan!».

### 3.4. De lo informal a lo formal: utilizar las capacidades adquiridas fuera de la escuela

Considerando el aprendizaje formal como sinónimo del aprendizaje en la escuela, en el aula, y asociando el término informal al conocimiento y a las competencias adquiridas fuera de la escuela, es interesante comprobar que muchos de los encuestados consideran que aprenden con los videojuegos y que lo que aprenden es útil para ellos en un contexto escolar.

A este respecto, existe una diferencia entre la muestra según su contexto geográfico. A los alumnos del área rural les cuesta más darse cuenta de lo que aprenden con los videojuegos, en consonancia con la percepción de que la escuela y los medios son dos mundos distintos. Sin embargo, la contribución de los videojuegos en la mejora del inglés es una percepción común entre la muestra:

- «He aprendido más inglés con los videojuegos que en las clases de inglés. Como tengo que mantenerme en contacto con las personas de mi equipo, siento la necesidad de mejorar mi inglés. Incluso antes de League of Legends (LOL), en otros juegos, ya hablaba mucho en inglés (...). Para estudiar para los exámenes de inglés, juego LOL» (joven de 16 años).

- «La mayoría de los juegos están en inglés y no hay traducción en portugués» (adolescente de 12 años).

Los alumnos de la escuela urbana (principalmente del 10° nivel) identificaron otras habilidades de aprendizaje desarrolladas con los videojuegos, además del inglés:

- «Yo creo que ayudan en la escuela... En ciencias hablamos de minerales y en Minecraft existen muchas grutas con minerales: diamantes, esmeraldas, oro, hierro, carbón...

Antes de jugar Minecraft ni siquiera sabía que el carbón existía. Después, cuando hablamos sobre este asunto en física o química, me acordé inmediatamente de Minecraft, porque ya sabía que el carbón viene de la madera» (chica de 12 años).

- «Creo que siempre aprendemos algo con los videojuegos. Por ejemplo, con LOL tal vez sea la velocidad de raciocinio y cosas así, porque tenemos que tomar decisiones rápidas. Con FIFA el aprendizaje es más sobre fútbol. Cada videojuego nos enseña algo según su contexto» (joven de 16 años).

- «Como te obligan a pensar sobre varias cosas al mismo tiempo, los videojuegos mejoran los reflejos» (chico de 15 años).

Para un joven de 16 años, los videojuegos son un trampolín para descubrir más sobre los temas que tratan. Shogun 2 despertó su curiosidad sobre la historia de Japón y otros juegos han hecho lo mismo con la Segunda Guerra Mundial. Por ello, ha investigado los tipos de armas usadas durante este periodo, sus nombres y los generales más importantes de este conflicto. Sin embargo, esto no coincidió con el plan de estudios de la escuela. «Es siempre la historia de Portugal», se lamentó, y añadió: «Si alguien me pregunta los nombres de los generales y eso, me lo sé casi todo. Lo que he estado buscando más recientemente son los tanques alemanes, debido al juego».

Para algunos alumnos, los juegos son también una forma de desarrollar competencias como la resiliencia, la curiosidad y la capacidad de superarse, que pueden ser útiles en sus estudios y en otros aspectos de sus vidas. Algunos de los encuestados refirieron la ya mencionada estrategia de autoaprendizaje no solo como una estrategia de aprendizaje informal, sino también como un reto:

- «No me siento bien cuando lo hago [buscar la solución en Internet]... después siento que el reconocimiento por haber llegado al final del juego no es solo mío» (adolescente de 15 años).

- «No creo que sea realmente aceptable usar códigos, porque el objetivo de un juego es descubrirlo, encontrar una estrategia, nos cabe a nosotros solucionar el juego» (chica de 15 años).

- «Antes era divertido [usar trucos] porque no sabía hacer nada. Pero ahora ya sé. Sigo perdiendo, pero como

**El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con los alumnos, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula. Esta brecha tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula no es un fenómeno reciente, pero en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos de los alumnos.**

he mejorado mi capacidad de pensar, ahora me apetece intentarlo un poco más» (joven de 16 años). Aunque los alumnos han considerado que pueden aprender mientras juegan videojuegos, ninguno ha mencionado el aprendizaje como motivación para jugar. Juegan porque les permite divertirse, relajarse, socializar y asumir diferentes papeles.

#### 4. Discusión y conclusiones

Más de 40 años después de que Porcher (1974) considerara los medios como una verdadera escuela paralela y de que Jacquinet (2002) hablara sobre una escuela perpendicular, los medios siguen estando, en muchas escuelas, fuera del aula. Los datos de este estudio muestran una gran brecha entre las prácticas del aprendizaje formal e informal. Tal y como sucedía antes, estos dos mundos siguen estando separados. La excepción parecen ser los asuntos relacionados con la protección de los jóvenes ante «contenidos impropios y depredadores» (Hartley, 2009: 130). Como señaló Boyd (2014), la mayoría de los sistemas educativos formales no ven la alfabetización digital como una prioridad, porque, erróneamente, asumen que los adolescentes ya lo saben todo, como si nacieran enseñados.

El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con los alumnos, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula. Esta brecha tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula no es un fenómeno reciente, pero en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos de los alumnos.

En nuestra sociedad, existe una perspectiva demasiado académica del aprendizaje, que margina el conocimiento adquirido por los jóvenes en su tiempo libre, en plataformas digitales y en la comunicación entre pares. El aprendizaje escolar no se cruza con lo que aprenden fuera del aula. Por ello, para dar respuesta a las muchas y constantes solicitudes del universo digital, los jóvenes desarrollan, por sí mismos y en grupos afines, estrategias de aprendizaje. Los medios siguen siendo un asunto de los tiempos de descanso y raramente se reconocen como una fuente de aprendizaje; normalmente, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio, incluso por parte de los alumnos.

Uno de los aspectos más sorprendentes de este proyecto fue descubrir que los propios alumnos consideran normal esta brecha entre los dos mundos. Ellos también identifican la escuela como un mundo de trabajo, aprendizaje y esfuerzo, y los medios como un mundo de entretenimiento, diversión y placer. No consideran los medios, de forma natural e inmediata, como fuentes de información y aprendizaje. Sin embargo, al discutir estos temas, se dan cuenta del importante papel de los medios en sus vidas como fuente de información y reconocen las capacidades que desarrollan con y a través de estos medios.

Debido a su importancia en la vida de los jóvenes, los videojuegos merecen una referencia particular. Los adolescentes perciben los videojuegos como algo positivo, que les permite desarrollar muchas capacidades, en particular el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero también otros aspectos: física o química, historia o geometría. También existen algunos adolescentes que destacan la importancia de los videojuegos en la conducta comportamental y cognitiva, como, por ejemplo, la mejora personal, la resiliencia y el raciocinio, la curiosidad o el trabajo en equipo.

Cabe destacar que los métodos y las preferencias de las personas más cercanas influyen mucho en los intereses desarrollados por los adolescentes. Así, la familia y los amigos son importantes fuentes de motivación para el aprendizaje informal de los jóvenes.

A pesar de que estos datos solo se relacionan con esta muestra y no se pueden extrapolar, confirman y ayudan a explicar los datos de otros estudios (Pereira & al., 2015a; 2015b) que no reflejan solo la realidad portuguesa. Por supuesto que existen proyectos de alfabetización mediática muy interesantes en algunas escuelas, pero normalmente son puntuales y episódicos, y carecen de una política de apoyo. Del análisis de los datos resultan algunas hipótesis explicativas para esta situación, que también se pueden definir como recomendaciones para una aplicación efectiva de la alfabetización mediática en las escuelas:

- En el caso de los medios y de la tecnología, las preocupaciones de las políticas educativas (al menos en Portugal) han sido sobre todo sobre el acceso (Pereira & al., 2015a) y las capacidades técnicas. Es decir, se ha destacado la alfabetización funcional a expensas de la alfabetización crítica que valora aspectos como el pensamiento crítico, la comunicación y la cultura, como recomienda el consejo de educación de los medios portugueses (Pereira & al., 2014) y promovidos por el propio Ministerio de Educación. Por consiguiente, las políticas educativas deben ser más claras y eficaces en la implementación de la alfabetización mediática en las escuelas. Si la escuela tiene que

preparar a los alumnos para la vida, para un entorno cada vez más digital y para las exigencias del mercado de trabajo del siglo XXI, será necesaria una capacitación no solo del punto de vista técnico, sino también desde una perspectiva humanista, fomentando su pensamiento crítico y su empoderamiento, para permitirles entender el mundo en el que viven (intensamente mediado por los medios), llevando a la práctica, pero también superando, el «European digital competence framework for citizens» (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017).

- En este campo, es esencial una fuerte política educativa que debe acompañarse de un plan de formación de los profesores, con formación inicial o continua. Los profesores enseñan lo que saben, los asuntos en los que han tenido formación y aquellos para los que están sensibilizados o motivados (Pinto & Pereira, 2018). Cada año se elabora un gran número de documentos para llamar la atención sobre la importancia de realizar programas y proyectos de alfabetización mediática, algunos de los cuales se dirigen al público más joven y otros a otras generaciones, según una base de aprendizaje permanente. Es el caso del fenómeno de la desinformación, que representa un riesgo para la democracia. Los profesores tienen un papel importante en el empoderamiento de los alumnos ante los problemas de la era de la información digital, pero, para ello, deben tener formación y la alfabetización mediática ha de ser integrada en el aprendizaje de todas las asignaturas, y esto puede suponer una reforma del plan de estudios de las escuelas. Este estudio muestra cómo los medios siguen estando fuera del aula y cómo siguen restringidos a las pausas.

- El tercer y último punto está relacionado con los anteriores. Aquí se defiende la necesidad de producir y difundir recursos que apoyen y motiven el desarrollo de las competencias de la alfabetización mediática. En los últimos años, ha existido un aumento significativo de los recursos de alfabetización mediática dirigidos a los profesores, como es el caso de los resultados del proyecto europeo eMEL (e-Media Education Lab), que promueve un centro de recursos innovador y en línea para los formadores de profesores en educación mediática (<https://e-mediaeducationlab.eu/en/>), así como un Kit para profesores, producido dentro del Proyecto europeo de «Transmedia Literacy», que pretende desarrollar las competencias transmedia en el aula (<http://transmedialiteracy.upf.edu/en>). Los recursos son, sin duda, fundamentales para realizar proyectos e iniciativas, pero estos no funcionarán si no tienen el soporte de un marco político que fomente y apoye la alfabetización mediática.

## Notas

<sup>1</sup> Para información más detallada sobre la metodología del proyecto, consultar: <https://bit.ly/2BqgMzX>

<sup>2</sup> Según la clasificación del instituto de estadística portugués (Relatório Tipologia de Áreas Urbanas, 2014), relacionado con la organización de las localidades portuguesas como mayormente urbanas, medianamente urbanas y mayormente rurales.

## Apoyos

Este artículo se basa en un proyecto de investigación titulado «Transliteracy - Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education», que ha recibido fondos del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea, según el acuerdo de subvención n.º 645238 (Transliteracy -645238/H2020- Acciones de investigación e innovación).

## Referencias

- Aaen, J., & Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: Between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 160-186. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1111241>
- Barret, E. (1992). Sociomedia: An introduction. In E. Barret (Ed.), *Sociomedia – multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge* (pp. 1-10). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. London & New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Schooling the digital generation. Popular culture, new media and the future of education*. London: Institute of Education.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2pGtGll>
- Costa, S., Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). Use of the Internet in educative informal contexts. Implication for formal education. *Comunicar*, 43, 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Delicado, A., & Alves, N. A. (2010). Children, Internet cultures and online social networks. In S. Octobre, & R. Sirota (Dir.), *Actes du colloque enfance et cultures: Regards des sciences humaines et sociales* (pp. 1-12). <https://bit.ly/2PbvKkt>
- Erstad, O., & Sefion-Green, J. (2013). Digital disconnect? The 'digital learner' and the school. In O. Erstad, & J. Sefion-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 87-104). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1019-1>
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge.
- Giménez-Gualdo, A.M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F. & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary Education. *Comunicar*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>

- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube. Digital literacy and the growth of knowledge. In J. Burgess, & J. Green (Eds.), *YouTube. Online video and participatory culture* (pp. 126-143). Cambridge, UK & Malden, MA: Polity.
- Jacquinet, G. (2002). Les relations des jeunes avec les medias... Qu'en savons nous? In G. Jacquinet (Ed.), *Les jeunes et les medias* (pp. 13-35). Paris: L'Harmattan.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A.J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://goo.gl/MXE4EX>
- Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. In K. B. Jensen (Ed.), *A Handbook of Media and Communication Research* (pp. 254-272). London & New York: Routledge.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: From competence to competent action*. Montréal: ORÉ/UQAM. <https://bit.ly/2PbqM7o>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Pereira, S. (2013). More Technology, Better Childhoods? The Case of the Portuguese 'One Laptop per Child' Programme. *CM: Communication Management Quarterly*, 29, 171-198. <https://doi.org/10.5937/comman1329171P>
- Pereira, S., Pereira, L., & Melro, A. (2015a). The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact. In S. Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion. Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 29-100). V.N. Famalicão: Húmus. <https://bit.ly/2o2OZAo>
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015b). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Braga: CECS. <https://bit.ly/2o1ML4r>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E.J. (2014). *Media education guidance for preschool education, basic education and secondary education*. Lisboa: DGE/ME. <https://bit.ly/2MsFf0m>
- Pérez-Tornero, J.M. (2007). As escolas e o ensino na sociedade da informação. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Comunicação e educação na sociedade da informação* (pp. 29-45). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17. <https://bit.ly/2Peeqv8>
- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, percepções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32-1), 83-103. <https://bit.ly/2MNmRz6>
- Porcher, L. (1974). *A escola paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://goo.gl/qfqqte>
- Scolari, C.A. (2018). Informal learning strategies. In C.A. Scolari (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures – Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 78-85). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2vMXPGX>
- Snyder, I. (2009). Shuffling towards the future: The enduring dominance of book culture in literacy education. In M. Baynham, & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (pp. 141-159). Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2008). Learning, change, and power: Competing frames of technology and literacy. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



# Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados

Distributed digital contexts and learning: Personal empowerment and social transformation in marginalized populations

-  Dr. Arul Chib es Profesor Titular de la Escuela Wee Kim Wee de Comunicación e Información de la Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur) (arulchib@ntu.edu.sg) (<https://orcid.org/0000-0002-3833-8889>)
-  Dra. Caitlín Bentley es Investigadora Asociada en el Instituto 3A de la Universidad Australiana Nacional en Cambera (Australia) (caitlin.bentley@anu.edu.au) (<https://orcid.org/0000-0002-2602-601X>)
-  Reidinar-Juliane Wardoyo es Estudiante de Posgrado de la Escuela Wee Kim Wee de Comunicación e Información de la Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur) (reidinar001@e.ntu.edu.sg) (<https://orcid.org/0000-0003-1803-2353>)

## RESUMEN

El rol de los medios digitales y el aprendizaje a menudo ha sido sinónimo del uso de recursos educativos abiertos en entornos institucionales formales. Además, el aprendizaje abierto y a distancia (ODL) ha sido criticado por centrarse estrictamente en los objetivos educativos, ignorando las cuestiones sociopolíticas de acceso y de participación de las poblaciones marginalizadas. Este estudio examina las experiencias de vida de un grupo de trabajadoras domésticas migrantes (N=20) en Singapur que asisten a Open University. Los medios móviles y las redes sociales complementan los recursos ODL para permitir prácticas abiertas de consumo, producción e intercambio en contextos distribuidos de aprendizaje digital. Los estudiantes marginalizados intervinieron en actividades participativas y colaborativas, con prácticas de privacidad específicas de acuerdo a sus posiciones sociales. El aprendizaje digital condujo a un aprendizaje sustantivo para el empoderamiento personal y la transformación social, con estrategias de aspiración que a menudo involucran habilidades digitales. La discusión reflexiona sobre la gestión de identidades en entornos digitales formales e informales como un medio para transformar los discursos sociales de discriminación.

## ABSTRACT

The role of digital media and learning has often been synonymous with the use of open education resources in formal institutional settings. Further, open and distance learning has been criticized for focusing narrowly on educational objectives, ignoring socio-political issues of access and participation by marginalized populations. This study examines the lived experiences of female migrant domestic workers (N=20) in Singapore attending Open University. Mobile and social media supplement open and distance learning resources to allow for open practices of consumption, production and sharing in distributed contexts of digital learning. Marginalized students engaged in participation and collaboration activities, with specific privacy practices due to their social positions. Digital learning led to substantive learning for personal empowerment and social transformation, with aspirational strategies often involving digital skills. The discussion reflects on identity management across formal and informal digital settings as a means of transforming societal discourses of discrimination.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, identidad, desarrollo abierto, educación a distancia, marginalización, migración.  
Digital media, identity, open development, distance education, marginalization, migration.



## 1. Introducción

La flexibilidad de los Recursos Educativos Abiertos (REA), aborda parcialmente las limitaciones de tiempo-espacio y permite que se lleve a cabo un aprendizaje colaborativo y constructivo. Sin embargo, el uso de herramientas digitales durante el Aprendizaje Abierto y a Distancia (AAD) ha sido criticado ya que ignora tanto el aprendizaje sustantivo como su impacto social más amplio. El impacto de los medios digitales y el aprendizaje digital (DML, por sus siglas en inglés) que se utilizan en los sistemas abiertos ha sido criticado por su énfasis en los dispositivos y su enfoque en logros educativos limitados dentro de ambientes formales, en lugar de tener en cuenta un análisis holístico de los resultados obtenidos de la vida. Consideramos que se requiere una perspectiva contextual acerca del uso de tecnologías abiertas en el aprendizaje para cumplir con las metas de empoderamiento personal y de transformación social. Antes de continuar, estableceremos nuestro enfoque en la educación abierta en desarrollo, donde el desarrollo abierto denota «la transmisión pública, sistematizada y gratuita de recursos digitales (información y comunicación) para lograr un proceso de transformación social positiva» (Bentley, Chib, & Poveda, 2017: 99).

Este estudio se basa en las experiencias de vida de Trabajadoras Domésticas Migrantes (TDM) provenientes de Indonesia que estudian en la Open University (OU) de Singapur. Las TDM de Singapur son controladas por identidades marginalizadas que les niegan oportunidades económicas, profesionales y educativas. Esto se debe, en primer lugar, a la pobreza y a las estructuras patriarcales de su país de origen y, en segundo lugar, a las condiciones legislativas y normativas del país anfitrión (Chib, Malik, Aricat, & Kadir, 2014; Huang & Yeoh, 2007). Los migrantes de bajo nivel adquisitivo provenientes de regiones circundantes suelen ser percibidos como una amenaza para la seguridad económica de los singapurenses, lo que ha llevado al crecimiento del resentimiento público y de la marginalización (Chib & Aricat, 2016).

En un mundo con desigualdades económicas crecientes (Galbraith, 2016), estas trabajadoras migrantes reconocen las limitaciones impuestas por su posición social. En respuesta a la desigualdad social y económica, las TDM buscan obtener una educación para mejorar sus vidas significativamente y no solo como un medio para obtener ganancias monetarias. De acuerdo con lo señalado por Srinivasan y Chaudhuri (2016), este artículo sostiene que el aprendizaje sustantivo se puede considerar como un empoderamiento personal y un medio para transformar la sociedad, en particular para sus sectores vulnerables. Esta combinación de condiciones forzadas de las trabajadoras domésticas migrantes y su deseo de adquirir habilidades digitales las lleva a inscribirse en la OU, donde se encuentran con varias herramientas formales de medios digitales y el aprendizaje digital (DML).

### 1.1. Problema

La realidad de los DML es bastante diferente de las aspiraciones asociadas a ellos. Gee (2013: XIII) sostiene que las herramientas digitales «pueden empeorar las cosas tan fácilmente como pueden mejorarlas» (cita traducida del inglés), y Hilbert (2014) demuestra las diferencias entre dispositivos digitales de segundo orden según sus capacidades de comunicación diferencial. Como resultado, menos de la mitad de los estudiantes inscritos lograron finalizar sus estudios dentro de los programas AAD de Indonesia (Perraton, 2007). Investigaciones anteriores de los REA ofrecen propuestas tecnológicas o evaluaciones de las percepciones de los estudiantes (Harsasi, 2015), pero no sugieren formas de mejorar sus vidas ni su calidad de vida. Por otro lado, Guitart y Moll (2014) señalan que deberían examinarse los microcontextos, las experiencias de vida de los estudiantes fuera del ambiente académico.

Desde la perspectiva de las experiencias de vida, se ha ignorado la naturaleza sociopolítica de la participación en la literatura. Por ejemplo, Forte y Lampe (2013) consideran que la participación depende completamente de la voluntad individual, tal que cada individuo posee la libertad y la capacidad de aprender tales habilidades, y que los obstáculos son considerablemente bajos. Desafortunadamente, no se puede considerar ninguna de estas suposiciones en el caso de personas marginalizadas. La participación, especialmente la de las personas marginalizadas, es un proceso contencioso y político que se extiende mucho más allá de un estado binario (Cooke & Kothari, 2001; Sachs, 2009). El uso de DML depende considerablemente del poder de aquellos en control, como los desarrolladores de tecnología o los implementadores de programas (Nelson & Wright, 1995). No es de extrañar que una evaluación de REA en países en desarrollo sostuvo que la mayoría de los estudios que suponen resultados mejorados de aprendizaje se enfocaron en la perspectiva de los profesores y no en la de los estudiantes (Bentley & Chib, 2016). Sostenemos que los contextos distribuidos, más allá del salón de clases y de los REA formales, les brindan a las personas marginalizadas la oportunidad de construir sus identidades y les permiten participar de las potentes fuerzas socio-estructurales.

Existen vacíos contextuales en la literatura existente sobre los DML para las poblaciones marginalizadas. En pri-

mer lugar, el enfoque del aprendizaje digital debe extenderse a los ambientes informales fuera de las instituciones educativas y, además, debe incorporar una perspectiva que abarque múltiples dispositivos. La amplia disponibilidad de teléfonos móviles en la vida cotidiana, llamada Sociedad Móvil-Céntrica (SMC) por Patiño y Guitart (2014), ha transformado la perspectiva institucional de los REA que establecía que se basaban exclusivamente en el momento de la clase (Chib & Wardoyo, 2018). A los migrantes marginalizados, los teléfonos móviles les han brindado acceso a información acerca de sus condiciones de vida (Cuban, 2014) y han reducido su exclusión social gracias al aprendizaje del idioma (Webb, 2006).

En segundo lugar, una visión más amplia acerca del impacto de los sistemas abiertos de aprendizaje incluiría prácticas de colaboración y transmisión de información dentro de las comunidades para producir un rango más amplio de resultados no funcionales, incluyendo el bienestar personal y la transformación social. Para las poblaciones marginalizadas, los impactos positivos pueden incluir la gestión de identidad y el apoyo social como mecanismos duales, primero, al superar la marginalización social y, segundo, como una forma de conseguir empoderamiento y cumplir con sus aspiraciones. Desde una perspectiva social, los migrantes utilizan sus móviles para recibir apoyo social y establecer negocios emprendedores (Chib, Wilkin, & Mei-Hua, 2013). Proponemos examinar la participación y la transformación social dentro del área de las prácticas abiertas asociadas con el aprendizaje digital.

**Este artículo sostiene que el aprendizaje sustantivo se puede considerar como un empoderamiento personal y un medio para transformar la sociedad, en particular para sus sectores vulnerables. Esta combinación de condiciones forzadas de las trabajadoras domésticas migrantes y su deseo de adquirir habilidades digitales las lleva a inscribirse en la OU, donde se encuentran con varias herramientas formales de medios digitales y el aprendizaje digital (DML).**

### 1.2. Prácticas abiertas en los medios digitales y el aprendizaje

Adoptamos una visión situacional del contexto que rodea a los estudiantes para comprender cómo las prácticas de accesibilidad moldean sus identidades y la transformación social como resultado del aprendizaje digital. A diferencia de los REA, consideramos la accesibilidad como una serie de prácticas sociotécnicas no discriminatorias y públicas de consumo, producción y transmisión de recursos digitales (Smith & Seward, 2017), que buscan reducir las desigualdades socio-estructurales. Hay tres aspectos claves que requieren más investigación:

1) Es de vital importancia que los estudiantes se sientan integrados social y académicamente durante sus estudios en línea. Sin embargo, no está claro cómo se debería apoyar a los estudiantes marginalizados que podrían enfrentar grandes desafíos al participar en contextos en línea. Investigamos las prácticas abiertas de participación y colaboración como un medio para lograr la inclusión social para las poblaciones marginalizadas. Los obstáculos contextuales para la eficacia de los sistemas abiertos solían enfocarse en los problemas de accesibilidad, pero con la expansión generalizada de dispositivos móviles personales, la atención ha cambiado hacia las problemáticas sociopolíticas de las relaciones de poder. Por lo tanto, las prácticas abiertas respaldan el cambio estructural al presentar una fuerza subversiva contra la dinámica de poder existente en los sistemas sociales. Desde la perspectiva de transformación social, Wikipedia, que suele ser considerado un ejemplo a seguir para el aprendizaje digital, parece no poder representar correctamente las perspectivas marginalizadas, como el género y la raza (Konig, 2013). Nuestra primera pregunta examina la forma en la que las experiencias de vida de la marginalización determinan la adopción, el uso y los resultados obtenidos de los DML.

2) Es cierto que la tecnología puede permitir que las personas construyan sitios de participación para sí mismas. Cornwall (2002) sostiene que el poder para hacerlo se relaciona directamente con su capacidad para participar, y distingue los espacios de participación invitados de aquellos inventados. Un espacio invitado, como un REA formal en el salón de clases, es un contexto cordial y organizado en el que se invita a los participantes a contribuir; mientras que un espacio inventado se refiere a una situación en la que las personas marginalizadas toman el control de pro-

cesos políticos sin una invitación para hacerlo. Además, las prácticas abiertas colaborativas, como la transmisión y la reutilización de información, pueden tener lugar en una variedad de contextos en línea, pero las investigaciones contemporáneas suelen concentrarse en contextos académicos específicos, aun cuando los estudiantes pueden pulir y practicar sus habilidades de accesibilidad a través de diferentes contextos sociales y académicos. Desde estas perspectivas, los REA de una universidad abierta no permitirían la participación estudiantil durante la producción del material de aprendizaje, no podrían distribuirse entre personas que no estuvieran inscritas y los estudiantes/profesores serían los únicos que los consumirían. Por otro lado, las redes móviles y sociales permiten un acceso amplio a la producción y la distribución general del material de aprendizaje más allá de los confines del plan de estudios, la institución y los sistemas de REA.

**El desarrollo de habilidades digitales comprendió períodos discretos en los que las mujeres practicaron la colaboración y la transmisión de información para desarrollar confianza y negociar entre las restricciones personales y las metas de producción orientadas a la comunidad. Consideramos que la participación y la colaboración deberían conceptualizarse como un conjunto de relaciones que buscan dar cuenta de las propiedades interpersonales e interconectadas identificadas en esta investigación. Las mujeres trabajaron para identificar, investigar, compartir y debatir sobre contenidos relacionados con sus identidades aspiracionales adaptables.**

Además, la colaboración abierta se ha enfocado en el valor de la interacción social en contextos abiertos. Los modelos de construcción del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 2014) toman visiones situacionales del aprendizaje y evalúan los resultados del conocimiento que ocurren a través de las interacciones grupales en contextos en línea. Esta perspectiva pone énfasis en el valor agregado de la interacción social para la generación colectiva de conocimiento (Zhao & Chan, 2014). Sin embargo, estas teorías no abordan las características únicas que ofrecen las prácticas abiertas para ampliar y trascender los contextos académicos y sociales. Los sistemas abiertos de colaboración permiten

que las personas se desempeñen de una manera distribuida y no restrictiva en línea, permitiendo varias formas de interacción social (Forte & Lampe, 2013). Las prácticas abiertas van tomando forma a través de los contextos. Aun así, como dijo Van-Alst (2009), el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento requieren una gran cantidad de interacciones, en lo posible dentro de una comunidad muy unida. Ryberg y Christiansen (2008) descubrieron que los estudiantes solían relacionarse a través de varios sitios de interacción simultáneamente, lo cual les permitía ampliar su acceso a los recursos de conocimiento. De esta manera, no es necesario que los contextos abiertos estén vinculados a un solo entorno, sino que también pueden referirse a contextos distribuidos dentro de entornos institucionales y sociales y a través de herramientas digitales, REA y redes sociales y móviles. Por lo tanto, nuestra segunda pregunta investiga la forma en que la participación y la colaboración se llevan a cabo por medio de contextos distribuidos de aprendizaje digital, en condiciones de marginalización.

3) Una visión situacional del aprendizaje (Lave & Wenger, 1991) sugiere que deben tomarse en cuenta las configuraciones culturales e históricas de las comunidades y las conceptualizaciones más amplias acerca de los resultados del aprendizaje. La noción de aprendizaje sustantivo en el contexto de los sistemas abiertos de información considera aspectos de la identidad del usuario que contribuyen a los resultados de diferentes dominios de la vida. Al analizar las experiencias de vida de los marginalizados, nos concentramos en las estrategias de aprendizaje sustantivo de la aspiración y de la gestión de identidad como medios para lograr una transformación social.

Investigaciones anteriores consideraban la forma en que las personas podían adoptar múltiples identidades en contextos en línea de maneras flexibles, lo que, potencialmente, les conferiría poder de pertenencia dentro de múltiples contextos al mismo tiempo. Esta premisa ha sido muy importante para construir el debate que busca dilucidar

si tal libertad ayuda a las personas a superar desigualdades sociales (Turkle, 1995) o si directamente socava los problemas raciales, de clase y de género subyacentes (Nakamura, 2002). Gee (2000) destaca las prácticas de participación y de transmisión de información en la formación de grupos de afinidad-identidad. En las investigaciones tecnológicas educativas, se han referido a estos grupos como «comunidades líquidas de interés» (Guitart & Moll, 2014: 70), «comunidades de práctica» (Lave & Wenger, 1991: 98), y «redes de aprendizaje» (Sloep & Heerlen, 2011).

De hecho, Krejins, Kirschner y Jochems (2003) establecen que la cohesión grupal, la confianza y el sentido de pertenencia son ingredientes fundamentales para la interacción social, ya que toman en cuenta las necesidades psicológicas y sociales de los individuos. Cresswell (2009) sostiene que las cualidades materiales de un lugar son inseparables de sus aspectos sociales y emocionales. Aunque Cresswell se refiere a lugares físicos, el entorno físico personal no es la única fuente de experiencias e interacciones con un lugar. Por ejemplo, Adams y Warf (1997) sostienen que el ciberespacio crea un espacio independiente porque ofrece diferentes modalidades y posibilidades de interacción y pertenencia. Si consideramos los contextos abiertos de los DML como lugares distribuidos y emergentes, podríamos preguntarnos si motivan (o, por el contrario, niegan) el sentido de pertenencia y cómo estos contextos crean condiciones diferentes de pertenencia. Además, podríamos preguntarnos si las prácticas de accesibilidad motivan la resistencia a los discursos sociales de los marginados al producir identidades aspiracionales alternativas. Por lo tanto, como tercer interrogante de investigación integrado, nos preguntamos si las prácticas participativas y colaborativas de los sistemas abiertos, dentro de las experiencias de vida de los marginalizados, contribuyen al empoderamiento personal y a la transformación social.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

El estudio contó con veinte trabajadoras domésticas extranjeras indonesias que se inscribieron en Universitas Terbuka (OU) (Open University de Indonesia), principalmente para estudiar contabilidad, literatura inglesa y administración. La universidad brinda recursos limitados en forma de libros físicos y material en línea al que se accede a través de una biblioteca virtual. Las tareas y actividades tuvieron lugar en línea sin clases presenciales. Los exámenes semestrales requieren asistencia personal en una institución educativa asociada en Singapur. Todas las encuestadas fueron mujeres, un requisito para las TDM de Singapur. Sus edades oscilaban entre 24 y 38 años de edad, con un promedio de 30 años de edad.

### 2.2. Mediciones

La guía del grupo focal se construyó alrededor de temas como la experiencia en línea de las participantes, su uso general y familiaridad con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), sus motivaciones para inscribirse, sus prácticas y actividades abiertas, y cómo estas actividades abiertas impactan en su aprendizaje y su empleabilidad percibida a futuro. Les preguntamos a las participantes acerca de sus prácticas abiertas para comprender la razón por la que podrían (o no) optar por participar, en qué entornos participaron y sus percepciones respecto del significado de los contextos y las prácticas.

### 2.3. Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo en la OU por medio de debates de grupos focales en idioma indonesio. Las participantes fueron seleccionadas según su disponibilidad entre las estudiantes presentes. Las sesiones duraron entre 60 y 75 minutos y fueron grabadas con el consentimiento de las participantes. Obtuvimos el permiso ético del Panel de Revisión Institucional de la Universidad Tecnológica de Nanyang, y todas las participantes nos otorgaron su consentimiento informado. Se han cambiado los nombres de las participantes para cumplir con los acuerdos de confidencialidad. Las participantes fueron recompensadas por su participación con un vale de supermercado de 5 dólares de Singapur (dólares estadounidenses). Como la zona de marginalización y este grupo de participantes comprenden una trayectoria de investigación a largo plazo, los investigadores somos conscientes de nuestra posición jerárquica frente a nuestras participantes. Para despejar dudas, la coautora que llevó a cabo el trabajo de campo fue una estudiante de posgrado indonesia que podía identificarse con las participantes e interpretar los matices culturales.

### 2.4. Análisis

Las notas de las entrevistas se analizaron según el análisis temático de Owen (1984), que se utilizó para identificar e interpretar los significados compartidos y más prominentes de las participantes. Específicamente, incorpo-

ramos tres criterios de recurrencia, repetición e impacto. Este proceso condujo al surgimiento de tres temas expuestos en las conclusiones. Diferentes coautores contribuyeron a identificar citas específicas relacionadas con cada tema.

### 3. Resultados

Situamos el proceso del aprendizaje digital dentro de las experiencias de vida de los individuos marginalizados. Descubrimos que existen tanto convergencias como tensiones en los contextos distribuidos a lo largo de tres dimensiones que revelan resultados de empoderamiento personal y transformación social:

La primera dimensión se refiere a su estado de marginalización dentro de las jerarquías socioculturales, tanto en contextos nacionales como transnacionales que, si bien las restringen, también les brindan motivación para aprender digitalmente. La segunda dimensión analiza su uso de las herramientas DML tanto en contextos formales como informales. Señalamos que tanto los logros personales como la colaboración social dentro de comunidades muy unidas, junto con las prácticas privadas y públicas específicas, contribuyeron a su marginalización. La tercera dimensión sugiere que el aprendizaje sustantivo tiene lugar como crecimiento de la identidad personal, que suele aspirar a una transformación social y a la implementación de las habilidades digitales adquiridas.

#### 3.1. Contextos situacionales de marginalización

Una perspectiva de interseccionalidad (Crenshaw, 1989) sugiere que existen múltiples ejes de marginalización que tienen lugar en contextos transnacionales complejos que podrían limitar las aspiraciones educativas de las participantes. Primero, existen restricciones socioculturales, que incluyen la edad, la educación, el género, que constituyen las normas patriarcales que se aplican en su tierra natal. Las normas culturales influyen en las mujeres migrantes para que cumplan con sus deberes tradicionales de cuidado de personas y envíen su dinero a Indonesia para mantener a sus familias en lugar de avanzar con su educación en Singapur. «Quizá porque mi mamá es anticuada cree que las mujeres deberían terminar en la cocina. Se queja porque reduje la cantidad de dinero que envió a casa [debido a los gastos de la OU]».

La intersección de la edad con el género complica aún más la situación. Por ejemplo, la madre de una participante la regañó diciéndole: «Ya estás grande, ¿por qué quieres estudiar?, ahorra tu dinero o envíalo a casa». Algunas participantes internalizaron estos prejuicios y bajaron sus expectativas de progreso social, sacrificando sus aspiraciones personales por el bienestar de sus familias. Una participante dijo que «si te fijas en mi edad, creo que no tengo muchas posibilidades de conseguir trabajo en una oficina. Pero, si logro terminar mi educación, podré transmitirle mis conocimientos a mi hijo o a alguien más».

El bajo rendimiento educativo y la falta de familiaridad con la tecnología las cohiben en su adopción de las tecnologías digitales, lo que sugiere un impedimento participar en los DML. Sin embargo, estos inconvenientes son efímeros.

– «Ahora que sé cómo funcionan las computadoras, son fáciles de usar. La primera vez, estaba asustada. ¿Explotará? ¿Se romperá y la pantalla quedará en blanco si pulso esta tecla? Ese era un temor porque no sabía qué hacer».

En segundo lugar, su condición de trabajadoras domésticas de bajos ingresos crea tanto problemas logísticos como posibilidades de discriminación social por parte de la población local. No solía haber equilibrio entre el trabajo y la vida, había poco tiempo disponible para dedicarle a las tareas de la universidad, y una participante afirmó: «Uso Internet cuando tengo tiempo libre». Muchas participantes hablaron de los rigores de la labor doméstica para los migrantes y la fatiga física resultante, que reduce su concentración.

– «A veces estamos muy ocupadas y no tenemos tiempo para hacer nuestras tareas. A menudo, nos quedamos dormidas. Así que por lo general solo termino las tareas de los libros. Simplemente quiero saltarme las tareas que requieren que use Internet (por ejemplo, debates en línea, responder a las preguntas de los tutores en línea)».

En Singapur, la condición de migrantes de las participantes las hizo vulnerables a la discriminación de la población local, y una participante compartió su historia sobre el empleador de su amiga, que le dijo: «¿Qué universidad? ¿Por qué quieres estudiar?». Su posición marginalizada en la sociedad las hizo sensibles a las jerarquías sociales. Las participantes preferían buscar apoyo de sus pares en lugar de comunicarse con el personal de la Open University, y una de ellas dijo: «No les hago preguntas directas a los profesores, consulto con mis amigos primero. Luego, si todavía no podemos encontrar una solución, anotamos las partes difíciles y le hacemos las preguntas al profesor durante la clase».

### 3.2. Contextos distribuidos del aprendizaje digital

Las participantes llevaron a cabo prácticas abiertas por medio de herramientas de aprendizaje digital tanto en contextos formales como informales. Los sistemas de REA desarrollados para situaciones dentro del aula se unieron con las redes sociales y móviles en contextos informales como sitios para el aprendizaje. Las prácticas abiertas de consumo, transmisión de información y producción tuvieron lugar tanto en situaciones personales como institucionales, como una forma de colaboración social en comunidades muy unidas.

Los centros de computación de la OU proporcionaron acceso a los REA, donde las participantes podían mejorar sus habilidades y perder sus inhibiciones. Una de ellas declaró: «Después de aprender lo básico sobre computación, sentí más confianza y ahora es fácil». Los REA habilitan tanto la distribución de contenido hacia lugares distantes como la colaboración entre los estudiantes a través de formatos formalizados.

– «En el curso de gestión financiera, hay 30 estudiantes en línea que comentan en el foro. No sabemos si son nuestros compañeros o si son de otros países. Lo importante son los debates, los comentarios y las preguntas».

Sin embargo, los sistemas abiertos informales disponibles a través de teléfonos móviles no solo reemplazaron el material de la OU, sino que también reemplazaron a los REA formales como fuente principal de aprendizaje. Las participantes utilizaron herramientas básicas para realizar llamadas por teléfono con el fin de buscar el apoyo de sus pares. Una participante declaró que «los debates con amigos a través del teléfono móvil me ayudan mucho a comprender los materia-

**La conceptualización del aprendizaje digital como un conjunto de relaciones les brinda a los investigadores y educadores una manera de entender las condiciones limitantes y habilitantes que enfrentan las personas marginalizadas y les permite diseñar un aprendizaje sustantivo más significativo para sus experiencias de vida.**

les». Señalamos que sus circunstancias materiales restringidas no les permitían disfrutar de las herramientas avanzadas de las redes sociales y móviles en línea. Una de ellas dijo: «Quizá sería más fácil con un teléfono móvil más moderno, para poder usar Internet. Mi teléfono es de los comunes, así que dependo de mi computadora portátil». Otras reconocieron el intercambio monetario que se realiza para acceder al material educativo a través de los sistemas abiertos informales mediante el uso de dispositivos móviles.

– «Tengo más amigos y más conocimiento, pero ahora hago más recargas en mi teléfono móvil. Antes podía ahorrar mucho, pero estaba sola y no tenía amigos. Mis gastos relacionados con las recargas se han triplicado desde que me inscribí».

Las participantes conectaron el entorno educativo formal, como el representado por los REA, y los contextos informales por medio de las redes sociales para establecer contacto personal con sus colegas.

– «Antes de tener una computadora portátil y Facebook, aunque estábamos en la misma «jurusan» [transmisión], no nos conocíamos. Ahora, con los foros de discusión y Facebook, sé quiénes son mis compañeros y puedo hacer preguntas y formar nuevas amistades».

Los sistemas digitales abiertos permiten el desarrollo de aspectos colaborativos y de la comunidad, como las aplicaciones de chat y las redes sociales, que son muy populares.

– «Hubo una estudiante que propuso la creación de un grupo de BBM [BlackBerry Messenger] para estudiantes de ciencias gubernamentales. Si tenemos dudas o consultas, podemos hacer las preguntas o compartirlas en esta plataforma».

Destacamos que el contexto situacional marginalizado de estas trabajadoras domésticas migrantes surgió como parte de las prácticas abiertas específicas de consumo y transmisión de información. Las prácticas de consumo suelen darse en privado, en especial cuando se encuentran con material nuevo en línea, por medio de sitios web y aplicaciones, para reducir la posibilidad de sufrir humillaciones sociales.

– «Me gusta ver videos en YouTube para aprender inglés, para familiarizarme con el sonido, la pronunciación y la gramática. Además, con Google Translate es fácil aprender a pronunciar una palabra. Solo hago clic en escu-

char y ya sé cómo se pronuncia... Me gusta buscar información sobre cosas que desconozco». Otra práctica interesante fue la tendencia a buscar apoyo al compartir información en contextos privados antes de pasar a contextos abiertos. Los contextos privados son aquellos en los que los participantes comparten información con amigos o colegas específicos en grupos más pequeños de WhatsApp, grupos privados de Facebook o cadenas de mensajes, como la participante que «creó dos grupos, uno público y otro privado. No hace falta que nos veamos en persona, pero podemos interactuar y comunicarnos en un contexto cibernético». Quizá, el razonamiento surgió del deseo de ocultar la vergüenza de divulgar su falta de familiaridad con el material educativo.

– «Prefiero preguntárselo a un amigo en un grupo privado de chat. En el grupo de WhatsApp, algunos miembros dicen '¿Cómo puede ser que no sepas la respuesta?', o 'Haces muchas preguntas'. Así que, a veces, se lo preguntamos a un amigo primero, y si el problema persiste, publicamos nuestras dudas en el grupo».

### 3.3. Aprendizaje sustantivo para obtener empoderamiento personal y lograr una transformación social

El aprendizaje digital se convirtió en la fuente para la transformación de identidades individuales y les brindó a las participantes la confianza para negociar sus contextos sociales marginalizados. Percibían la inscripción en la OU como un medio para construir sus capacidades personales y para hacer declaraciones sociales importantes en respuesta a sus condiciones estructurales. Por ejemplo, una participante se sintió motivada «a obtener un diploma de un nivel más alto para demostrarle a mi familia que puedo trabajar y estudiar al mismo tiempo». Señalamos que los resultados instrumentales como el progreso económico persistieron, pero manifestados en aspiraciones tanto del contexto de su país de origen como del país anfitrión.

– «En este momento, soy una empleada doméstica. Cuando vaya a casa [Indonesia], espero conseguir un trabajo mejor. De ser posible, quisiera conseguir trabajo aquí [Singapur]. De lo contrario, buscaré trabajo en este campo, como contadora, en Indonesia».

El aprendizaje digital se convirtió en una herramienta tanto para adquirir habilidades tecnológicas como para demostrar deseo y motivación. Las participantes buscaban cambiar las opiniones sociales acerca de ellas, y aspiraban al éxito simultáneamente.

– «Oigo a la gente, incluso graduados de posgrado con calificaciones altas de universidades reconocidas, decir que no pueden conseguir trabajo y me deprimen porque, si ellos no pueden conseguir empleo, ¿cómo lo lograré yo? Pero creo que los empleadores no buscan solo buenas calificaciones, sino personas con motivación. Así que debo mirar más allá, no puedo esperar a que un trabajo me encuentre, sino que debo aprovechar la oportunidad para crear mi propio negocio y ser emprendedora».

Esta cita fue de una participante que utilizó su teléfono móvil y su computadora portátil a diario para producir 23 artículos para Kompasiana (un foro cívico de periodismo creado por un grupo importante de medios, en Indonesia). Es importante destacar que estos artículos sacaron a la luz las vidas de las TDM y mezclan temas de éxito personal y su transformación social.

Una observación común es que la confianza como resultado de los roles de liderazgo en el centro de estudiantes se vio acompañada por el deseo de compartir información mediante los contextos abiertos. Así, las participantes crearon contextos académicos que adoptaron la pertenencia social al involucrarse con las prácticas abiertas de transmisión de información.

– «Intento administrar un grupo de Facebook... para escribir con regularidad y compartir información en el grupo. Les preguntaré si estudiaron. Publiqué artículos para que se sientan motivados a estudiar».

Para algunas, sigue habiendo una interacción entre la identidad aspiracional de la estudiante y la identidad marginalizada de la trabajadora doméstica migrante. Las habilidades del aprendizaje digital se aplican como parte de sus tareas domésticas y complican su decisión acerca de la posibilidad de que este nuevo conocimiento desafíe o exacerbe las desigualdades existentes en condiciones socio-estructurales complejas.

– «Mi empleador suele pedirme, por la mañana, que cocine algo que nunca antes cociné. Por eso busqué la receta en línea».

Por otro lado, podemos observar que el empoderamiento personal está directamente relacionado con el aprendizaje instrumental impartido por medio de los REA formales en la OU. Además, podemos considerar las historias aspiracionales como un esfuerzo para desafiar la jerarquía social; es decir, para que estas migrantes de bajos ingresos en el fondo de la escalera social puedan progresar hasta la cima de la economía del mercado neoliberal global.

– «Quiero ser banquera o gerente de una empresa. En la clase de TI aprendo que puedo ingresar datos con Microsoft. También puedo buscar información relacionada con mi trabajo a futuro».

– «Pretendo trabajar en una fábrica en la que pueda escoger el diseño del logotipo y el color de las zapatillas Nike... ahora que sé cómo buscar información por medio de Internet».

Las participantes confesaron su deseo de transformar la sociedad y describieron las estrategias por medio de las cuales Internet se podría utilizar para alcanzar sus metas comunales de maneras colaborativas. Por ejemplo, a través de la transmisión de información, el financiamiento colectivo y la investigación.

«Quiero abrir un negocio, una guardería para niños en Indonesia... Puedo crear blogs para buscar patrocinadores, hacer folletos, publicidades. Así, cuando la inscripción abra, podremos repartir los folletos en las escuelas, desde Facebook, desde una computadora».

Una reflexión final acerca del aprendizaje sustantivo se refiere a la ampliación de los límites geográficos y sociales debido al encuentro de los estudiantes en los foros de OER. La habilidad de formar parte de la ciudadanía global tiene un beneficio monetario poco relevante, pero es un ejemplo de gestión de identidad que desafía las identidades sociales de la marginalización.

«Hablé con alguien de Filipinas y descubrí que el idioma tagalo comparte algunas palabras con el indonesio. De mi amiga egipcia, también aprendí que algunas palabras son similares, pero tienen significados diferentes. Aquí mis amigos se burlan de mí y me preguntan por qué pierdo el tiempo con 'fandoms'. Pero he hecho nuevos amigos y ahora sé cómo es la vida en otros países y otras culturas».

#### 4. Discusión y conclusión

Las declaraciones normativas en la literatura establecen que los individuos deberían tener el derecho y el poder de vivir sus vidas con autonomía (Sen, 2001). El enfoque situacional/sociocultural del aprendizaje hace hincapié en las relaciones entre los individuos y sus entornos (Gee, 2008), que les brindan opciones o posibilidades de acción. Al examinar las experiencias de vida de las trabajadoras domésticas migrantes marginalizadas, podemos percibir las capacidades limitadas de acción que les concedió el ambiente socio-estructural existente, tanto en sus países de origen como en su país anfitrión. Por ejemplo, las mujeres pueden verse limitadas a poseer o utilizar tecnología dentro de sus hogares patriarcales (Gurumurthy & Chami, 2014), o en situaciones migratorias (Nguyen, Chib, & Mahalingam, 2017). Por otro lado, Zelezny-Green (2014) consideraron los teléfonos móviles como un medio para que las chicas pudieran mitigar el acceso a la escuela cuando las normas sociales y culturales dictan que deberían abstenerse de ir a clase durante sus períodos menstruales. Ambos casos demuestran cómo el acceso y la participación están incorporados dentro de los procesos altamente políticos y contenciosos que se ven influenciados de gran manera por las relaciones de poder de un contexto en particular. Estos ejemplos son importantes porque se suele asumir que los medios digitales y los contextos de aprendizaje digital son universalmente adecuados y que los usuarios tienen el poder de representarse a sí mismos y a sus propios intereses.

Señalamos que, a pesar de reconocer que las habilidades digitales no se traducen en puestos de trabajo ni en ganancias económicas, las participantes se involucraron en prácticas que les permitieron intervenir de manera limitada (Peter, 2003). Al enfrentarse a posibilidades de acción limitadas, estas mujeres reconstruyeron sus aspiraciones según lo que se les planteaba. Para muchas, las aspiraciones de progreso personal y mejora social fueron metas menos tangibles que los desafíos de los discursos sociales preestablecidos sobre su identidad. Consideramos que el uso estratégico de los DML, a diferencia de las visiones tradicionales de la literatura, incluye el consumo privado-público particular y las prácticas de distribución, así como también la reducción de las redes sociales. La producción del material solía verse como una técnica de gestión de identidad, en lugar de una forma tradicional de resultados de aprendizaje. Creemos que el aprendizaje sustantivo ocurre cuando se manifiesta la habilidad de negociar circunstancias complejas de la vida (en este caso, a través de múltiples intersecciones de marginalización), en contraste con las habilidades de aprendizaje instrumentales presentes en el plan de estudios de la OU.

La generalización del estudio está limitada por las características y circunstancias particulares de las participantes y de sus experiencias de vida. Sin embargo, señalamos que este estudio revela estrategias particulares relacionadas con la marginalización y el género en el contexto del aprendizaje y los medios digitales. Incentivamos llevar a cabo más investigaciones para ampliar el análisis tanto de otras comunidades marginalizadas, como más allá de los confines del salón de clases hacia otros dominios.

El desarrollo de habilidades digitales comprendió períodos discretos en los que las mujeres practicaron la colaboración y la transmisión de información para desarrollar confianza y negociar entre las restricciones personales y las metas de producción orientadas a la comunidad. Consideramos que la participación y la colaboración deberían conceptualizarse como un conjunto de relaciones que buscan dar cuenta de las propiedades interpersonales e inter-

conectadas identificadas en esta investigación. Las mujeres trabajaron para identificar, investigar, compartir y debatir sobre contenidos relacionados con sus identidades aspiracionales adaptables. Dicho aprendizaje sustantivo y la gestión de identidad estaban ausentes de la institución formal de la OU, debido a su falta de comprensión de sus experiencias de vida (Guitart & Moll, 2014). De igual manera, su acceso a la plétora de recursos por medio del contexto distribuido de sus entornos digitales, históricos, culturales y físicos, incluyendo las redes sociales y sus teléfonos móviles, era un universo paralelo al del sistema formal de la OU. La conceptualización del aprendizaje digital como un conjunto de relaciones les brinda a los investigadores y educadores una manera de entender las condiciones limitantes y habilitantes que enfrentan las personas marginalizadas y les permite diseñar un aprendizaje sustantivo más significativo para sus experiencias de vida.

### Apoyos

Este estudio fue financiado por la Escuela Wee Kim Wee de Comunicación e Información de la Universidad Tecnológica de Nanyang.

### Referencias

- Adams, P.C., & Warf, B. (1997). Introduction: Cybercontext and geographical context. *Geographical Review*, 87(2), 139-145. <https://doi.org/10.1111/j.1931-0846.1997.tb00067.x>
- Bentley, C., & Chib, A. (2016). The impact of open development initiatives in lower- and middle income countries: A review of the literature. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 74(6), 1-20. <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2016.tb00540.x>
- Bentley, C., Chib, A., & Povedia, S. (2017). Exploring capability and accountability outcomes of open development for the poor and marginalized: An analysis of select literature. *The Journal of Community Informatics*, 13(3), 98-129. <https://bit.ly/2NQnn0W>
- Chib, A., & Aricat, R. (2016). Belonging and communicating in a bounded cosmopolitanism: The role of mobile phones in the integration of transnational migrants in Singapore. *Information, Communication and Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1168470>
- Chib, A., Malik, S., Aricat, R.G., & Kadir, S.Z. (2014). Migrant mothering and mobile phones: Negotiations of transnational identity. *Mobile Media & Communication*, 2(1), 73-93. <https://doi.org/10.1177/2050157913506007>
- Chib, A., & Wardoyo, R.J. (2018). Differential OER impacts of formal and informal ICTs: Employability of female migrant workers. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 94-113. <https://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3538>
- Chib, A., Wilkin, H., & Mei Hua, S. (2013). Singapore migrants workers' use of mobile phones to seek social support. *Information Technologies & International Development*, 9(4), 19-34. <https://bit.ly/2Om1Yfu>
- Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.). (2001). *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Comwall, A. (2002). *Making contexts, changing places: Situating participation in development (No. IDS Working Paper 170)*. Sussex: Institute of Development Studies. <https://bit.ly/2P0iOxB>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In K. Bartlett, & R. Kennedy (Eds.). *Feminist legal theory: Readings in law and gender* (pp. 57-80). New York, NY: Routledge.
- Cresswell, T. (2009). Place. *International Encyclopedia of Human Geography*, Vol. 8 (pp. 169-177). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00310-2>
- Cuban, S. (2014). Transnational families, ICTs and mobile learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 737-754. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.963182>
- Forte, A., & Lampe, C. (2013). Defining, understanding, and supporting open collaboration: lessons from the literature. *American Behavioral Scientist*, 57(5), 535-547. <https://doi.org/10.1177/0002764212469362>
- Galbraith, J.K. (2016). *Inequality: What everyone needs to know*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gee, J.P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. In P.A. Moss, D.C. Pullin, J.P., Gee, E.H., Haertel, & L.J. Young (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (pp. 76-108). New York: Cambridge University Press.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Guitart, M.E., & Moll, L.C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Gurumurthy, A., & Chami, N. (2014). *Gender equality in the information society*. Bangalore: IT for Change. <https://bit.ly/2xMAxC3>
- Harsasi, M. (2015). The use of open educational resources in online learning: A study of students' perception. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 74-87. <https://doi.org/10.17718/tojde.46469>
- Hilbert, M. (2014). Technological information inequality as an incessantly moving target: The redistribution of information and communication capacities between 1986 and 2010. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(4), 821-835. <https://doi.org/10.1002/asi.23020>
- Huang, S., & Yeoh, B.S.A. (2007). Emotional labour and transnational domestic work: The moving geographies of 'maid abuse' in Singapore. *Mobilities*, 2(2), 195-217. <https://doi.org/10.1080/17450100701381557>
- König, R. (2013). Wikipedia: Between lay participation and elite knowledge representation. *Information, Communication and Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.734319>
- Kreijns, K., Kirschner, P.A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335-353. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Nakamura, L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. NY: Routledge.
- Nguyen, H., Chib, A., & Mahalingam, R. (2017). Mobile phones and gender empowerment: Negotiating the essentialist-aspirational dialectic. *Information Technologies & International Development [Special Section]*, 13, 170-184. <https://bit.ly/2OYuYXz>
- Nelson, N., & Wright, S. (1995). *Power and participatory development: Theory and practice*. London: ITDG Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780445649>
- Owen, W.F. (1984). Interpretive themes in relational communication. *Quarterly Journal of Speech*, 70(3), 274-287. <https://doi.org/10.1080/00335638409383697>
- Patiño, J.G., & Guitart, M.E. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86. <https://bit.ly/2R6ObI2>
- Perraton, H. (2007). *Open and distance learning in the developing world*. New York, NY: Routledge.
- Peter, F. (2003). Gender and the foundations of social choice: The role of situated agency. *Feminist Economics*, 9(2-3), 13-32. <https://doi.org/10.1080/1354570022000078006>
- Ryberg, T., & Christiansen, E. (2008). Community and social network sites as technology enhanced learning environments. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/14759390802383801>
- Sachs, W. (Ed.). (2009). *The development dictionary: A guide to knowledge as power, Second edition*. London: Zed Books.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Sloep, P., & Heerlen, A.B. (2011). Learning networks, networked learning. [Redes de aprendizaje, aprendizaje en red]. *Comunicar*, 37(XIX), 55-63. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>
- Smith, M.L., & Seward, R. (2017). Openness as social praxis. *First Monday*, 22(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i4.7073>
- Srinivasan, J., & Chaudhuri, B. (2016). *Open and/or apolitical: A critical re-examination of open information systems*. Singapore: Singapore Internet Research Centre (SIRCA White Paper 1). <https://bit.ly/2nRVt4W>
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York: Touchstone.
- Van-Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *International Journal of Computer-supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287. <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9069-5>
- Webb, S. (2006). Can ICT reduce social exclusion? The case of an adults' English language learning programme. *British Educational Research Journal*, 32(3), 481-507. <https://doi.org/10.1080/01411920600635478>
- Zelezny-Green, R. (2014). She called, she Googled, she knew: girls' secondary education, interrupted school attendance, and educational use of mobile phones in Nairobi. *Gender & Development*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13552074.2014.889338>
- Zhao, K., & Chan, C.K.K. (2014). Fostering collective and individual learning through knowledge building. *International Journal of Computer-supported Collaborative Learning*, 9(1), 63-95. <https://doi.org/10.1007/s11412-013-9188-x>

# Comunicar



25 años de investigación en  
Educación y Comunicación

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

Comunicar 58



# aleidoscopio

---

Kaleidoscope

---

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals

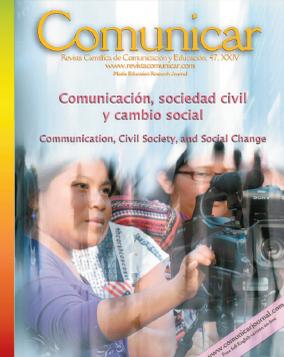
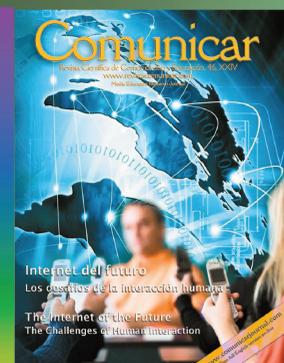
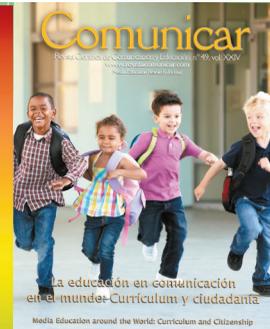
Si te interesa  
la Educación  
y la Comunicación



GRUPO  
**Comunicar**

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

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





# Conflictos en los roles profesionales de los periodistas en España: Ideales y práctica

Conflicts in the professional roles of journalists in Spain: Ideals and practice

 Dr. Sergio Roses es Profesor Titular del Departamento de Periodismo en la Universidad de Málaga (España) (sergioros@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3264-6888>)

 Dra. María-Luisa Humanes-Humanes es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología en la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (marialuisa.humanes@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6860-4463>)

## RESUMEN

A partir de una encuesta realizada entre 2015 y 2016 a 122 periodistas de cuatro diarios españoles, el artículo estudia en qué medida estos profesionales perciben una desconexión –una brecha– entre sus ideales y su puesta en práctica, y cuáles son los roles más «conflictivos» en el contexto de un sistema de medios de pluralismo polarizado. Los resultados indican, a tenor de la percepción de los profesionales encuestados, que los periodistas presentan un conflicto de roles ya que se hallaron diferencias significativas entre la concepción de seis de los siete roles profesionales y la percepción de la puesta en práctica de dichas funciones. Las mayores divergencias se localizan en los roles vigilante, cívico y diseminador. Los conflictos de roles se resolvieron en todos los casos a favor de los intereses de quienes detentan el poder y en contra de los ideales de los periodistas. Estos resultados son congruentes y apoyan los hallazgos de publicaciones previas que retratan al sistema de medios de pluralismo polarizado como un ecosistema mediático donde los profesionales del periodismo, como colectivo, acumulan poco poder frente al ostentado por las organizaciones de medios, endeudadas por una excesiva «financierización» y dependientes del poder político y económico. Los resultados se discuten de acuerdo con la literatura existente, así como con el contexto en que se realizó la investigación.

## ABSTRACT

Based on a survey of 122 journalists from four Spanish newspapers carried out from 2015 to 2016, this paper analyses to what extent these professionals perceive a disconnection –a gap– between their role conception and their perceived role enactment, that is between their professional ideals and their journalistic practice, and which are the most “conflicting” roles in a Polarized Pluralist media system. According to the perceptions of the professionals surveyed, journalists in Spain hold a role conflict when they work in a newspaper. The findings show significant differences between the role conception and the perceived role enactment in six of the seven professional roles. The biggest divergences are located in the watchdog, civic and disseminator roles. The conflict between the professional ideals and their implementation in the news is always resolved in favor of the media organizations. Our results are consistent and support the previous studies that have defined the Polarized Pluralist media system as a media ecosystem where journalists accumulate little power compared to the media organizations, which are in financial debt and dependent on political and economic powers. Results are discussed according to the literature review as well as the context in which the study was developed.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Periodismo, roles profesionales, actitudes profesionales, conflicto, prensa, sistema de medios, investigación cuantitativa, encuesta. Journalism, professional roles, professional attitudes, conflict, press, media system, quantitative research, survey.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

La función de vigilante, también conocida como de perro guardián, forma parte del ADN de la cultura profesional de los periodistas. Sin embargo, los medios –en ocasiones aliados de los actores políticos y económicos– pueden favorecer informaciones cuya función es apoyar al poder en vez de vigilarlo. El periodista identificado con el rol del vigilante podría verse abocado en la práctica a cumplir el papel de favorecedor del statu quo. He aquí el punto de partida de este artículo: la percepción de los profesionales respecto de la existencia de conflictos de roles que dan lugar a una brecha entre sus aspiraciones y el ejercicio profesional en la práctica.

Denominamos concepciones de los roles profesionales (role conceptions) al conjunto de ideales individuales con los que los periodistas definen y legitiman sus funciones en la sociedad (Weaver & Wilhoit, 1996; Vos, 2005; Hanitzsch, 2007). Los roles son, por tanto, un factor central en su identidad profesional (Deuze, 2005). De acuerdo con la teoría del rol (Burke & Reitzes, 1981), los periodistas tratarán de poner en práctica sus ideales individuales a la hora de construir sus noticias (role enactment). De acuerdo con Tandoc, Hellmueller y Vos (2013: 541) si un periodista percibe que su rol es el de diseminador, el deseo de ser congruente con su papel en la sociedad le llevaría a tratar de poner en práctica dicho rol.

Sin embargo, el ejercicio profesional excede la dimensión individual, pues el trabajo periodístico es el resultado de un proceso colectivo y relacional sujeto a la negociación (Mellado, 2015). Está influenciado por factores organizativos, políticos y económicos (Shoemaker & Reese, 2013; Hanitzsch & Mellado, 2011), sujeto a los vaivenes a que se somete la autonomía profesional del periodista (Mellado & Humanes, 2012; Reich & Hanitzsch, 2013). En esta negociación se moldean las noticias, materializándose así los roles en los contenidos noticiosos (role performance) (Mellado, 2015; Mellado & al., 2017). Los periodistas, finalmente, perciben el grado en que dicha materialización se acerca o aleja de la puesta en práctica de sus ideales (perceived role enactment).

A partir de estos supuestos, este artículo estudia en qué medida los periodistas españoles perciben una brecha entre sus ideales (role conceptions) y su puesta en práctica (perceived role enactment) y cuáles son los roles más «conflictivos» en el contexto de un sistema de medios de pluralismo polarizado como es el español, caracterizado por una débil profesionalización y un alto nivel de paralelismo político e instrumentalización (Hallin & Mancini, 2004). Para ello, se ha partido de la conceptualización de los roles periodísticos en tres dimensiones (Mellado, 2015): la presencia de la voz del periodista en la noticia, la relación del periodismo con el poder y la forma en que se aborda a la audiencia. Cada una de estas tres dimensiones se compone de diferentes roles. El primer eje alude a la presencia (rol intervencionista) o ausencia (rol diseminador) del periodista como actor en las noticias. El segundo eje se refiere a las relaciones de los medios con el poder político y económico, y contiene el rol vigilante y el rol leal-facilitador. El tercer dominio (abordaje de las audiencias) entraña la forma en la que las prácticas periodísticas construyen su relación con la audiencia a través de tres roles: rol de servicio, rol de infoentretenimiento y el rol cívico. La operacionalización de cada rol se encuentra en la sección de material y método (Tabla 1).

Este artículo es parte del proyecto internacional «Journalistic role performance around the globe» ([www.journalisticperformance.org](http://www.journalisticperformance.org)), que reúne a investigadores de más de 20 países de todo el mundo con el objetivo de comparar la performance periodística en diferentes sistemas de medios.

### 1.1. La desconexión entre los ideales y la práctica en diferentes contextos

Las tensiones y discrepancias entre lo individual y lo colectivo pueden generar un «conflicto de roles» cuando el periodista aprecia una incongruencia entre lo que percibe que le corresponde hacer y el trabajo que piensa o dice que hace en su medio de comunicación (Mellado, Hellmueller, & Donsbach, 2017). Como resultado del conflicto de roles, podemos hablar de una «percepción de la brecha» que es conceptualmente diferente de la «brecha real» entre ideales y noticias (Mellado & Van-Dalen, 2014). Mientras que la primera implica una percepción de desconexión entre los ideales y su puesta en práctica, la segunda supone una desconexión tangible y cierta entre sus ideales y la materialización de su trabajo en las noticias. Si bien las discrepancias y la percepción de una brecha por parte de los periodistas no tienen por qué implicar siempre un mal funcionamiento del medio (Mellado, Hellmueller, & Donsbach, 2017), las consecuencias de estas percepciones sí podrían dañar a largo plazo la profesión (Nord, 2007), generando frustración entre los periodistas (Sigelman, 1973; Stark, 1962) y horadando su compromiso con el medio con una inevitable pérdida de calidad de las noticias (Pihl-Thingvad, 2015).

En lo que se refiere al objeto de estudio de este trabajo, la «percepción de la brecha» entre los ideales del periodista y la percepción de su puesta en práctica, encontramos algunos ejemplos en diferentes contextos.

En el trabajo de Ramaprasad y Hamdy (2006), los periodistas egipcios aseguraron que la importancia otorgada

a las funciones periodísticas no se correspondía con la frecuencia con que podían materializarlas en su trabajo. Por ejemplo, la función de sustento de la democracia (segunda en importancia) era la que menos ponían en práctica. Weaver, Beam, Brownley, Voakes y Wilhoit (2007: 233) hallaron una asociación modesta entre los roles que los periodistas estadounidenses afirmaban defender y los roles presentes en lo que ellos mismos consideraban sus mejores trabajos. Oi, Fukuda y Sako (2012: 57) hallaron que los periodistas japoneses otorgaban una gran importancia al rol vigilante, sin embargo, creían que no tenían éxito al «investigar las actividades del gobierno». Y en Dinamarca más del 60% de los periodistas consideraba importante o muy importante la función de vigilante mientras que apenas un 30% percibía que pudieran llevarla a cabo en el mismo grado (Pihl-Thingvad, 2015). Recientemente, Raemy, Beck y Hellmueller (2018) hallaron que los periodistas suizos establecen una fuerte relación entre la concepción de los roles y la percepción sobre el trabajo que piensan que hacen en el día a día, con una aparente falta de influencia de factores organizacionales excepto en el caso del rol vigilante.

Ninguno de estos trabajos ha explorado de forma específica la «percepción de la brecha» entre los ideales profesionales de los periodistas y la percepción de su puesta en práctica en un sistema de medios de pluralismo polarizado como el español.

### 1.2. Los roles profesionales en España: de la conceptualización a su materialización

Siguiendo la tradición de estudios sobre las concepciones de los roles profesionales (Cohen, 1963; Johnstone, Slawski, & Bowman, 1972; Janowitz, 1975; Weaver & Wilhoit, 1996; Weaver, 1998; Patterson & Donsbach, 1996; Hanitzsch & al., 2011; Weaver & Willnat, 2012), numerosos trabajos han ayudado a perfilar lo que sabemos sobre los ideales de los periodistas españoles (Canel & Sánchez-Aranda, 1999; Martín & Amurrio, 2003; Roses & Farias, 2013; Berganza, Lavín, & Piñeiro-Laván, 2017, entre otros).

Centrándonos en las publicaciones más recientes, los periodistas españoles se identifican más con el papel de altavoz de la ciudadanía sobre otras funciones como la de difusor, adversario, vigilante, instructor de la audiencia, entretenedor y favorecedor del statu quo (Berganza, & al., 2017). Sin embargo, los estudios sobre la materialización de los roles en las noticias apuntan a que la prensa española se caracteriza por la relevancia de su papel intervencionista, donde roles –como el de vigilante– estarían determinados, por ejemplo, por las temáticas, siendo los asuntos económicos en los que la vigilancia estaría soslayada en la práctica pese a los ideales que manifiestan habitualmente los periodistas en las encuestas (Humanes & Roses, 2018).

A partir de la constatación de las diferencias entre lo encontrado en los trabajos sobre la importancia otorgada a los roles periodísticos y su presencia en los contenidos, en este trabajo se aborda por primera vez en España el análisis de la percepción de la brecha entre la concepción del rol de los periodistas y su puesta en práctica.

**El sistema de prensa español, como caso prototípico del sistema de pluralismo polarizado, es proclive al conflicto de roles profesionales entre los periodistas y los diarios en que trabajan, especialmente en un contexto de crisis política y económica. Las confrontaciones se resolvieron siempre en detrimento de los ideales de los periodistas, que acusan las mayores brechas en el rol vigilante –reduciendo el control al poder–, en el rol diseminador –menoscabando la imparcialidad–, en el rol cívico –desincentivando su papel de catalizador social– y en el rol de servicios, reduciendo su capacidad para aconsejar en asuntos cotidianos. Asimismo, los periodistas se vieron abocados a poner en práctica más de lo que consideraban necesario el rol leal-facilitador –promoviendo una imagen positiva de los poderosos– y el rol de infoentretenimiento, potenciando el divertimento.**

### 1.3. Un contexto proclive a los «conflictos de roles»

¿Es España un ecosistema mediático proclive a que los periodistas se enfrenten a conflictos de roles profesionales? Los estudios previos han señalado diferentes características que apuntan a ello.

El sistema de medios español ha sido encuadrado entre los sistemas de pluralismo polarizado (Hallin & Mancini, 2004), esto es, presenta una prensa con paralelismo político, pluralismo externo y un mercado poco desarrollado; la audiencia de la prensa es elitista y polarizada ideológicamente, y la profesión periodística aún un estilo opinativo con un poder y autonomía limitados ante legisladores y empresas de comunicación. A estos rasgos que han sido probados empíricamente (por ejemplo, Humanes, Martínez-Nicolás, & Saperas, 2013; Casero, 2012), habría que añadir otros que habrían sido reforzados con la crisis económica como la instrumentalización de los medios o el clientelismo. Y es que los medios españoles son empresas endeudadas y dependientes del poder económico al ser la banca y los grupos de inversión sus principales accionistas o acreedores (Fernández-Fernández & Campos, 2014). A esta debilidad económica se sumaría el menoscabo de la función de vigilancia del poder por parte de presiones políticas hacia los periodistas, vehiculadas a través de los grupos de comunicación y los propios medios (Casero, Izquierdo, & Doménech, 2014). Así, el 79% de los redactores que son miembros de la Federación de Asociaciones de la Prensa de España reconoce recibir presiones en el ejercicio de su trabajo, sucumbiendo a ellas tres de cada cuatro. Además, en el 55% de las ocasiones éstas provienen de los directivos de su medio y el 50% de las veces el objetivo de la presión es cambiar la orientación de una noticia (APM, 2017).

Todas las variables glosadas sugieren que el marco de acción de los periodistas en España es un caldo de cultivo para el conflicto de roles profesionales, sobre todo, en aquellos relacionados con la dimensión de distancia al poder, que incluye el rol vigilante y el rol leal-facilitador. Por ello, planteamos la siguiente hipótesis: H1: La percepción de la brecha entre la concepción de los roles y la percepción de su puesta en práctica será mayor en aquellos roles relacionados con la distancia al poder como son el vigilante, el favorecedor del statu quo, y el rol cívico. Esperamos, en este sentido, que los periodistas percibirán que el conflicto de roles se dirige a favor del poder en la práctica periodística.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Muestra

Para responder a la hipótesis planteada, se realizó una encuesta a periodistas de los diarios «ABC», «El País», «El Mundo» y «La Razón» (N=122) entre abril de 2015 y febrero de 2016. Como hemos señalado anteriormente, este trabajo forma parte de un proyecto internacional, cuyo objetivo principal es medir la brecha entre las percepciones de los roles profesionales y su puesta en práctica, analizada a través de los contenidos noticiosos (validación de instrumentos en Mellado & van-Dalen, 2014). Este hecho ha marcado la estrategia del diseño muestral. Los periodistas encuestados se seleccionaron entre aquellos que eran autores de las noticias analizadas en el estudio de la materialización de los roles periodísticos en los cuatro diarios españoles (Humanes & Roses, 2018). En total se contabilizaron 526 periodistas en el análisis de contenido de noticias. Se envió el cuestionario a todos estos profesionales, obteniendo una tasa de respuesta del 23%<sup>1</sup>. El 55,1% son hombres, y tienen una edad media de 41 años.

### 2.2. Medidas

El cuestionario incluía 17 preguntas sobre indicadores acerca de prácticas periodísticas, funciones del periodismo, nivel de autonomía profesional, y técnicas de producción de las noticias; y se completaba con preguntas relativas a la situación laboral, nivel educativo, características demográficas y orientación política. En este artículo trabajaremos con las dos preguntas en las que se solicitaba que cada encuestado expresara, primero, la importancia que otorga a cada uno de los roles profesionales en una escala donde 1 significa nada importante y 5 extremadamente importante (role conceptions), y, en segundo lugar, con qué frecuencia cree el periodista que están presentes estas funciones en las noticias que escribe (1 nada frecuente, 5 muy frecuente) (perceived role enactment). En la Tabla 1 se encuentran los 23 indicadores que se corresponden con los siete roles periodísticos sobre los que se ha medido la brecha entre importancia otorgada y percepción de su puesta en práctica. 17 de estos ítems fueron desarrollados por el proyecto internacional «Worlds of Journalism Study», dirigido por el profesor Thomas Hanitzsch. El resto se basa en los trabajos previos del profesor David H. Weaver y colegas.

Para realizar los análisis estadísticos, se procedió a calcular la consistencia interna a través del alpha de Cronbach, tanto para los indicadores de la concepción del rol como para los indicadores de la percepción de la puesta en práctica de esos mismos roles.

Para el rol diseminador sólo se contempló un ítem (ser un observador imparcial), por lo que no se calculó la fiabilidad. En la concepción del rol intervencionista, tres indicadores (influir sobre la opinión pública, defender un punto de vista particular, e influir en las decisiones sobre las políticas públicas) alcanzaron un nivel aceptable ( $\alpha=0.70$ ). En

<b>Roles</b>	<b>Indicadores</b>
Diseminador	Ser un observador imparcial
Intervencionista	Entregar análisis sobre los hechos actuales
	Influir en la opinión pública
	Defender un punto de vista particular
	Influir en las decisiones sobre políticas públicas
Vigilante	Monitorear e investigar a los líderes políticos
	Monitorear al poder económico
	Actuar como un vigilante de la sociedad civil
Leal-facilitador	Defender los valores nacionales
	Apoyar el desarrollo nacional
	Apoyar las políticas de gobierno
	Otorgar una imagen positiva de los líderes políticos
	Entregar una imagen positiva de los líderes económicos
Servicio	Ofrecer consejo y dirección en los asuntos de la vida diaria
	Ofrecer a la audiencia la información que es más interesante para ellos
Infoentretenimiento	Proporcionar entretenimiento y relax
	Ofrecer la clase de noticias que atrae la mayor cantidad de audiencia
Cívico	Educar a la audiencia sobre temas controvertidos y complejos
	Dejar a la gente que exprese sus opiniones
	Motivar a la gente a participar en actividades políticas
	Ofrecer información que la gente necesita para tomar decisiones políticas
	Promover la tolerancia y la diversidad cultural
	Defender el cambio social

la puesta en práctica del rol intervencionista también tres ítems (influir sobre la opinión pública, analizar los hechos de actualidad, e influir en las decisiones sobre las políticas públicas) obtuvieron un valor  $\alpha=0.62$ . En la concepción del rol vigilante se relacionaron los ítems monitorear a los líderes políticos y vigilar a los poderes económicos ( $\alpha=0.63$ ); mientras que en la percepción de la puesta en práctica de este rol se relacionaron los tres indicadores –monitorear a los líderes políticos, vigilar a los poderes económicos y actuar como vigilante de la sociedad civil– ( $\alpha=0.71$ ). Para el rol leal-facilitador, el valor del  $\alpha$  de Cronbach alcanzó 0.86 incluyendo los cuatro indicadores relacionados con la importancia dada a esta función, y un valor del  $\alpha$  de Cronbach de 0.92 para los cuatro indicadores sobre la frecuencia de puesta en práctica del rol. En la concepción del rol cívico, los seis indicadores obtuvieron un valor de  $\alpha=0.74$ , mientras que en la percepción de la puesta en práctica los mismos indicadores se obtuvieron un valor aceptable ( $\alpha=0.71$ ).

En los roles de infoentretenimiento y de servicio, el  $\alpha$  de Cronbach estuvo por debajo de los niveles aceptables. Por lo tanto, decidimos usar sólo un ítem para cada uno de estos dos roles: ofrecer a la audiencia la información que es más interesante para ellos –para medir el rol de servicio–, y ofrecer la clase de noticias que atrae la mayor cantidad de audiencia, para el rol de infoentretenimiento.

### 3. Análisis y resultados

Considerando los datos globales, los roles a los que los periodistas españoles encuestados otorgan más importancia son el rol vigilante ( $M=4.60$ ;  $DT=0.618$ ) y el rol diseminador ( $M=4.05$ ;  $DT=1.164$ ), seguidos del rol de servicio ( $M=3.76$ ;  $DT=1.137$ ) y del rol cívico ( $M=3.47$ ;  $DT=0.751$ ), mientras que el rol intervencionista ( $M=2.94$ ;  $DT=0.652$ ), el de infoentretenimiento ( $M=2.48$ ;  $DT=1.180$ ) y el leal-facilitador ( $M=1.72$ ;  $DT=0.729$ ) son los que menos relevancia reciben a nivel normativo.

La Figura 1 muestra con más detalle que los indicadores que reciben mayor importancia son monitorear e investigar a los líderes políticos ( $M=4.67$ ;  $DT=0.612$ ) y al poder económico ( $M=4.53$ ;  $DT=0.839$ ), entregar análisis sobre los hechos actuales ( $M=4.50$ ;  $DT=0.699$ ), ser un observador imparcial ( $M=4.09$ ;  $DT=1.145$ ) y promover la tolerancia y la diversidad cultural ( $M=4.31$ ;  $DT=0.955$ ).

Cuando consideramos la frecuencia con la que los periodistas dicen poner en práctica los siete roles, entonces las funciones más comunes son la de diseminador ( $M=3.46$ ;  $DT=1.287$ ) la de vigilante ( $M=3.37$ ;  $DT=0.618$ ) y la de servicio ( $M=3.30$ ;  $DT=1.137$ ), y entre los roles menos frecuentes están el rol cívico ( $M=2.96$ ;  $DT=0.751$ ), el rol de infoentretenimiento ( $M=2.85$ ;  $DT=1.299$ ), el rol intervencionista ( $M=2.84$ ;  $DT=0.652$ ) y el rol leal-faci-

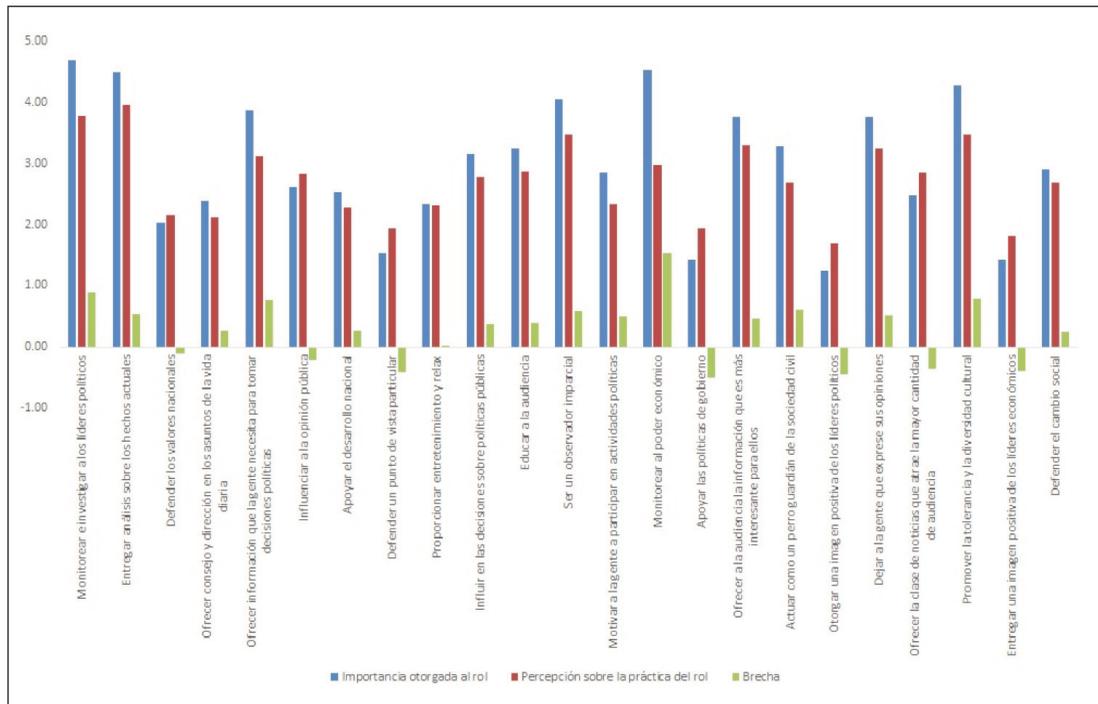


Figura 1. Diferencias entre importancia y percepción de la puesta en práctica para cada indicador de los roles (media).

litador ( $M=1.96$ ;  $DT=1.033$ ). Entre los indicadores específicos (Figura 1), cuatro coinciden con los que se valoran como los más importantes: monitorear e investigar a los líderes políticos ( $M=3.79$ ;  $DT=1.092$ ), entregar análisis sobre los hechos actuales ( $M=3.95$ ;  $DT=1.049$ ), ser un observador parcial ( $M=3.45$ ;  $DT=1.280$ ) y promover la tolerancia y la diversidad cultural ( $M=3.47$ ;  $DT=1.256$ )<sup>2</sup>.

Nuestra hipótesis plantea que la percepción de la brecha entre la concepción de los roles profesionales y la percepción de su puesta en práctica será mayor en aquellos roles relacionados con la distancia al poder como son la función de vigilante, el rol favorecedor del statu quo, y el rol cívico. Se ha procedido a realizar la prueba T de Student para muestras relacionadas para calcular en qué roles existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre la importancia otorgada a un rol periodístico y la percepción de su puesta en práctica, y así poder corroborar o no nuestra hipótesis. La Tabla 2 muestra cómo en seis de los siete roles la prueba de contraste de hipótesis es significativa; sólo en el rol intervencionista no se ha corroborado la brecha.

Las diferencias mayores se producen en el rol vigilante de los poderes políticos y económicos ( $M=1.23$ ;  $DT=1.06$ ), seguido del rol diseminador ( $M=0.588$ ;  $DT=1.33$ ), del rol cívico ( $M=0.504$ ;  $DT=0.503$ ), y del rol de servicio ( $M=0.453$ ;  $DT=1.26$ ). En estas cuatro funciones, los periodistas encuestados expresan la misma tendencia: perciben que ponen en práctica estos tres roles con una menor frecuencia de la que les corresponderían según la importancia que ellos les otorgan en el nivel normativo. Justo la tendencia contraria aparece en los roles leal-facilitador ( $M=-0.235$ ;  $DT=0.875$ ) y de infoentretenimiento ( $M=-0.368$ ;  $DT=1.32$ ), en los cuales los encuestados expresan que la frecuencia con la que los ponen en práctica en la producción de noticias no es equiparable a la poca importancia que les otorgan.

Estos resultados corroboran nuestra hipótesis, puesto que los periodistas perciben que el conflicto de roles se dirime a favor del poder en la producción de las noticias. Si nos fijamos en los indicadores específicos, encontramos que los periodistas siempre manifiestan las mayores diferencias en aquellos roles que relacionan más directamente a los medios con quienes detentan el poder. En la Figura 1 observamos que monitorear a los poderes políticos ( $M=0.899$ ;  $DT=1.09$ ) y, especialmente, a las élites económicas ( $M=1.54$ ;  $DT=1.37$ ) acumulan las mayores diferencias. Los periodistas creen que estas funciones son bastante o muy importantes, pero a la vez sólo en algunas ocasiones las ponen en práctica cuando producen información. Por el contrario, los periodistas perciben que sus noticias sustentan funciones como apoyar las políticas del gobierno ( $M=-0.512$ ;  $DT=1.176$ ), otorgar una imagen positiva de los líderes políticos ( $M=-0.453$ ;  $DT=0.966$ ) o entregar una imagen positiva de los líderes económicos

( $M=-0.391$ ;  $DT=1.027$ ), aun cuando ellos no les conceden tanta importancia como ideales profesionales.

Destaca también que los periodistas manifiestan conflicto entre lo normativo y lo práctico en aquellas funciones que les ponen en relación con los ciudadanos. Por ejemplo, los dos indicadores en los que hay mayor distancia son: ofrecer información que la gente necesita para tomar decisiones políticas ( $M=0.761$ ;  $DT=1.061$ ) y promover la tolerancia y la diversidad cultural ( $M=0.793$ ;  $DT=1.268$ ), ambos pertenecientes al rol cívico del periodismo.

#### 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación es la primera que estudia sistemática y empíricamente el conflicto de roles periodísticos en los comunicadores de la prensa en España, cuantificando la magnitud de la brecha percibida entre los ideales y la práctica periodística. Los datos aportados contribuyen a comprender mejor el proceso de producción de las noticias en España, si bien los resultados deben interpretarse de acuerdo con las características del ecosistema mediático en que trabajaban los periodistas encuestados: prensa diaria de un sistema de medios de pluralismo polarizado. Igualmente importante resulta considerar los rasgos del periodo de tiempo en que se circunscribe el estudio: crisis económica y escándalos de corrupción política, entre otros.

Considerando el contexto, merece la pena discutir los resultados del eje diseminador-intervencionista. Por un lado, es congruente que en un sistema de medios con paralelismo político, la brecha entre la concepción del rol diseminador y la percepción sobre su puesta en práctica sea una de las más altas. Los periodistas otorgaron una alta importancia a «ser un informador imparcial» (una persistencia del mito de la objetividad en la cultura profesional del periodismo español), pero reconocieron que esto no era tan frecuente en la praxis. Algunos periodistas de la muestra pudieron pensar que, aunque «querrían» informar con imparcialidad, no siempre lo consiguen por dar rienda suelta a su propia subjetividad. Otros, que sus jefes imponen un punto de vista determinado, impidiendo así la materialización de la información imparcial.

Por otro lado, no encontramos una brecha significativa entre ideales y prácticas referidos al rol intervencionista de forma global. Sin embargo, este resultado puede matizarse si observamos con detalle los ítems que forman parte del índice de medición de la variable. Así, los redactores perciben que ponen en práctica la función «defender un punto de vista particular» más de lo que le dictarían sus ideales. Este resultado es lógico si se asumen tanto la tradición interpretativa y de opinión de la prensa española como las hipótesis sobre el clientelismo y la instrumentalización de los diarios. Este matiz implica pensar que periodistas y medios comparten una visión similar sobre la importancia de funciones cómo influir en la opinión pública y en la toma de decisiones sobre políticas públicas, y proporcionar análisis sobre los hechos. El germen del conflicto se sitúa pues en defender o no puntos de vistas particulares. Quizás los periodistas atribuyan connotaciones negativas a esta función por la fuerza normativa del mito de la objetividad.

Por último, respecto de la hipótesis de partida, los resultados son también coherentes con la descripción del sistema de medios español en la que los principales propietarios de los grupos de los diarios son bancos y/o fondos de inversión y donde abunda el clientelismo y la instrumentalización de los medios por parte de los partidos políticos. En un periodo de crisis económica –principalmente financiera y bancaria– y de proliferación de causas por corrupción política, la percepción de la brecha entre la concepción de los roles profesionales de los periodistas encuestados

**Tabla 2. Diferencias entre la concepción de los roles y la percepción de su puesta en práctica**

	M	DT
Concepción del rol intervencionista	2.94	0.65
Percepción de la puesta en práctica del rol intervencionista	2.87	0.82
<b>Brecha en el rol intervencionista (t=0.906; p≤ 0.367)</b>	0.069	0.71
Concepción del rol diseminador	4.05	1.16
Percepción de la puesta en práctica del rol diseminador	3.46	1.29
<b>Brecha en el rol diseminador (t=4.078; p≤ 0.000)</b>	0.588	1.30
Concepción del rol vigilante	4.60	0.62
Percepción de la puesta en práctica del rol vigilante	3.37	1.10
<b>Brecha en el rol vigilante (t=10.779; p≤ 0.000)</b>	1.23	1.06
Concepción del rol leal-facilitador	1.72	0.73
Percepción de la puesta en práctica del rol leal-facilitador	1.96	1.03
<b>Brecha en el rol leal-facilitador (t=-2.477; p≤ 0.015)</b>	-0.235	0.87
Concepción del rol de servicio	3.76	1.14
Percepción de la puesta en práctica del rol de servicio	3.30	1.08
<b>Brecha en el rol de servicio (t=3.33; p≤ 0.001)</b>	0.453	1.26
Concepción del rol infoentretenimiento	2.48	1.18
Percepción de la puesta en práctica del rol infoentretenimiento	2.85	1.30
<b>Brecha en el rol infoentretenimiento (t=-2.596; p≤ 0.011)</b>	-0.368	1.32
Concepción del rol cívico	3.47	0.75
Percepción de la puesta en práctica del rol cívico	2.96	0.83
<b>Brecha en el rol cívico (t=6.950; p≤ 0.000)</b>	0.504	0.50

y la percepción de su puesta en práctica fue mayor en aquellos roles relacionados con la distancia al poder, es decir, en aquellas funciones que tienen que ver con la independencia y con la responsabilidad social de los medios. Asimismo, de acuerdo al testimonio de los periodistas, los conflictos de roles se resolvieron a favor de quienes detentan el poder en todos los casos.

Sirva como claro ejemplo el rol de la vigilancia de los poderes económicos y políticos, donde los periodistas perciben la brecha de mayor tamaño. En un contexto político-económico convulso, los profesionales afirman que pusieron en práctica menos de lo que querían el rol vigilante. Del mismo modo, alegan que se vieron abocados a redactar informaciones favorables a la imagen de los líderes políticos y económicos –rol favorecedor del statu quo– con mayor frecuencia de la que le dictaban sus ideales. En el estudio de Raemy, Beck y Hellmueller (2018) los periodistas suizos también afirmaron dar mucha más importancia al rol vigilante de lo que finalmente lo ponían en práctica; en cambio, la tendencia se invertía en el rol leal-facilitador. Los periodistas aseveraron ponerlo en práctica menos de lo que consideraban adecuado. A falta de disponer de datos de más países, podemos vislumbrar una tendencia a percibir la brecha sobre el rol vigilante como la más importante. Posiblemente se deba a que el mito del vigilante suscita expectativas más exigentes entre los periodistas al considerarse uno de los valores centrales de su cultura profesional a nivel global (Hanitzsch & al., 2011).

Igualmente reveladora resulta la brecha referida a la percepción del rol cívico. De nuevo observamos cómo los redactores querían llevar a la práctica con mucha mayor frecuencia de la que lo hicieron cuestiones como motivar a la gente a participar en actividades políticas y tomar decisiones, defender el cambio social y promover la tolerancia y la diversidad cultural. Tampoco se cumplieron las expectativas de los periodistas respecto a su concepción del rol de servicio, reduciéndose en la práctica la labor de orientación y consejo al consumidor. Esto demuestra una tensión entre una cultura profesional interesada en empoderar a la ciudadanía, en un periodo en que se agudizaron las desigualdades y se desvelaron abusos de los poderosos, frente a unas empresas periodísticas proclives a no alimentar la masa crítica contra quienes detentan el poder. En esta línea de argumentación, llama la atención que los periodistas reconocieran llevar a la práctica con más frecuencia de lo que querían el rol de infoentrenimiento. Caben varias interpretaciones a este resultado. Una de ellas plantea el interés del poder –instrumentalizando a los medios– por «adormecer», por distraer, mediante contenidos de entretenimiento la conciencia crítica de los ciudadanos en este periodo. Otra explicación puede ver este síntoma como una tendencia hacia la comercialización (hipótesis de la convergencia del sistema pluralista polarizado hacia el sistema de medios liberal de Hallin y Mancini, 2004). No obstante, independientemente de las posibles interpretaciones, los datos del estudio evidencian que, de acuerdo al relato de los redactores, en plena crisis económica y política los periodistas «fueron altavoces de los ciudadanos, los movilizaron, educaron políticamente y promovieron cambios sociales» (rol cívico) menos de lo que dictaban sus ideales; por el contrario, se vieron impelidos a «entretener» a la ciudadanía con mayor frecuencia de lo que consideraban acorde a su papel en la sociedad.

Podemos concluir que las pruebas empíricas avalan la aseveración de que el sistema de prensa español, como caso prototípico del sistema de pluralismo polarizado, es proclive al conflicto de roles profesionales entre los periodistas y los diarios en que trabajan, especialmente en un contexto de crisis política y económica. Las confrontaciones se resolvieron siempre en detrimento de los ideales de los periodistas, que acusan las mayores brechas en el rol vigilante –reduciendo el control al poder–, en el rol diseminador –menoscabando la imparcialidad–, en el rol cívico –desincentivando su papel de catalizador social– y en el rol de servicios, reduciendo su capacidad para aconsejar en asuntos cotidianos. Asimismo, los periodistas se vieron abocados a poner en práctica más de lo que consideraban necesario el rol leal-facilitador –promoviendo una imagen positiva de los poderosos– y el rol de infoentrenimiento, potenciando el divertimento.

Entre los futuros desarrollos de esta línea de investigación cabe plantear el análisis comparativo de la brecha con otros países, la replicación del diseño con una muestra de profesionales de diferentes soportes (radio, televisión, diarios nativos digitales y redes sociales) y la observación y análisis de la brecha real entre la concepción de los roles profesionales y su materialización en los contenidos.

### Notas

<sup>1</sup> La muestra es comparable a las utilizadas en trabajos nacionales e internacionales sobre roles profesionales. Por ejemplo, Berganza, Lavín y Piñero-Laván (2017) encuestaron a 390 periodistas en 26 medios digitales nativos y 98 medios tradicionales (periódicos, agencias, radio, TV y revistas). Mellado y Van-Dalen (2014) entrevistaron a 75 periodistas chilenos. Y Tandoc, Hellmueller y Vos (2012) emplearon una muestra de 56 periodistas en EEUU.

<sup>2</sup> Se realizaron análisis de regresión lineal considerando variables sociodemográficas (sexo, edad, estudios), así como nivel percibido de auto-

mía, ideología y experiencia profesional para determinar posibles variaciones en las variables dependientes. No se encontraron modelos con capacidad explicativa aceptables.

### Apoyos

Esta investigación fue realizada en el marco del Proyecto de Investigación «Modelos de Periodismo en el contexto multiplataforma» del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-82816-P).

### Referencias

- APM (2017). *Informe anual de la profesión periodística*. Madrid: APM. <https://bit.ly/2PHb7Np>
- Berganza, R., Lavín, E., & Piñero-Naval, V. (2017). La percepción de los periodistas españoles acerca de sus roles profesionales. [Spanish journalists' perception about their professional roles]. *Comunicar*, 25(51), 83-92. <http://doi.org/10.3916/C51-2017-08>
- Burke, P., & Reitzes, D. (1981). The Link between Identity and role performance. *Social Psychology Quarterly* 44(2), 83-92. <http://doi.org/10.2307/3033704>
- Canel, M.J., Rodríguez-Andrés, R., & Sánchez-Aranda, J.J. (2000). *Periodistas al descubierto. Retrato de los profesionales de la información*. Madrid: CIS. <https://bit.ly/2oeHuXo>
- Casero-Ripollés, A., Izquierdo-Castillo, J., & Doménech-Fabregat, H. (2014). From watchdog to watched dog: Oversight and pressures between journalists and politicians in the context of mediatization. *Trípodos*, 34, 23-40. <https://bit.ly/2vPa6tt>
- Casero-Ripollés, A. (2012). El periodismo político en España: Algunas características definitorias. In A. Casero-Ripollés (Ed.), *Periodismo político en España: Concepciones, tensiones y elecciones* (pp. 19-46). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://bit.ly/2PaatXH>
- Cohen, B.C. (1963). *The press and foreign policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://bit.ly/2wh6YHJ>
- Deuze, M. (2005). What is Journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. *Journalism*, 6(4), 442-464. <http://doi.org/10.1177/1464884905056815>
- Fernández-Fernández, F., & Campos, F. (2014). Crisis financiera y brecha Norte-Sur en los grandes grupos mediáticos de la UE. *El Profesional de la Información*, 23(2), 126-133. <http://doi.org/10.3145/epi.2014.mar.04>
- Hallin, D., & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790867>
- Hanitzsch, T. (2007). Deconstructing journalism culture: Toward a universal theory. *Communication Theory*, 17(4), 367-385. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00303.x>
- Hanitzsch, T., & Mellado, C. (2011). What shapes the news around the world? How journalists in eighteen countries perceive influences on their work. *The International Journal of Press/Politics*, 16(3), 404-426. <https://doi.org/10.1177/1940161211407334>
- Hanitzsch, T., Hanusch, F., Mellado, C., Anikina, M., Berganza, R., Cangoz, I., ... Yuen, E.K.W. (2011). Mapping journalism cultures across nations: A comparative study of 18 countries. *Journalism Studies*, 12(3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2010.512502>
- Humanes, M.L., Martínez-Nicolás, M., & Saperas, E. (2013). Political journalism in Spain. Practices, roles and attitudes. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 715-731. [http://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.n2.43467](http://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n2.43467)
- Humanes, M.L. & Roses, S. (2018). Journalistic role performance in the Spanish national press. *International Journal of Communication*, 12, 1032-1053. <https://bit.ly/2Mcsml>
- Janowitz, M. (1975). Professional models in journalism: The gatekeeper and the advocate. *Journalism Quarterly*, 52, 618-626. <https://doi.org/10.1177/107769907505200402>
- Johnstone, J., Slawski, E., & Bowman, W. (1972). The professional values of American newsmen. *Public Opinion Quarterly*, 36, 522-540. <https://doi.org/10.1086/268036>
- Martín, R.M., & Amurrio, M. (2003). ¿Para qué sirven los periodistas? Percepciones de los y las profesionales de radio y televisión de la CAPV. *Zer*, 8(14), 11-27. <https://bit.ly/2M5Ksel>
- Mellado, C. (2015). Professional roles in news content: Six dimensions of journalistic role performance. *Journalism Studies*, 16(4), 596-614. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.922276>
- Mellado, C., & van-Dalen, A. (2014). Between rhetoric and practice: Explaining the gap between role conception and performance in journalism. *Journalism Studies*, 15(6), 859-878. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2013.838046>
- Mellado, C., Hellmueller, L., & Donsbach, W. (Eds.). (2017). *Journalistic role performance: Concepts, contexts, and methods*. New York: Routledge. <https://bit.ly/2wh00Tg>
- Mellado, C., Hellmueller, L., Márquez-Ramírez, M., Humanes, M.L., Sparks, C., Stepinska, A., ... Wang, H. (2017). The hybridization of journalistic cultures: A comparative study of journalistic role performance. *Journal of Communication*, 67(6), 944-967. <https://doi.org/10.1111/jcom.12339>
- Mellado, C., & Humanes, M.L. (2012). Modeling perceived professional autonomy in Chilean journalism. *Journalism*, 13(8), 985-1003. <https://doi.org/10.1177/1464884912442294>
- Nord, L. (2007). Investigative journalism in Sweden. *Journalism*, 8, 517-521. <https://doi.org/10.1177/1464884907081045>
- Oi, S., Fukuda, M., & Sako, S. (2012). The Japanese journalist in transition: Continuity and change. In D. Weaver, & L. Willnat (Eds.), *The global journalist in the 21st Century. News people around the World* (pp. 52-65) London: Routledge. <https://bit.ly/2P8X1TM>
- Patterson, T., & Donsbach, W. (1996). News decisions: Journalists as partisan actors. *Political Communication*, 13(4), 455-468. <https://doi.org/10.1080/10584609.1996.9963131>
- Phl-Thingvad, S. (2015). Professional ideals and daily practice in journalism. *Journalism* 16(3), 392-411. <https://doi.org/10.1177/1464884913517658>
- Raemy, P., Beck, D., & Hellmueller, L. (2018). Swiss journalists' role performance. *Journalism Studies*,

<https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1423631>

Ramaprasad, J., & Hamdy, N. (2006). Functions of Egyptian journalists: Perceived importance and actual performance. *International Communication Gazette*, 68(2), 167-85. <https://doi.org/10.1177/1748048506062233>

Reich, Z., & Hanitzsch, T. (2013). Determinants of journalists' professional autonomy: Individual and national level factors matter more than organizational ones. *Mass Communication and Society*, 16, 133-156. <https://doi.org/10.1080/15205436.2012.669002>

Roses, S., & Farias-Battle, P. (2013). Comparison between the professional roles of Spanish and U.S. journalists: Importance of the media system as the main predictor of the professional roles of a journalist. *Comunicación y Sociedad*, 26(1), 170-195. <https://bit.ly/2ARfVwf>

Shoemaker, P., & Reese, S. (2013). *Mediating the message in the 21st Century. A media sociology perspective*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930434>

Sigelman, L. (1973). Reporting the news: An organizational analysis. *American Journal of Sociology*, 79(1), 132-151. <https://doi.org/10.1086/225511>

Starck, K., & Soloski, J. (1977). Effect of reporter predisposition in covering controversial story. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 54(1), 120-125. <https://doi.org/10.1177/107769907705400117>

Tandoc, E., Hellmuller, L., & Vos, T. (2013). Mind the gap: Between role conception and role enactment. *Journalism Practice*, 7(5), 539-554. <https://doi.org/10.1080/17512786.2012.726503>

Vos, T. (2005). Journalistic Role Conception: A bridge between the reporter and the press. *International Communication Association (ICA) Conference, Journalism Studies Division*. New York, NY, May 29. <https://bit.ly/2BRaHkA>

Weaver, D.H. (Ed.) (1998). *The global journalist: News people around the world*. Cresskill, NJ: Hampton.

Weaver, D.H., & Wilhoit, G.C. (1996). *The American journalist in the 1990s: US news people at the end of an era*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://bit.ly/2Pb5VnP>

Weaver, D.H., Beam, R., Brownlee, B., Voakes, P.S., & Wilhoit, G.C. (2007). *The American journalist in the 21st century: U.S. News people at the dawn of a new millennium*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://bit.ly/2P8X1TM>

Weaver, D.H., & Willnat, L. (Eds.) (2012). *The global journalist in the 21st Century*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148679>



# AlfaMed



**RED INTER** Disciplina  
Universitaria

Red Internacional de  
investigadores en  
Competencias Mediáticas

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

 @RedAlfamed  
 Red Alfamed  
 Red Alfamed

**Investigadores  
Europeos  
y Latinoamericanos**  
**200**





# Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica

Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and  
academic perception

-  Dra. Sonia Santoveña-Casal es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (España) (ssantoveña@edu.uned.es) (<http://orcid.org/0000-0002-9761-6148>)
-  Dr. César Bernal-Bravo es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación en la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (cesar.bernal@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2802-1618>)

## RESUMEN

El análisis de la influencia de las redes sociales en el proceso de aprendizaje ya no es una novedad. Sin embargo, debido a su importancia para el alumnado y en consecuencia para el profesorado, la literatura científica sigue prestando atención al potencial pedagógico de las redes sociales. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la influencia del rol del profesorado (guía y facilitador) sobre la participación social en Twitter y la experiencia académica percibida de los estudiantes. La muestra estuvo formada por 525 futuros profesores, estudiantes de posgrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se utilizó un diseño mixto de triangulación, un modelo teórico, una parte cuantitativa (análisis descriptivo y contraste sobre medias) y otra cualitativa (análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada). Los resultados mostraron que el rol facilitador del profesor influye positivamente en la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes y en la participación en Twitter, en mayor medida que el rol guía. Por un lado, se concluye que el uso de las redes sociales, en el ámbito educativo, proporciona un marco motivacional y de satisfacción que no lo aportan otros medios más tradicionales, como los foros, y, por otro, que un rol que facilita un proceso de aprendizaje independiente es mejor estrategia cuando hablamos de redes sociales en el aula.

## ABSTRACT

Analyzing the influence of social media on the learning process is no longer a novel idea; however, due to its importance for students and consequently for teachers, research continues to explore the pedagogical potential of social media. The main objective of the present study was to analyze the influence of teacher roles (guide or facilitator) on students' social participation in Twitter and their perceived academic experience. The sample consisted of 525 future teachers, all of the Master's degree students at Spain's National Distance Education University (UNED). We used a mixed triangulation design, a theoretical model, quantitative methods (descriptive analysis and contrast of means) and qualitative methods (content analysis following the principles of grounded theory). Our results showed that the teacher's role as a facilitator exerted a more positive influence on how students assessed their experience and on their participation on Twitter than the role as a guide. We conclude that the use of social media sites in education offers a motivating and satisfying framework that is not provided by other more traditional means such as forums, and that a role that facilitates independent learning is a better strategy when using social media in the classroom.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Aprendizaje en línea, interacción social, motivación, participación social, percepción, rol del profesor, Twitter, universidad.  
E-learning, social interaction, motivation, social participation, perception, teacher's role, Twitter, university.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

La necesidad de desarrollar nuevos modelos educativos, basados en un aprendizaje adaptado a las características de la sociedad en red (complejidad, conectividad y velocidad), es aceptado por la mayoría de los expertos (Jenkins, 2012). En este contexto de participación social, tiene lugar el desarrollo del pensamiento, puesto que las experiencias en interacción con otros establecen nuestra forma de estar en el mundo, lo que es lo decisivo para el aprendizaje (Gee, 2004). Estas nuevas formas de aprender deberán ser frustrantes e interesantes al mismo tiempo y evitar procesos de pensamiento basados exclusivamente en lo cómodo y sencillo (Gee, 2004).

En cursos en línea, las investigaciones han destacado la importancia de la interacción (entre los estudiantes, con el profesor y con los contenidos) y su influencia positiva en el rendimiento académico (Kurucay & Inan, 2017). La interacción alumno-alumno y alumno-profesor refuerza el sentido de pertenencia (Luo, Zhang, & Qi, 2017) y, por tanto, el sentimiento de cohesión de los estudiantes. La discusión y reflexión entre los estudiantes facilita el aprendizaje y mejora la percepción académica (Lee & Bonk, 2016). Los estudiantes parecen dar más importancia a las relaciones entre estudiantes que con el profesor (Smith, 2016), constatándose la interacción alumno-alumno como predictor de la satisfacción de los estudiantes (Ali & Ahmad, 2011).

La importancia del rol del profesor, como responsable de aportar oportunidades de debate y creación de conocimiento en un entorno social de interacción ha sido recogido tradicionalmente por múltiples autores (Ausubel, 1981). Al proporcionar a los estudiantes diferentes momentos educativos con diversos grados de interacción, los profesores garantizan que los estudiantes en línea tengan un resultado positivo (Battalio, 2007). Ouyang y Scharber (2017) destacaron la importancia de modificar el rol del profesor a lo largo del curso y así facilitar la cohesión y el aprendizaje en los estudiantes. Estos autores encontraron que durante las primeras etapas del curso era necesario una mayor participación e interacción del profesorado (rol de liderazgo), para posteriormente adoptar una posición más pasiva (rol facilitador y observador). De hecho, la simple presencia o ausencia del profesor influye en la satisfacción del estudiante (Battalio, 2007; Ladyshevsky, 2013), así como en la participación y en el proceso de comunicación (Jaggars & Xu, 2016). En síntesis, dependiendo del comportamiento del profesor se producen cambios significativos en la conducta de los estudiantes (An, Shin, & Lim, 2015; Marcos-García, Martínez-Monés, & Dimitriadis, 2015).

Las tecnologías –como las redes sociales– facilitan estas experiencias de aprendizaje conectado de manera natural. Como afirma Jenkins (2012), no solo es aportar al estudiante información y recursos, sino lo que es más importante, entornos ricos con diferentes tipos de aprendizajes. Al aplicar las redes sociales en educación los resultados han sido contradictorios.

Por un lado, se reconoce el potencial pedagógico de las redes sociales (Scott, Sorokti, & Merrell, 2016), su capacidad para intercambiar conocimiento dentro del contexto educativo (Wong, Sing-Chai, & Poh-Aw, 2017), y como herramientas que facilitan la comunicación, el intercambio de recursos y la colaboración (Tuzel & Hobbs, 2017). Las redes sociales como alternativa a modelos de aprendizaje más tradicionales pueden promover el compromiso, la interacción entre los estudiantes (Alhazmi & Rahman, 2013) y la motivación (Gutiérrez-Portlán, Román-García, & Sánchez-Vera, 2018). Eid y Al-Jabri (2016) encontraron una relación positiva entre el nivel de motivación de los estudiantes y el intercambio de información y debate en Twitter. Además, se han hallado relaciones entre utilizar las redes sociales y una percepción académica positiva de los estudiantes (Alhazmi & Rahman, 2013; Lee & Bonk, 2016), percepciones sobre las interacciones y los procesos de comunicación (Smith, 2016), sobre la satisfacción y utilidad (Al-Rahmi & Othman, 2013) y sobre la cohesión y pertenencia a un grupo con intereses compartidos (Carpenter & Krutka, 2014). Twitter puede facilitar la creación de una comunidad con intereses compartidos, ampliando las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del ámbito educativo (Carpenter & Krutka, 2014). Los procesos de interacción social y los patrones de intercambio de información, que pueden desarrollarse en Twitter, influyen positivamente en el sentido de comunidad de los estudiantes (Blight, Ruppel, & Schoenbauer, 2017).

Por otro lado, los autores reconocen que a pesar de que las redes sociales, como Facebook, ofrece grandes oportunidades para comunicarse y socializar, puede constituir una fuente de distracción (Gupta & Irwin, 2016) y afectar, por tanto, negativamente al rendimiento académico (Bellur, Nowaka, & Hullb, 2015). Afirman que, a mayor tiempo invertido en Facebook, menor rendimiento se alcanza (Paul, Baker, & Cochran, 2012), debido a que dedican menos tiempo a estudiar (Kirschner & Karpinski, 2010). Con relación a Twitter, Tang y Hew (2017) dicen que «aunque Twitter parece prometedor para mejorar las interacciones entre los alumnos y los profesores, la correlación entre el uso de Twitter y el rendimiento del aprendizaje queda por establecer de manera concluyente».

Además, diversas investigaciones han indicado que el «microblogging» registra escasas conversaciones, reforzando discursos unidireccionales (Arrabal, & de Aguilera, 2016), acciones individualistas más que colectivas y de interacción, monólogos más que los diálogos (Santoveña-Casal, 2017). Finalmente, cabe destacar que el uso de Twitter en actividades académicas conlleva quejas por parte de los estudiantes relativas al aumento de la carga de trabajo (Chen & Chen, 2012), con los problemas para expresarse debido a la limitación de caracteres (Prestridge, 2014) y a las dificultades para manejar las grandes cantidades de información (Lin, Hoffman, & Borengasser, 2013).

En definitiva, el objetivo del presente trabajo fue analizar cómo afecta el rol del profesor (guía y facilitador), desarrollado a lo largo de cuatro debates académicos en Twitter, en la participación social en red y en la experiencia académica percibida. Se busca poner a prueba las siguientes hipótesis:

- H1. El tipo de rol desempeñado por el profesor (guía o facilitador) influye en la participación académica del estudiante a través de Twitter.
- H2. El tipo de rol desempeñado por el profesor (guía o facilitador) influye en la experiencia académica percibida del estudiante.
- H3. La participación social en red (Twitter) influye positivamente en la valoración de la experiencia académica, del proceso de aprendizaje, del proceso de interacción (alumno-alumno y alumno-profesor) y en el sentimiento de afiliación, influencia y cohesión grupal.

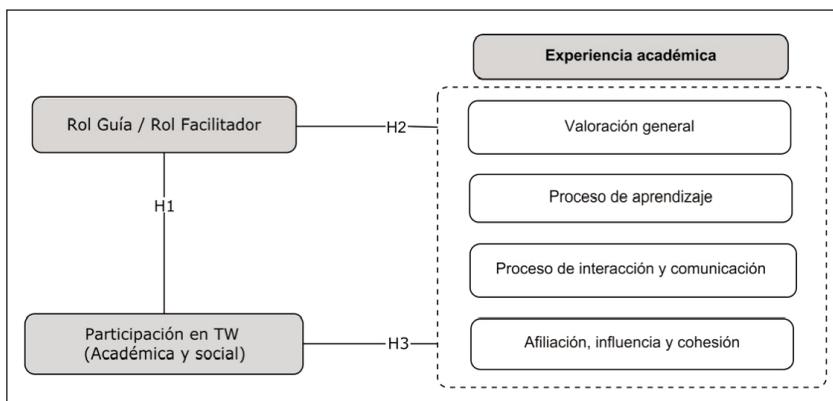


Figura 1. Modelo propuesto.

del proceso de aprendizaje, del proceso de interacción (alumno-alumno y alumno-profesor) y en el sentimiento de afiliación, influencia y cohesión grupal.

El modelo de la investigación incluyendo las tres hipótesis se presenta en la Figura 1.

## 2. Material y método

Este estudio se realizó en un máster oficial

destinado a futuros profesores en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Los estudiantes debían interactuar e intercambiar opiniones en dos debates obligatorios a través de la red social Twitter. Además, se desarrollaron dos debates voluntarios.

El rol del profesorado en los debates fue modificado a lo largo del semestre. Se parte de la propuesta de Marcos-García, Martínez-Monés y Dimitriadis (2015) y Ouyang y Scharber (2017) que clasifican los roles en guía, facilitador y observador. En la investigación se ponen en marcha exclusivamente el rol Guía y el rol Facilitador que cambia a lo largo de los cuatro debates (Figura 2).

a) El rol guía implica que el profesor sea el centro del aprendizaje, el líder responsable del proceso. Orienta a los estudiantes, facilita indicaciones, aporta el material necesario para el aprendizaje. Con el rol guía, el profesor interactuó con los estudiantes a través de las conversaciones generadas en Twitter y envió links, recursos educativos y noticias con el objetivo de enriquecer el debate.

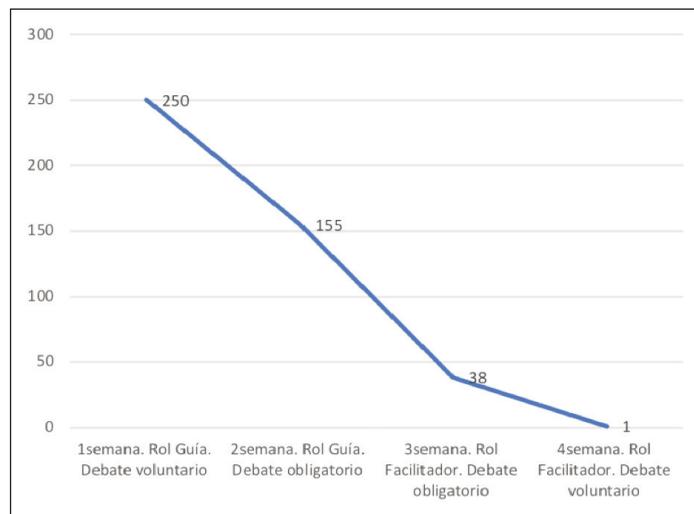


Figura 2. Participación del profesor en Twitter: Tweets enviados a lo largo de las semanas.

b) El rol facilitador implica que el profesor realiza un seguimiento de la actividad desarrollada por los estudiantes y actúa como mediador si existen conflictos. En Twitter, el profesor adoptó un papel secundario, reduciendo el número de mensajes. No intervino en las conversaciones, ni envió recursos complementarios.

## 2.2. Población y muestra

La población estuvo formada por todos los estudiantes del máster (720). Para el estudio de la experiencia académica percibida, la muestra la constituyó los estudiantes que respondieron al cuestionario (un mismo cuestionario aplicado en dos momentos temporales diferentes), un total de 525 estudiantes: 249 (responden al cuestionario una vez finaliza-

do el debate 1 y el debate 2 durante los cuales se adoptó el rol guía) y 276

estudiantes (responden al cuestionario una vez finalizado el debate 2 y el debate 3 durante los que se adoptó el rol facilitador). El 66,3% (N= 348) son mujeres. Los participantes fluctuaron de 21 a 53 años, una media de 32,5. La Tabla 1 muestra el error muestral que se halla sobre la base de un muestreo aleatorio simple en el caso más desfavorecido del muestreo ( $p=q= 0.5$ ).

Para el estudio de la participación en Twitter, la muestra estuvo formada por los mensajes enviados y registrados en Google TAGS hoja de cálculo v6 (Hawkey, 2013) que depende de la API de Twitter: 26.188 tweets. La selección de los tweets se realizó a través de los hashtags que identifican cada debate. La API de Twitter, aunque presenta limitaciones, posibilita la recuperación de los tweets dependiendo del número de tweets enviados durante el último mes, eliminando los más antiguos para facilitar la generación de los nuevos. A pesar de su carácter temporal, estos datos no dejan de ser un objetivo de investigación interesante (Bruns & Stieglitz, 2012; Gerlitz & Rieder, 2013), debiendo confiar en la API puesto que es el único medio que facilita la obtención de datos a gran escala (Bruns & Stieglitz, 2012). Los investigadores no disponen de otra forma de confirmar la calidad y precisión de los datos y, por tanto, es una limitación inevitable que no invalida los resultados. Como indican Gerlitz y Rieder (2013), el muestreo realizado en Twitter se basa en un muestreo no probabilístico, no representativo, puesto que la selección de la muestra siempre está limitada por la aplicación utilizada.

## 2.3. Diseño e instrumentos de recogida de datos

El estudio se basa en un diseño mixto de triangulación, un modelo teórico, una parte cuantitativa (análisis descriptivo y contraste sobre medias) y otra cualitativa (análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada). Se utilizó el paquete SPSS 24 (análisis estadístico) y el software Atlas Ti HM (análisis de contenido).

El estudio cuantitativo se desarrolló sobre la base de un análisis descriptivo y contraste de medias (Prueba t para muestras independientes) para conocer la influencia de la variable Rol del profesor (Guía o Facilitador) sobre las variables dependientes (Experiencia académica percibida y Participación en Twitter). Ante la falta de normalidad de la distribución de las variables en la muestra y para confirmar los datos de T de Student se usa la U de Mann-Whitney. Además, se halla los tamaños del efecto de las pruebas (D de Cohen y Coeficiente de correlación r).

Para el análisis de la experiencia académica percibida, se utilizó una encuesta ad hoc, tipo Likert, para la recogida de la opinión de los estudiantes. Además, se añadieron preguntas abiertas complementarias para ampliar la información cualitativa a las preguntas de respuesta cerrada. La validez del contenido se basa en la literatura científica, en las variables consideradas fundamentales por autores como Kurucay e Inan (2017) (datos demográficos, satisfacción, interacción, percepción de colaboración, percepción de aprendizaje), y Luo, Zhang y Qi (2017) (Interacción alumno-alumno, interacción alumno-profesor, interacción con el contenido, afiliación e influencia). Además, se solicitó la colaboración de un grupo de expertos (cuatro profesores) que indicaron cambios a realizar en la versión preliminar del cuestionario.

Se aplica esta versión a una muestra de 40 estudiantes, lo que ayudó a comprobar que las instrucciones y preguntas eran comprendidas, obteniendo una fiabilidad de Alfa de Cronbach de .960 muy superior a lo recomendado (.70). Posteriormente, se aplicó el análisis factorial exploratorio (utilizando la rotación varimax y los componentes principales) y cada ítem individual se agrupó dentro del constructo correspondiente, logrando una varianza total

Convocatoria junio	Frecuencias		Porcentaje	Error de medida
	Población	Muestra	Muestra	
Cuestionario fase Rol guía	720	249	43,9	5,1%
Cuestionario fase Rol facilitador		276	56	4,7%
Total		525	100	2,2%

explicada de 66,7%. Las dimensiones encontradas fueron:

- Dimensión 1. «Proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento»: .943. Valora la experiencia académica en Twitter y de la asignatura como espacios para la adquisición de conocimiento constructivista, reflexivo y crítico, conectivista, individualista, social y participativo, y activo. Además, se valora la propuesta pedagógica en general.
- Dimensión 2. «Afiliaición e influencia en la asignatura y Cohesión en el grupo»: .921.
- Dimensión 3. «Aspectos generales»: .879. Analiza la calidad, satisfacción y utilidad de la experiencia y el valor añadido del proceso de comunicación e interacción, en general y Twitter, en particular.
- Dimensión 4. «Interacción alumno-alumno»: .855. Estudia la frecuencia de uso de Twitter, grado en que ha compartido información sobre asignatura y sobre problemas con otros estudiantes, la aportación de Twitter a la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, las habilidades interpersonales y de comunicación en red y el grado en que les ha permitido formar una comunidad o grupo con intereses compartidos.
- Dimensión 5. «Interacción alumno-profesor»: .896. Estudia el grado en que ha solicitado información al profesor sobre contenidos, la asignatura y la actividad en Twitter.
- Dimensión 6. «Uso de los foros»: .518. Se analiza la frecuencia de uso de los foros y su valor añadido.

El estudio cualitativo se basó en un análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Se desarrolla siguiendo lo indicado por García-Llamas, González y Ballesteros (2001: 1) definición del universo de contenidos y selección de la muestra; 2) Decisión de la unidad de análisis y establecimiento de las categorías. Las categorías principales las establece las dimensiones destacadas en la literatura científica Kurucay y Inan (2017), y Luo, Zhang y Qi (2017). Estas categorías son organizadas en la superfamilia (Experiencia académica percibida) y dos familias dependientes de la anterior: Perspectiva centrada en Nosotros del que forma parte el código Colaboración y participación y, la familia, Perspectiva centrada en Yo, del que depende el código Crítica y dificultades. Los resultados de la categorización de los códigos se presentan en un mapa conceptual, indicando la fundamentación (frecuencia de aparición) y densidad (el número de códigos con los que se relaciona). Además, los comentarios textuales utilizados de los estudiantes se presentan indicando el número del documento principal de análisis y la línea de donde se extrae el comentario.

### 3. Resultados

#### 3.1. Participación social en Twitter

Se registró una alta participación en Twitter, con 26.188 tweets, 5.639 retwits y 6.089 enlaces en los mensajes, participaron sobre todo durante la segunda y tercera semana, cuando los debates eran obligatorios. Además, participaron más en Twitter cuando el profesor adoptó el rol facilitador, enviando el 56,3% de los mensajes. Se observa que los estudiantes enviaron significativamente más mensajes a Twitter cuando el profesor desarrolla un rol facilitador [ $F(2,8) t=-3,06$ , Sig. (bilateral)=,002]. Los datos son confirmados por U de Mann-Whitney, pero el tamaño del efecto es nulo ( $r=0,07$  y  $d=0,14$ ).

#### 3.2. Experiencia académica percibida

Se observa una valoración muy positiva de la experiencia pedagógica por parte de los estudiantes. Más del 64% de los estudiantes valoran alto o muy alto todas las dimensiones, siendo esta valoración significativamente más positiva cuando el profesor adopta el rol facilitador para la calidad [ $F(9,6) t=2,7$ , Sig. (bilateral)=,006], Utilidad [ $F(6,7) t=2,1$ , Sig. (bilateral)=,034], Satisfacción [ $F(10,8) t=2,9$ , Sig. (bilateral)=,004], y para Valor añadido al proceso de comunicación de Twitter [ $F(4,02) t=4,0$ , Sig. (bilateral)=,000]. U de Mann-Whitney confirma estas diferencias significativas (Tabla 2). El tamaño del efecto es pequeño para Calidad de la propuesta ( $r=0,12$ ;  $d=0,24$ ), Satisfacción ( $r=0,12$ ;  $d=0,25$ ) y Valor añadido al proceso de comunicación de Twitter ( $r=0,16$ ;  $d=0,34$ ) y nulo para Utilidad ( $r=0,09$ ;  $d=0,09$ ).

**Tabla 2. Prueba de U de Mann-Whitney. Estadístico de prueba**

	Calidad	Utilidad	Satisfacción	Valor Añadido Comunicación	Valor Añadido TW
U de Mann-Whitney	30124,5	31196,5	30087,0	33816,5	28321,5
W de Wilcoxon	68350,5	69422,5	68313,0	72042,5	66547,5
Z	-2,7	-1,9	-2,6	-,35	-3,68
Sig. Asintótica (bilateral)	,006	,047	,007	,724	,000

a. Variable de agrupación: Cuestionario0\_1

La Figura 5 muestra los resultados de la dimensión 1 «Proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento». La propuesta pedagógica fue altamente valorada por el 70% de los estudiantes. Considerando que la participación en Twitter les ha facilitado la adquisición de conocimiento sobre materia (59,6%), teórico (42,7%), práctico (53%), colaborativo y participativo (70%) y que en la investigación han desarrollado diferentes tipos de aprendizaje: crítico (76%) y reflexivo (76%), constructivista (73,7%), conectivista (73,5%), social (81,9%) y participativo (70%), activo (61,6%).

Se observa que cuando el profesor adopta el rol facilitador, los estudiantes tienen una valoración significativamente más alta del aprendizaje adquirido con Twitter y en la asignatura en las variables:

a) Twitter facilita la adquisición de conocimiento [F(17,22)  $t=4,7$ , Sig. (bilateral)=,000], relacionado con la materia [F(15,4)  $t=4,6$ , Sig. (bilateral)=,000], teórico [F(,48)  $t=4,02$ , Sig. (bilateral)=,000] y práctico [F(1,7)  $t=4,02$ , Sig. (bilateral)=,039].

b) Asignatura facilita el aprendizaje crítico y reflexivo [F(8,2)  $t=2,9$ , Sig. (bilateral)=,003], constructivista [F(5,5)  $t=2,6$ , Sig. (bilateral)=,007], social [F(2,04)  $t=2,9$ , Sig. (bilateral)=,003] e individualista [F(0,090)  $t=2,6$ , Sig. (bilateral)=,009].

c) Valoración de la propuesta pedagógica [F(8,8)  $t=2,6$ , Sig. (bilateral)=,009].

U de Mann-Whitney confirma las diferencias significativas. Para todas las variables el tamaño del efecto es pequeño ( $r$  entre 0,1 y 0,25 y  $d$  entre 0,41 y 0,21) y nulo para Twitter facilitando la adquisición de conocimiento práctico ( $r=0,08$ ;  $d=0,17$ ).

Con relación a la dimensión 2 «Afiliación, influencia en la asignatura y cohesión en el grupo» se observa que los estudiantes se ven como parte del grupo-clase, sienten que tienen un buen vínculo con otros estudiantes en un grado alto o muy alto. Referente a la Cohesión en el grupo, en un grado alto o muy alto, los estudiantes tienen intención de prolongar su participación en el curso virtual y/o la red social, acceder al curso virtual y/o redes sociales en el futuro. Por otra parte, consideran que la influencia que tiene sobre la asignatura y/o el curso virtual es baja. No se encuentran diferencias significativas en ninguno de los aspectos analizados en esta dimensión en función del rol del profesor. Los datos se confirman con U de Mann-Whitney. Se han encontrado dos dimensiones relativas a los procesos de interacción: interacción alumno-alumno (dimensión 4) y alumno-profesor (dimensión 5).

El 51,6% de los estudiantes confirman que utilizan Twitter casi siempre y el 42,5% que a menudo interactúan con sus compañeros compartiendo información de la asignatura. El 45,7% afirma compartir conocimiento con sus compañeros a menudo.

La mayoría de los estudiantes han valorado que la participación en Twitter les permite mejorar, en un grado alto o muy alto, las relaciones interpersonales con los compañeros (69,3%), las habilidades interpersonales y de comunicación en red (63%) y afirman que les ha permitido formar una comunidad o grupo con intereses compartidos (71,5%). Solo se encuentran diferencias significativas, en función del rol del profesor para la percepción de mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes [F(10,3)  $t=3,2$ , Sig. (bilateral)=,001], siendo superior cuando el profesor desarrolla un rol facilitador. Los datos se confirman con U de Mann-Whitney. El tamaño del efecto es pequeño ( $r=0,14$ ;  $d=0,28$ ).

Por otra parte, respecto al proceso de interacción con el profesorado, los estudiantes perciben que han interactuado poco con el profesor y esta tendencia se acentúa cuando el profesor adopta el rol de facilitador: el 54,5% afirma que nunca ha solicitado información relacionada con los contenidos ni sobre la asignatura. Se encuentran diferencias significativas en: Interacción con el profesor para solicitar información sobre los contenidos, sobre la asignatura y sobre la actividad. Se confirman las diferencias con U de Mann-Whitney. El tamaño del efecto es pequeño ( $r$  entre 0,10 y 0,12 y  $d$  entre 0,22 y 0,25).

En la dimensión 6 «Uso de los foros», se observa que la mayoría de los estudiantes afirman utilizarlos en pocas ocasiones (52,4%). Además, el valor añadido de los foros a la asignatura se ha considerado alto o muy alto solo el 33% de los estudiantes y bajo, muy bajo o nulo por el 34% de los estudiantes. Cuando el profesor desempeña un rol facilitador, los estudiantes afirman usarlos con mayor frecuencia. El tamaño del efecto es pequeño. U de Mann-Whitney confirma estos datos.

El análisis de contenido de las descripciones de los estudiantes sobre la experiencia académica percibida muestra tres aspectos principales (Figura 3). En primer lugar, destacan dos perspectivas diferentes a la hora de evaluar la experiencia académica: aquellos estudiantes que han estimado de manera positiva la participación en Twitter realizan una valoración centrada en nosotros, en los procesos de colaboración y participación con sus compañeros del máster. En contraste, aquellos que critican y han percibido más dificultades en la experiencia académica, realizan

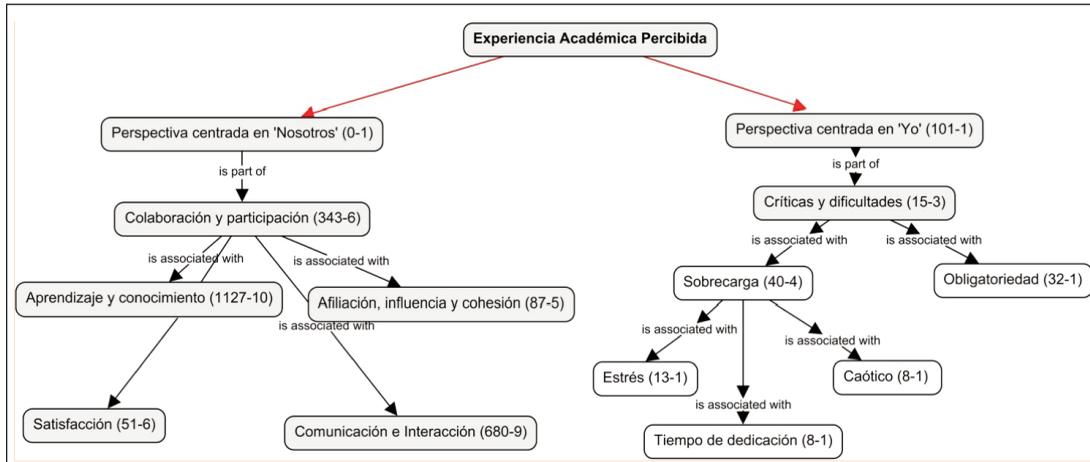


Figura 3. Mapa conceptual general «Experiencia académica percibida».

un análisis centrado en sí mismo. En segundo lugar, se observa una interrelación entre las principales dimensiones: aspectos generales (satisfacción), proceso de interacción alumno-alumno y alumno-profesor, proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento y afiliación e influencia en la asignatura y cohesión en el grupo. En tercer lugar, no se observa diferencias en los comentarios de los estudiantes referente al rol del profesor, ni se identifica una mejor valoración del profesor en la fase de rol guía en contraste con la fase de rol facilitador.

Los estudiantes valoran muy positivamente, no solo la actividad realizada en Twitter, sino también la asignatura en general. Han destacado principalmente su carácter innovador, motivador, de gran interés, considerada entretenida, gratificante, atractiva, divertida [«Esta metodología me resulta mucho más atractiva que la tradicional a partir de los foros» (6:668)]. Comentan lo importante que ha sido iniciarse en Twitter y superar las reticencias y el rechazo inicial a utilizarlo [«A pesar de tener cierta reticencia a usar Twitter y más para una asignatura, me ha resultado muy enriquecedor» (14:1171)]. La interacción alumno-alumno destaca como variable determinante de la satisfacción [«resaltar los satisfactorios efectos que ha tenido sobre la interacción y la comunicación con mis compañeros» (1:120)]. Consideran que es la primera vez que pueden tener un contacto directo, espontáneo, cercano y democrático con otros estudiantes del máster [«Me ha gustado mucho la posibilidad de interactuar de forma directa con los compañeros, permitiendo así una relación mucho más cercana» (1:747)] y conocer diversos puntos de vista [«la gran cantidad de participantes propiciaba un amplio abanico de opiniones y puntos de vista» (1:465)]. La interacción alumno-alumno les ha permitido generar un sentimiento de afiliación y cohesión dentro del grupo, el sentimiento de formar parte de una comunidad ha sido un aspecto especialmente destacado [«El sentimiento de afiliación es el elemento que más me ha hecho seguir la actividad de forma periódica» (7:598)]. Además, a través de este proceso de comunicación y de debate, los estudiantes han adquirido conocimientos teóricos, prácticos, intercambiando ideas, información y conocimientos, de un modo divertido y motivador [«ha supuesto otra forma diferente de aprender muy dinámica y motivadora» (1:548)] (Figura 4).

Se han recibido pocas críticas a la actividad, pero es interesante analizarlas. Se han centrado en la sobrecarga de trabajo que conlleva la participación, el excesivo tiempo que requiere la participación en Twitter [«La experiencia (...) me parece mucha carga de trabajo (en horas de dedicación)» (6:642)]. Critican la obligatoriedad de la tarea y los estudiantes se muestran preocupados por la invasión de la privacidad al usar las redes en el ámbito académico [«Me parece que por más filtros de seguridad que pongas cualquier hacker puede robarte tu identidad, o simplemente que se haga pública tu vida privada» (5:760)]. También critican el caos que implica la participación de mucha gente y el gran volumen de tweets, la falta absoluta de control sobre la comunicación [«La actividad del Twitter es caótica, demasiados debates abiertos» (2:552)] y la ansiedad que implica este proceso [«He disfrutado (...) pero ha habido momentos que me ha generado (...) estrés por el alto número de interacciones» (2:547)]. Es interesante destacar que los estudiantes que valoran negativamente la actividad realizan comentarios centrados en el Yo, en sí mismos [«Siempre lo he visto como algo que yo realmente no puedo controlar y que por ende no quiero hacerlo parte de mi vida» (5:579); «No me siento cómoda en la exposición en redes sociales» (6:622)]. De hecho, estos estudiantes reconocen la nula o escasa afiliación y cohesión con el grupo [«No he venido aquí a hacer amigos, no creo que el valor per se de las relaciones» (8:499)] (Figura 6).



Los estudiantes han otorgado un alto valor a Twitter como medio para comunicarse e interactuar, contradiciendo otras investigaciones que han destacado las escasas conversaciones que se registran en la Red (Arrabal, & de Aguilera, 2016) y la tendencia a desarrollar monólogos más que diálogos (Santoveña-Casal, 2017). La red social puede considerarse un entorno que facilita la adopción de nuevos modelos educativos basados en un aprendizaje conectado y la participación social, aspectos destacados por Jenkins (2012) y Gee (2004) como fundamentales en la sociedad en red. Además, los estudiantes han comentado explícitamente lo importante que ha sido iniciarse en Twitter y superar las reticencias y miedos iniciales. En Twitter se generan sentimientos de frustración junto a un alto grado de interés en la tarea. Aspectos destacados por Gee (2004) como fundamentales en las nuevas formas de aprender.

Aunque es una red que no está exenta de inconvenientes cuando se utiliza en el marco educativo. En la misma línea que otras investigaciones, los estudiantes han criticado la sobrecarga de trabajo que supone (Chen & Chen, 2012) y la sensación de caos y estrés ante las dificultades para gestionar la información compartida (Lin, Hoffman, & Borengasser, 2013). Los estudiantes que realizan una valoración negativa suelen expresar sus críticas y dificultades centrándose en sí mismos, en sus problemas de control del proceso de comunicación, sus problemas de ansiedad o en su falta absoluta de interés por el otro. Este es un aspecto especialmente interesante para analizar en futuras investigaciones: ¿cómo influye las variables de personalidad en la participación académica en redes sociales? ¿Qué papel tiene el locus de control interno y externo en estas experiencias?

En síntesis, parece que la participación en Twitter permite la comunicación e interacción, facilita la participación social y el aumento de la satisfacción académica en los estudiantes, pero todavía queda por establecer de manera concluyente cómo influye el cambio de rol del profesor en el alumnado. El estudio del rol del docente tiene especial interés, puesto que aporta luz a nuevas metodologías en red. Se concluye, por un lado, que el uso de redes sociales en educación universitaria aporta un valor motivacional a los estudiantes que no lo proporciona otros medios más tradicionales como los foros y, por otro, que un rol que refuerza un proceso de aprendizaje independiente es probablemente mejor estrategia cuando hablamos de redes sociales en el aula.

## Referencias

- Al-Rahmi, W.M., & Othman, M.S. (2013). Evaluating student's satisfaction of using social media through collaborative learning in higher education. *International Journal of Advances in Engineering & Technology*, 6(4), 1541-1551. <https://bit.ly/2vJbwXI>
- Alhazmi, A.K., & Rahman, A.A. (2013). Facebook in higher education: Students' use and perceptions AISS. *Advances in Information Sciences and Service Sciences*, 5(15), 32-41. <https://bit.ly/2Ph5QMv>
- Ali, A., & Ahmad, I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 118-134. <https://bit.ly/2vLRjzU>
- An, H., Shin, S., & Lim, K. (2009). The effects of different instructor facilitation approaches on students' interactions during asynchronous online discussions. *Computers & Education*, 53, 749-760. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.015>
- Arrabal, G., & de-Aguilera, M. (2016). Communicating in 140 characters. How journalists in Spain use Twitter. [Comunicar en 140 caracteres. Cómo usan Twitter los comunicadores en España]. *Comunicar*, 46, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-01>
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. <https://bit.ly/2BF5dix>
- Battalio, J. (2007). Interaction online: A reevaluation. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(4), 339-352. <https://bit.ly/2PgsXqm>
- Blight, M.G., Ruppel, E.K., & Schoenbauer, K.V. (2017). Cyberpsychology. *Behavior, and Social Networking*, 20(5), 314-319. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0505>
- Bellur, S., Nowaka, K.L., & Hullb, K.S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, 53, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.027>
- Bruns, A., & Stieglitz, S. (2012). Quantitative Approaches to Comparing Communication Patterns on Twitter. *Journal of Technology in Human Services*, 30(3-4), 160-185. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.744249>
- Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Chen, L., & Chen, T.L. (2012). Use of Twitter for formative evaluation: Reflections on trainer and trainees' experiences: Colloquium. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), E49-E52, <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01251.x>
- Durlak, J.A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917-928. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp004>
- Eid, M.I.M., & Al-Jabri, I.M. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers & Education*, 99, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.007>
- Chen, L., & Chen, T.L. (2012). Use of Twitter for formative evaluation: Reflections on trainer and trainees' experiences: Colloquium. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), E49-E52, <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01251.x>
- Frías, M.D., Pascual, J., & García-Pérez, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240. <https://bit.ly/2MvuiiuM>

- García-Llamas, J.L., González, M.A., & Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación II*. Madrid: UNED. <https://bit.ly/2OGQzmK>
- Gee, J.P. (2008). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe. <https://bit.ly/2vVhX9>
- Gerlitz, C., & Rieder, B. (2013). Mining One Percent of Twitter: Collections, Baselines, Sampling. *Journal of Media and Culture*, 16(2). <https://bit.ly/2vVhX9>
- Glass, G.V., McGaw, B., & Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in social research*. London: Sage. <https://bit.ly/2MRfNyu>
- Gupta, N., & Irwin, J.D. (2016). In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computers in Human Behavior*, 55(B), 1165-1178. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.022>
- Gutiérrez-Porlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. [Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios]. *Comunicar*, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Hawkey, M. (2013). *Twitter archiving Google spreadsheet (TAGS)*. <https://bit.ly/1Gm3nV>
- Jaggars, S.S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270-284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Jenkins, H. (2012). *Connected learning: Reimagining the experience of education in the information age*. *Blog Confessions of an ace-fan*. <https://bit.ly/2OH2tgp>
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kurucay, M., & Inan, A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010>
- Ladyshewsky, R.K. (2013). Instructor presence in online courses and student satisfaction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070113>
- Lee J., & Bonk, C.J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.001>
- Lin, M.F.G., Hoffman, E.S., & Borengasser, C. (2013). Is social media too social for class? A case study of Twitter use. *TechTrends*, 57(2), 39-45. <https://bit.ly/2vOIAM0>
- Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.006>
- Marcos-García, J.A., Martínez-Monés, A., & Dimitriadis, Y. (2015). DESPRO: A method based on roles to provide collaboration analysis support adapted to the participants in CSCL situations. *Computers & Education*, 82, 335-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.027>
- Ouyang, F., & Scharger, C. (2017). The influences of an experienced instructor's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.07.002>
- Paul, J.A., Baker, H.M., & Cochran, J.D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28, 2117-2127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>
- Prestridge, S. (2014). A focus on students' use of Twitter—their interactions with each other, content and interface. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 101-115. <https://doi.org/10.1177/1469787414527394>
- Santoveña-Casal, S. (2017). Conversations, debates and affiliation networks on Twitter. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 16(3), 47-59. <https://bit.ly/2nKRJ5o>
- Scott, K.S., Sorokti, K.H., & Merrell, J.D. (2016). Learning 'beyond the classroom' within an enterprise social network system. *The Internet and Higher Education*, 29, 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.005>
- Smith, E.E. (2016). A real double-edged sword: Undergraduate perceptions of social media in their learning. *Computers & Education*, 103, 44-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.009>
- Tang, Y., & Hew, F.K. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97-118. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004>
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). The Use of Social Media and Popular Culture to Advance Cross-Cultural Understanding. [El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural]. *Comunicar*, 51, 63-72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>
- Wong, L., Sing-Chai, C., & Poh-Aw, G. (2017). Seamless language learning: Second language learning with social media. [Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales]. *Comunicar*, 50, 9-21. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>



# Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos

Google or Gutenberg Generation: Chilean university students' reading habits and reading purposes

-  Dr. Giovanni Parodi es Profesor Titular en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) (giovanni.parodi@pucv.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-2403-7038>)
-  Tomás Moreno-de León es Investigador en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) (tomas.moreno.d@mail.pucv.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>)
-  Cristóbal Julio es Investigador y Doctorando en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) (cristobal.julio@pucv.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-4723-0271>)
-  Dra. Gina Burdiles es Profesora Adjunta de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (gburdiles@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-5164-8382>)

## RESUMEN

Conocer los hábitos de lectura de sujetos de diversas edades y niveles de escolarización, así como su opinión respecto del consumo de materiales de lectura, ha estado siempre en el interés público. En los últimos tiempos, mayor énfasis se ha puesto en los textos digitales. Si bien se ha avanzado en la investigación en estas áreas, aun es parcial la información a nivel universitario y profesional. En este estudio se describen los hábitos declarados por estudiantes universitarios de dos áreas disciplinares (ciencias humanas y ciencias económicas y administrativas) respecto de lectura en formato papel y en digital en virtud de tres propósitos: académico, entretenimiento y búsqueda de información. Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta a una muestra de 894 estudiantes en dos universidades chilenas y en cinco carreras. Los resultados revelan que los lectores muestran variación en sus preferencias de lectura según los tres propósitos. En otras palabras, estos lectores declaran emplear soportes diferentes, pero con una clara tendencia a preferir mayoritariamente el sustrato papel, y distinguir procesos cognitivos diversos (memoria, comprensión y aprendizaje), sin que el área disciplinar de procedencia incida de modo radical en sus preferencias. Todo ello, en general, nos lleva a concluir que en la actualidad existe una generación en transición «Gutenberg-Google», la cual aún reconoce y otorga alta relevancia al soporte papel, en particular frente a propósitos académicos.

## ABSTRACT

It has always been in the public interest to know the reading habits of readers of various ages and levels of schooling, as well as their opinions with regard to the consumption of reading materials. Lately, researchers have given increased attention to digital texts. Although progress on these topics has been made as reported in published research, there is yet incomplete information regarding readers' habits and opinions at university and professional levels. This study describes the self-reported habits of university students belonging to two disciplinary domains (Human Sciences and Economic and Business Sciences) regarding reading on paper or on digital media for three purposes: academic, entertainment, and information seeking. The results reveal that the readers' preferences vary according to the three purposes. These readers reported using different media but had a clear preference for paper; they also reported distinguishing between cognitive processes (memory, comprehension, and learning), with the discipline to which they belonged having no radical effect on their preferences. All of this leads us to conclude that currently there exists a generation in transition, a 'Gutenberg-Google' generation, which still recognizes the relevance of paper, in particular for academic purposes.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Lectura, hábitos de lectura, medios digitales, propósitos de lectura, estudiantes universitarios, Google, Gutenberg, multimodalidad. Reading, reading habits, digital media, reading purposes, university students, Google, Gutenberg, multimodality.



## 1. Introducción

El tema de la lectura suele atraer la atención de expertos y legos. En particular, se detectan dos inquietudes permanentes: ¿estamos leyendo lo suficiente?, ¿qué estamos leyendo? En otras palabras, el foco de atención está en cuánto se lee y qué se lee. Junto a ello, más recientemente, se han instalado otras interrogantes que tienen relación con la aparición de las nuevas tecnologías y sus efectos sobre la lectura en papel y en otros soportes y dispositivos digitales. De este modo, conocer los hábitos de lectura declarados por lectores de diversas edades y niveles de escolarización, así como la opinión respecto del consumo de materiales impresos y digitales, soportes y medios, resulta altamente valioso para diversas entidades, instituciones gubernamentales e investigadores. Tener acceso a información detallada acerca de lo que grupos de distinta procedencia y niveles etarios estiman y llevan a cabo en sus prácticas cotidianas de lectura es una preocupación constante, con mayor énfasis en los últimos años, ya sea con propósitos de incidir en la política pública o con objetivos científicos o aplicados (Woody, Daniel, & Baker, 2010; Carr, 2011; Baron, 2015; Wang & Bai, 2016).

A la base de estas preocupaciones subyace un conjunto de supuestos, hipótesis y predicciones (muchos no comprobados de modo científico) que revelan inquietud ante cuestiones tales como: a) no se lee lo suficiente; b) la cultura escrita se ha empobrecido; c) hoy se lee menos que antes; d) se avecina la desaparición del libro en papel; e) la lectura digital implica nuevos modos de razonar; f) los jóvenes, en mayor medida, leen preferentemente en dispositivos electrónicos.

Junto a lo anterior, últimamente se ha sumado otra inquietud: ¿tiene incidencias negativas la lectura en formato digital? Dicho de otra forma, ¿qué implicaciones cognitivas provoca la variación en el soporte de lectura: impreso o digital? o ¿existe uno más eficiente que otro? El argumento refleja la relación con que los nuevos soportes estarían produciendo un perjuicio en los modos de pensar y de razonar, es decir, los nuevos dispositivos tecnológicos conllevarían un detrimento en la lectura reflexiva y en el aprendizaje perdurable (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter, & Bennett, 2013; Mangen, Walgermo, & Bronnick, 2013; Beland & Murphy, 2016).

En nuestra opinión, aún es fragmentaria la información disponible en estos temas y se carece de una perspectiva que atienda suficientemente a los propósitos de lectura como ejes centrales en la comprensión de textos escritos y los diversos dispositivos de lectura. Si bien aún no se cuenta con una teoría integral que incorpore de modo sistemático los objetivos de lectura, diversos investigadores sí reconocen que las personas leen por muchas razones y que adaptan sus procesos de lectura a tales objetivos (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Graesser, Li, & Feng, 2015; Parodi, 2011; Britt, Rouet, & Durik, 2018).

En este contexto, como parte de un proyecto mayor que busca conocer los hábitos de lectura, los materiales escritos y las rutas de lectura mediante técnicas de registro de movimientos oculares («eye tracking») de profesionales en ejercicio en diversas áreas del conocimiento (Proyecto FONDECYT 1170623), en una primera instancia, se decidió diseñar una encuesta de hábitos lectores para estudiantes universitarios. Dicha encuesta está enfocada en los hábitos de lectura de textos escritos en diversos formatos y soportes en relación con propósitos de lectura y busca, al mismo tiempo, recoger información detallada acerca de los géneros discursivos y de sus rasgos multisemióticos. El objetivo de este estudio es describir los hábitos lectores declarados por estudiantes universitarios en dos áreas disciplinares (ciencias humanas y ciencias económicas y administrativas) respecto de lectura en papel y en digital en virtud de tres propósitos de lectura: académico, entretenimiento y búsqueda de información.

Este artículo presenta los resultados a partir de la aplicación de la encuesta de hábitos de lectura guiados por Propósitos (HALE&P) en tres de las seis dimensiones presentes en la encuesta: 1) Soporte de preferencia y concentración para lectura; 2) Comprensión, memoria y aprendizaje; 3) Múltiples sistemas semióticos. Consecuentemente, nos concentramos en describir los hallazgos centrales que apuntan relación con la incidencia de los tres propósitos de lectura señalados. El artículo se organiza del siguiente modo: en la primera parte revisamos algunos temas centrales que encuadran el diseño y aplicación de la encuesta. El marco metodológico aporta detalles del procedimiento de construcción del instrumento, la muestra de sujetos y los procedimientos de aplicación. Posteriormente, nos concentramos en ofrecer un panorama de los resultados generales y discutir los principales hallazgos. Cerramos el artículo con proyecciones.

### 1.1. Leer en papel y en digital: hábitos lectores y rendimiento académico

En un artículo publicado en 2007, Marianne Peronard reflexionaba acerca de las diferencias entre la lectura en papel y pantalla de computador y sugería la necesidad de que la lectura digital debía tomar en cuenta «las necesi-

dades e intereses de cada persona, para cada momento, y para cada propósito» (Peronard, 2007: 179). Con anterioridad, Muter y Maurutto (1991) habían confeccionado una lista de veintinueve rasgos formales que estudios previos identificaron como posibles determinantes de las diferencias entre la lectura en papel y en pantalla. Debido a las variadas metodologías de recolección de datos, Dillon (1992) declaraba que no fue posible establecer conclusiones definitivas acerca de las particularidades que contribuían a las posibles diferencias. Por su parte, el estudio de Peronard (2007) corroboró lo aseverado por Piolat, Roussey y Thuning (1997) en cuanto a que la comprensión de un texto resultó más eficiente para un grupo de estudiantes universitarios, cuando el texto se leía en formato papel que en digital. La lectura en este último dispositivo también reveló una memoria espacial más pobre y un procesamiento del texto de forma más superficial. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones más recientes (Sparrow, Liu, & Wegner, 2011; Mangen & al., 2013; Mangen & Van-der-Weel, 2016; Hou, Rashid, & Lee, 2017) y se insertan en el debate actual acerca de las nuevas generaciones de lectores y su supuesta superioridad digital sobre el formato papel (Selwyn, 2009; Carr, 2011; Baron, 2015).

Desde este marco, nos interesa aproximarnos a otra vertiente de información, que es el foco del presente estudio: las encuestas de opinión. En general, la importancia otorgada a las encuestas de hábitos lectores tiene relación con su incidencia en otras relevan-

tes dimensiones del proceso lector. La investigación reciente ha evidenciado que existe una relación entre hábitos lectores y rendimiento académico, de forma tal que suele existir una tendencia entre los estudiantes que declaran mayor dedicación a la lectura a obtener mejores puntuaciones en las pruebas escolares (Molina, 2006; Galicia & Villuendas, 2011; Picasso-Pozo, Villanelo-Ninapaytan, & Bedoya-

Arboleda, 2015). Entonces, el supuesto de base que orienta e inspira a muchas de las investigaciones en este dominio parte de la idea de que los hábitos de lectura facilitan y fomentan el desarrollo de la competencia en comprensión del discurso e influyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien, en el presente estudio no seguimos ese objetivo, tanto los resultados de Peronard (2007) como los hallazgos que vinculan hábitos declarados y rendimiento académico, se constituyen en antecedentes relevantes para los objetivos de este artículo.

**De acuerdo a los hallazgos, nacer en una determinada época (1993) no constituiría garantía de ser un lector eminentemente digital. Ello quiere decir que resulta necesario distinguir lo que puede ser el uso de tecnologías con propósitos de entretenimiento, y de búsqueda de datos, de un uso académico y de construcción de aprendizajes.**

## 1.2. Nativos, inmigrantes y «Generación Google»: Aciertos y desaciertos terminológicos

Junto con la masificación de las tecnologías de la información, surgieron diversas caracterizaciones de grupos humanos, en especial en el ámbito educativo. Gallardo, Marqués, Bullen y Strijbos (2015) identificaron al menos 48 términos distintos para nombrar a los usuarios de tecnología digital, en la literatura de 1991 a 2014. En un marco de cierta confusión terminológica, una categorización relativamente aceptada, aunque no exenta de polémica, es la que distingue entre nativos e inmigrantes digitales, basándose en los intervalos de nacimiento de los sujetos adscritos a cada generación y asociando este dato a una particular relación con el mundo digital.

Los términos nativo e inmigrante digital surgen a fines de los años noventa (Prensky, 2001a). Nativos digitales serían los jóvenes que, nacidos en la década de los noventa, constituyen la primera generación de la revolución tecnológica, rodeada de artefactos propios de la era digital. Prensky (2001b), aunque sin sustento empírico, sugiere incluso que este entorno de interacción permanente con las herramientas tecnológicas modifica la estructura cerebral y los procesos de pensamiento y procesamiento de la información de los usuarios. Serían inmigrantes digitales, en tanto, quienes no crecieron familiarizados con estas tecnologías y debieron aprender nuevas culturas y formas de comunicación para incorporarse al moderno mundo digital.

Un criterio categorizador algo diferente, aunque controvertido, propone la existencia de una llamada «Generación Google». En ella se identifica a los jóvenes nacidos a partir de 1993, caracterizados por vivir en un mundo de conectividad permanente, por utilizar Internet como única fuente de información y por tener a Google

como su principal motor de búsqueda (Rowlands, & al., 2008; Gunter, Rowlands, & Nicholas, 2009; Nicholas, Rowlands, Clark, & Williams, 2010).

Mucho de lo afirmado antes de 2008 acerca de los nativos digitales y de las implicaciones educativas de sus características careció de evidencia empírica (Bullen, Morgan, & Qayyum, 2011). Por esto, aunque los términos nativo e inmigrante digital se emplean con cierta regularidad, ha existido un considerable debate con base en estudios empíricos. Entre otros, se cuestiona lo inadecuado o engañoso que resulta concebir dicotomías generacionales de este tipo. Al respecto, algunos estudios indican que las diferencias atribuibles al factor edad son mínimas (Salajan, Schönwetter, & Cleghorn, 2010). El mismo Prensky (2009) llega a considerar algo irrelevante esta distinción y propone hablar de sabiduría digital. Ciertos estudios empíricos han demostrado que no existen diferencias fundamentales entre nativos e inmigrantes digitales (Selwyn, 2009; Corrin, Lockyer, & Bennett, 2010) y que, de existir, se deberían fundamentalmente a la experiencia, el acceso y la oportunidad para usar las tecnologías (Brown & Czerniewicz, 2010; Czerniewicz & Brown, 2010).

Es posible, entonces, apreciar que generalizaciones basadas en aparentes diferencias generacionales no resultan del todo útiles para las discusiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje (Gallardo & al., 2015) y muchas veces son descripciones parciales o mitos, como concluyen Rowlands y otros (2008) y Nicholas y otros (2011), al estudiar detenidamente las características de los usuarios de la denominada «Generación Google». En definitiva, existen otras variables contextuales aparte de la edad, tales como el estatus socio-económico y la procedencia cultural y étnica, para explicar diferencias en las formas de utilizar las tecnologías (Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2010).

## 2. Metodología

### 2.1. La encuesta

La encuesta de HALE&P se compone de veinticuatro preguntas distribuidas en seis secciones. La mayoría de las preguntas son de tipo cerrado con alternativas (19 de las 24). Cada una de las seis secciones apunta a una dimensión de la lectura que juzgamos relevante en el mundo actual y desde la cual nos interesa conocer cómo podrían verse afectados los hábitos de los lectores universitarios. La siguiente tabla muestra las seis secciones, las dimensiones implicadas, los tres propósitos de lectura transversales a las preguntas y su distribución por preguntas.

Sección	Dimensión	Propósitos de lectura (transversal)	Número de preguntas
Parte 1: Soporte de preferencia y concentración	Medio en el cual en general se realiza la lectura: papel o digital	3 propósitos: - Lectura académica	6
Parte 2: Dispositivo	Dispositivo o aparato utilizado para leer: teléfono, computador, tablet, papel, etc.		2
Parte 3: Género del discurso	Tipos de texto que se leen según soporte		3
Parte 4: Comprensión, memoria y aprendizaje	Procesamiento psicolingüístico de la lectura: mejores resultados en comprender, memorizar y aprender según soporte	- Lectura por entretenimiento	3
Parte 5: Múltiples sistemas semióticos	Rasgos de los textos: palabras, gráficos, tablas, esquemas, etc.	- Lectura por búsqueda de información	4
Parte 6: Costo y medio ambiente	Costo económico asociado al soporte de lectura e impacto sobre el medio ambiente		6

El objetivo de la encuesta es conocer los hábitos de lectura de textos en diversos soportes y dispositivos, así como identificar géneros discursivos asociados y sus rasgos multisemióticos, todos enmarcados desde tres propósitos de lectura: a) Lectura de textos académicos; b) Lectura por entretenimiento; c) Lectura para buscar información. En términos generales, nos motivaba la idea de identificar si los lectores establecían diferencias en sus hábitos de lectura ante diferentes soportes y dispositivos, toda vez que se los enmarcaba desde un propósito diverso.

La encuesta fue construida por el equipo de investigadores del Proyecto FONDECYT N° 1170623. Para llegar a su formato final, se procedió mediante tres fuentes concurrentes y complementarias de información: 1) Consulta

a un grupo de tres especialistas acerca de su formato, contenidos y tipos de preguntas; 2) Aplicación piloto a una muestra de sujetos de las mismas carreras, pero de otras instituciones universitarias que no fueran las de objeto de estudio; 3) Entrevistas a estudiantes de instituciones diferentes a las de la muestra meta. De las tres fuentes consultadas, se identificaron cuestiones de formato, sugerencias de redacción, y problemas de ambigüedad terminológica o poca claridad de foco. Toda esta información concurrente fue integrada en el diseño final.

## 2.2. Muestreo aleatorio estratificado

Con el fin de obtener un panorama diversificado de la procedencia de los estudiantes y pesquisar eventuales variaciones disciplinares, optamos por incluir dos grupos de carreras universitarias: ciencias humanas (CH): pedagogía en filosofía, pedagogía en castellano y pedagogía en historia; y ciencias económicas y administrativas (CEyA): ingeniería comercial y comercio.

La encuesta fue aplicada en dos universidades regionales chilenas (una en Valparaíso y la otra en Concepción) con un muestreo aleatorio y estratificado (894 sujetos). Ambas universidades son privadas, pero -en el contexto chileno- reciben aportes gubernamentales a través de diversos mecanismos institucionalizados. La muestra también fue diseñada incluyendo una proporcionalidad de mujeres y hombres. La Tabla 2 muestra la distribución por carrera.

Ciencias Humanas (N=358)			Ciencias Económicas y Administrativas (N=536)	
Filosofía	Historia	Castellano	Ingeniería Comercial	Comercio
44	152	162	366	170

Para una población de 1.788 estudiantes universita-

rios, se empleó un muestreo aleatorio estratificado proporcional que sugiere que la proporción de estudiantes de CH vs CEyA es de 1:1.5. El tamaño muestral mínimo requerido se estimó sobre la base de la utilización de la prueba estadística t de Student para muestras independientes que arrojó un total de 894 sujetos, considerando los siguientes parámetros: a) nivel de significancia  $p=.05$ , b) tamaño del efecto  $d=.2$ , y c) potencia estadística  $(1-B)=.9$ . Este número de participantes fue estratificado de acuerdo a las siguientes variables: a) área de estudio; b) institución; c) carrera; d) sexo. Este ejercicio dio como resultado la subdivisión mostrada en la Tabla 2. Un muestreo de esta naturaleza permite alcanzar una mejor representatividad y, por ende, permite realizar una mejor extrapolación de los hallazgos a la población de origen.

## 2.3. Procedimiento de aplicación y codificación

Las encuestas se aplicaron aleatoriamente a los 894 alumnos de las carreras de pregrado indicadas en la muestra (edad promedio 20 años, DS 2,7). La aleatorización se aseguró usando un programa computacional que seleccionaba números al azar de la lista de cada curso en los que se aplicó la encuesta. Las encuestas fueron aplicadas presencialmente y en formato papel en las salas de clase de las carreras seleccionadas por seis encuestadores previamente entrenados. Se optó por esta estrategia de aplicación ya que se puede controlar mejor las características definidas para la muestra (carrera, sexo), es más segura la obtención de una respuesta por parte de los encuestados y resulta más rápida en comparación con otros métodos, por ejemplo, en línea.

Antes de la aplicación, un consentimiento informado les fue entregado a los alumnos en el que se les indicaba que su participación era voluntaria y que los datos entregados eran anónimos y confidenciales. La aplicación de la encuesta duró, en promedio, 15 a 20 minutos. Las encuestas contestadas luego fueron codificadas a una planilla de datos. Todos los análisis estadísticos (t-test) se llevaron a cabo usando los programas Excel y SPSS.

## 3. Resultados

Tal como adelantáramos en la introducción, los resultados aquí entregados constituyen un primer reporte a partir de la aplicación de la encuesta HALE&P. De modo más preciso, nos focalizamos en los resultados de tres dimensiones: a) Preferencia del soporte para lectura y concentración; b) Comprensión, memoria y aprendizaje; c) Múltiples sistemas semióticos. El Gráfico 1 muestra los resultados de preferencia y concentración para una lectura académica.

Según se aprecia, las cifras alcanzadas son tremendamente homogéneas y muestran en todos los casos un resultado sobre el 84% que favorece el soporte papel. Los estudiantes de la muestra declaran que, con el propósito de una lectura académica, el sustrato papel es el preferido en términos generales y es el que les brinda mejores resul-

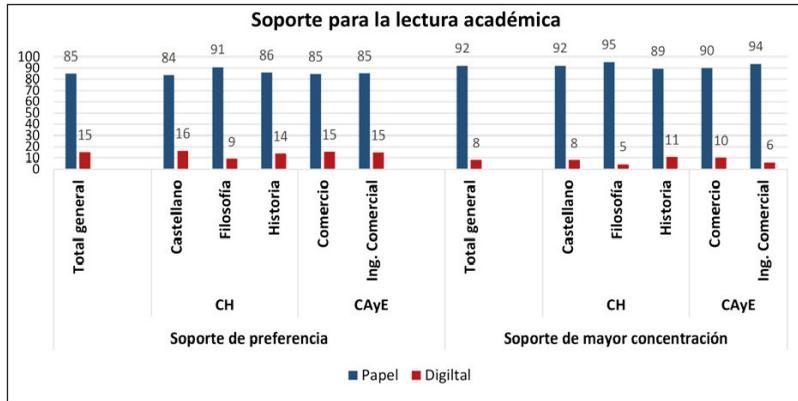


Gráfico 1. Propósito de lectura académica: preferencia y concentración.

Estos resultados son coincidentes con otros hallazgos de nuestro propio equipo (Parodi & Julio, 2017) y con otras publicaciones tanto en español como en inglés (Baron, 2015; Salvador-Oliván & Agustín-Lacruz, 2015; Beland & Murphy, 2016; Wang & Bai, 2016). No obstante, tal como señalamos anteriormente, son escasas o nulas las encuestas que acogen los propósitos de lectura y la discipliniedad como variables centrales de su diseño, por lo que este resultado se debe interpretar con una doble lectura: se distingue el propósito de lectura y se opta por el formato papel, indistintamente de la carrera disciplinar de procedencia.

También en el Gráfico 1 se muestra que –en el marco de la lectura académica– el formato papel es el que, en opinión de los encuestados, potencia una mejor concentración. Coincidentemente, Kazanci (2015), en un estudio desarrollado en Turquía con una muestra de 792 estudiantes universitarios de ocho departamentos, reportó que –en términos generales– los estudiantes entrevistados muestran una alta preferencia a favor del formato papel en contraste con el digital, 78% y 22% respectivamente. Es más, el estudio de Kazanci (2015) revela que, después de seis años, los mismos lectores universitarios no variaron su preferencia a favor del sustrato papel. Por su parte, Farinosi, Lim y Roll (2016) con una muestra de sujetos de Alemania, Italia y Reino Unido también detectan una preferencia por el formato papel, cuando se deben procesar géneros de larga extensión para propósitos académicos. Dichos resultados no arrojaron mayores diferencias socioculturales entre las nacionalidades de los participantes, cuyas edades fluctuaban entre 21,9 y 26,9 años. Resultados similares obtiene Baron (2015) para un grupo de lectores de EEUU, Alemania y Japón. Ellos declaran que, cuando deben leer textos extensos para objetivos académicos, optan por el formato papel (92% en EEUU, 95% en Alemania y 77% en Japón).

A partir de los resultados del presente estudio y los citados en otras partes del mundo, es evidente la similitud del resultado global. Sus preferencias lectoras muestran ser muy semejantes en cuanto a soporte papel y digital.

En lo que sigue, los resultados en cuanto a comprensión, memorización y aprendizaje.

Como es fácil apreciar, los datos reportados en el Gráfico 2, muestran nuevamente un panorama altamente homogéneo y revelan en todos los casos un resultado sobre el 84% a favor de una lectura en papel. Los estudiantes de la muestra (indistintamente de la disciplina de origen) declaran

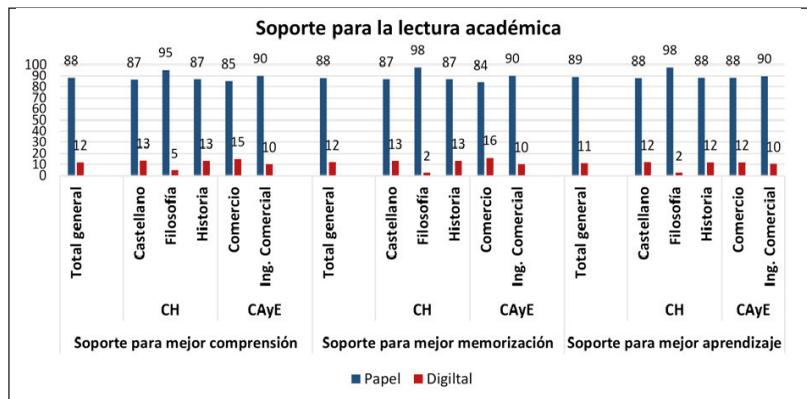


Gráfico 2. Propósito de lectura académica: comprensión, memorización y aprendizaje.

que, con el propósito de una lectura académica, el soporte papel les brinda mejores resultados en comprensión, en memorización y en aprendizaje. Del mismo modo que para los datos del Gráfico 1, los análisis estadísticos para las

tados para la concentración. Los análisis estadísticos indican que todas las comparaciones entre soporte papel y soporte digital son estadísticamente significativas a favor del papel (<https://bit.ly/2L7VPO8>).

Estas primeras cifras, ante un propósito de lectura tan relevante como el académico, se muestran muy reveladoras respecto de las preferencias de este grupo de estudiantes universitarios.

cifras del Gráfico 2 también indican que todas las comparaciones entre soporte papel y soporte digital son estadísticamente significativas a favor del papel (<https://bit.ly/2PppohN>).

Contrariamente a lo señalado respecto de las posibles preferencias de lectura en soporte digital para la llamada «Generación Google» (Rowlands & al., 2008; Nicholas & al., 2010), a la luz de los resultados aquí reportados, al menos en cuanto a objetivos de lectura académica o de estudio, estos lectores universitarios chilenos declaran preferir el sustrato papel para comprender, memorizar y aprender. Estos hallazgos son coincidentes para estudiantes universitarios de otras diversas nacionalidades (Woody & al., 2010; Mangen & al., 2013; Baron, 2015; Wang & Bai, 2016).

En sentido estricto, el 98% de estos estudiantes podría ser clasificado como «Generación Google», pues ellos nacieron después de 1993. Solo un escaso 2% de nuestros estudiantes tiene a la fecha de la encuesta entre 27 y 47 años. No obstante, estos lectores universitarios –en su mayoría– declaran que, para una lectura académica, prefieren el soporte papel. Incluso afirman que, el soporte digital lo utilizan mayoritariamente para la búsqueda y la selección de textos, pero cuando han cumplido ese propósito y cambian su objetivo por uno de estudio, proceden a imprimirlos. En este punto, los resultados obtenidos son relativamente homogéneos: la carrera de origen no muestra diferencias estadísticamente significativas. Aun más, un porcentaje mayor de estudiantes universitarios sostiene que, si el costo no fuera una condición y no se dañara el medio ambiente, preferirían imprimir los textos digitales para una lectura más dedicada y con comprensión; resultados similares se obtienen incluso en géneros de entretenimiento como es el cómic.

Complementariamente, cabe señalar que los resultados de la comparación entre mujeres y hombres no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Ante estos resultados, los estudiantes encuestados podrían más bien ser considerados como pertenecientes a la «Generación Gutenberg», o parecidos de cierto modo a los llamados inmigrantes digitales con más preferencia por el papel que por lo digital, aunque no ciertamente definidos por un rango etéreo preestablecido. Sobre todo, ante tareas de lectura académica, ellos consistentemente prefieren el formato papel.

El Gráfico 3, a continuación, en el contexto de un propósito de lectura académica, se pregunta por la primacía (qué se lee primero), la relevancia (qué aporta con mayor preeminencia), y el tiempo (a qué se dedica más tiempo de lectura) en relación al sistema verbal y otros sistemas semióticos tales como imágenes, tablas y gráficos.

Cuando se les pregunta a los estudiantes de la muestra, en el contexto de un propósito de lectura académica, qué leerían primero ante textos compuestos por palabras, imágenes, tablas o gráficos, la mayoría de ellos responde que su atención iría al sistema verbal, es decir, a las palabras (69%). Tal como muestran las cifras del Gráfico 3, esta respuesta se obtiene en todas las carreras de manera relativamente homogénea. En términos generales, estos resultados indican que los estudiantes encuestados, aunque otorgan importancia a la lectura de imágenes, tablas y gráficos, ellos estarían influidos por el principio logocentrista, es decir, las palabras ejercen un dominio o preeminencia sobre otros sistemas semióticos (Parodi & Julio, 2017).

El siguiente gráfico resume los datos estadísticos porcentuales para el segundo propósito de lectura: por entretenimiento. Los datos presentados en el gráfico anterior muestran una cierta diferencia entre los estudiantes de las tres carreras de ciencias humanas (CH) y las dos carreras de ciencias administrativas y económicas (CAyE). Todos los estudiantes encuestados de CH declaran que, ante un propósito de lectura por entretenimiento, sus preferencias se inclinan por leer en soporte papel; del mismo modo, expresan que mayoritariamente la lectura en papel les promueve mayor concentración. En este contexto, resulta oportuno señalar que los resultados de Baron (2015) también

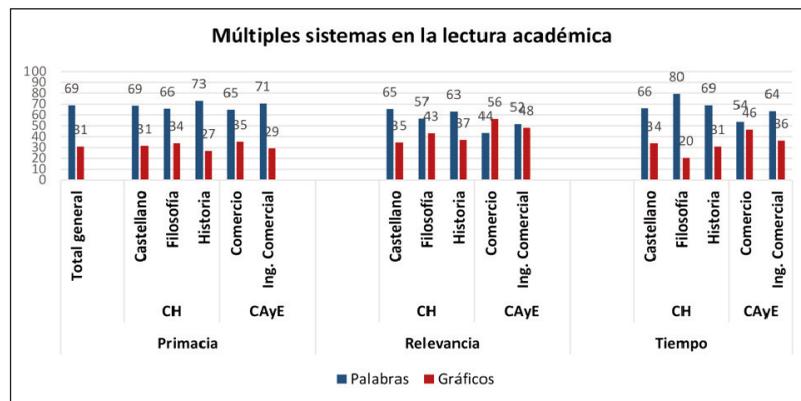


Gráfico 3. Propósito de lectura académica de múltiples sistemas semióticos: primacía, relevancia y tiempo.

indican que estudiantes universitarios de distintas nacionalidades prefieren el papel para una lectura por placer (85% en EEUU, 88% en Alemania y 74% en Japón). Cabe señalar que los análisis estadísticos, en este caso, también muestran que todas las comparaciones favorecen al soporte papel (<https://bit.ly/2BDkE-5l>).

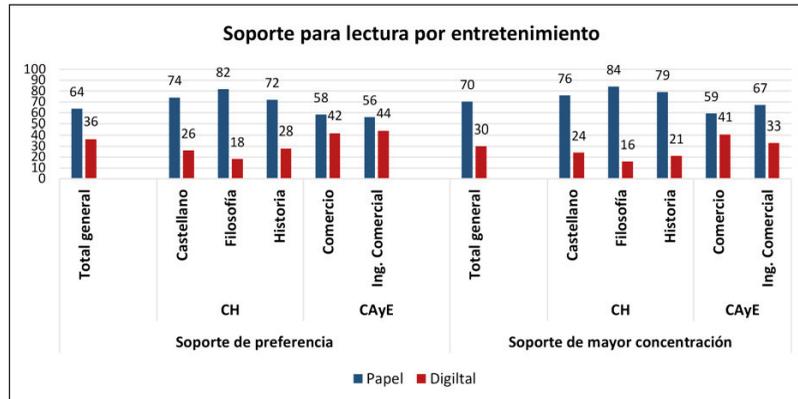


Gráfico 4. Propósito de lectura por entretenimiento: preferencia y concentración.

Por último, el Gráfico 5 muestra los resultados para el propósito de búsqueda de información. Interesantemente, cuando varía el propósito de lectura y se pregunta por el soporte de lectura al momento de buscar información, las preferencias de la mayoría de los estudiantes de la muestra, indistintamente de su carrera de procedencia, indican –con claridad– que se prefiere el soporte digital (en promedio general 87%). Este resultado es contrario a lo observado en todos los casos anteriores y es la única vez en que la mayoría de los lectores encuestados se manifiestan sistemáticamente a favor del formato digital. Los análisis estadísticos indican que la mayoría de las comparaciones son estadísticamente significativas a favor del soporte digital (<https://bit.ly/2wazjig>).

En particular, llama la atención la situación de los estudiantes de filosofía, en que el 68% de los sujetos declara que, para este propósito, optan por el formato digital. Contrariamente, se debe agregar que estos mismos estudiantes de filosofía en un porcentaje mucho mayor (73%) expresan que cuando realizan una lectura para buscar información, la mayor concentración la alcanzan en formato papel. El caso de los estudiantes de filosofía resalta en el contexto de las cinco carreras encuestadas, incluso comparativamente con los de castellano e historia. Los datos reportados en este gráfico indican con mucha claridad la conciencia que tienen los estudiantes de la muestra de los propósitos de lectura y de su incidencia en el soporte de lectura.

#### 4. Conclusiones

La evidencia aportada por este estudio permite, por un lado, sostener que los estudiantes universitarios chilenos de una muestra en cinco carreras son lectores que distinguen con claridad el propósito de lectura y lo vinculan con los soportes, tareas específicas y constitución multisemióticas de los textos escritos. Por otro, estos hallazgos resultan altamente reveladores, pues las encuestas de hábitos lectores no suelen incluir regularmente los propósitos de lectura y ellos se muestran aquí como una variable que incide decisivamente en los hábitos lectores declarados.

Los hallazgos generales revelan que el soporte papel es el preferido por los estudiantes universitarios de la muestra a diferencia del digital, toda vez que se enfrentan propósitos de estudio y de rigor académico. Junto a ello, también en términos generales, la disciplinarietà, abordada aquí a partir de carreras de ciencias humanas y de ciencias administrativas y económicas, no mostró –sobre todo en propósitos académicos– diferencias estadísticamente significativas.

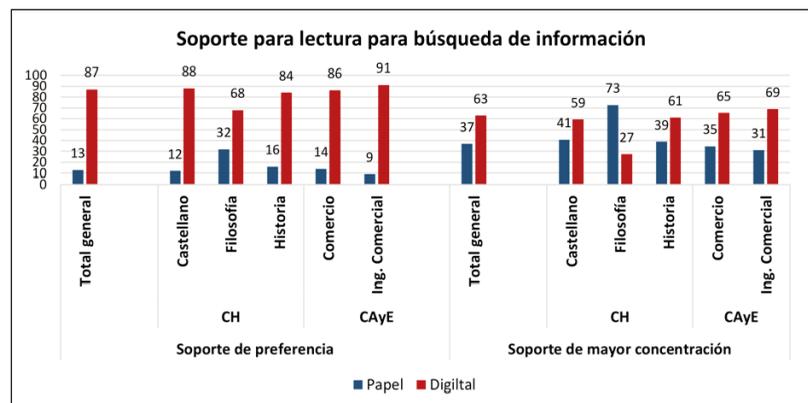


Gráfico 5. Propósito de lectura por búsqueda de información: preferencia y concentración.

Según los hallazgos del presente estudio y otros relativamente similares, nacer en una determinada época o a partir de un año un tanto mesiánico (como es 1993) no constituiría garantía «sine qua non» de ser un lector eminentemente digital. Ello quiere decir que resulta necesario distinguir lo que puede ser uso de tecnologías con propósitos de entretenimiento y diversión, y de búsqueda de datos, de un uso académico y de construcción de aprendizajes perdurables y sólidamente elaborados. Entonces, sí resulta acertado hablar de una generación en transición «Gutenberg-Google», la cual aún reconoce y otorga relevancia al soporte papel. Junto a ello, se debe prestar atención a los estudios empíricos que señalan que la lectura digital a partir de diversos dispositivos electrónicos conllevaría un procesamiento superficial y con escasa retención, opuesta a la lectura en soporte papel que revelaría una comprensión profunda y de mayor aprendizaje (Sparrow & al., 2011; Baron, 2015; Kazanci, 2015; Mangen & van der Weel, 2016; Hou, Rashid, & Lee, 2017).

Por último, vale la pena enfatizar que los hallazgos reportados se basan en los hábitos declarados y en la opinión de los lectores entrevistados. Esto quiere decir que nos enfocamos en el llamado conocimiento declarativo, es decir, lo que los sujetos de la muestra dicen que hacen; no en lo que efectivamente hacen o ponen en juego cuando leen (conocimiento procedimental o procedural). En otras investigaciones sí hemos puesto el foco en el procesamiento discursivo y estudiado diversas variables de su lectura en línea, momento a momento (Parodi & Julio, 2017; Parodi, Julio, & Recio, 2018).

### Apoyos

Proyecto FONDECYT 1170623 (2017-2020) «¿Existen diferentes rutas de lectura de textos multisemióticos en profesionales de diferente procedencia disciplinar: filosofía y economía?: Estudio descriptivo y experimental con uso de eye tracker».

### Referencias

- Baron, N. (2015). *Words onscreen. The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Beland, L., & Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61-76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Britt, M., Rouet, J., & Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension. A theory of purposeful reading*. Nueva York: Routledge.
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital natives': Beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x>
- Bullen, M., Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1), 1-24. <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
- Carr, N. (2011). *The shallows. What the Internet is doing to our brains*. Nueva York: Norton & Company.
- Corrin, L., Lockyer, L., & Bennett, S. (2010). Technological diversity: An investigation of students' technology use in everyday life and academic study. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 387-401. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.531024>
- Czerniewicz, L., & Brown, C. (2010). Born into the digital age in the south of Africa: The reconfiguration of the 'digital citizen'. In L. Dirckinck Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de-Laat, D. McConnell, & T. Ryberg, (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 859-865). Aalborg: Aalborg University. <https://bit.ly/2Ocj0J9>
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326. <https://doi.org/10.1080/00140139208967394>
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- Galicia, J., & Villuendas, E. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior, enero-marzo, XL(1)*, 55-73. <https://goo.gl/fX6oTK>
- Gallardo, E., Marqués, L., Bullen, M., & Strijbos, J. VV. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(3), 156-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>
- Graesser, C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graesser, A., Li, H., & Feng, S. (2015). Constructing inferences in naturalistic reading contexts. In E. O'Brien, A. Cook & R. Lorch, (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 290-320). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186.014>
- Gunter, B., Rowlands, I., & Nicholas, D. (2009). *The Google Generation: Are ICT innovations changing information-seeking behaviour?* Cambridge: Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1533/9781780631639>
- Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Kazanci, Z. (2015). University students' preferences of reading from a printed paper or a digital screen – A longitudinal study. *International Journal of Culture and History*, 1, 50-53. <https://doi.org/10.18178/ijch.2015.1.1.009>

- Mangen, A., & van-der-Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50, 116-124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Mangen, A., Walgermo, B., & Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Molina, K. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 103-121. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2006.02.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07)
- Muter, P., & Maurutto, P. (1991). Reading and skimming from computer screens and books: The paperless office revisited? *Behavior and Information Technology*, 10(4), 257-266. <https://doi.org/10.1080/01449299108924288>
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2011). Google Generation II: Web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings*, 63(1), 28-45. <https://doi.org/10.1108/00012531111103768>
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Apuntes para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44(76), 145-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Parodi, G., & Julio, C. (2017). More than words: Contending semiotic systems and the role of disciplinary knowledge in specialized text comprehension. *Revista Ibérica*, 33, 11-36. <https://goo.gl/f52nhF>
- Parodi, G., Julio, C., & Recio, I. (2018). When words and graphs move the eyes: The processing of multimodal causal relations. *Journal of Eye Movements Research*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.16910/jemr.11.1.5>
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Signos*, 40(63), 179-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>
- Picasso-Pozo, M., Villanelo-Ninapaytan, M., & Bedoya-Arboleda, L. (2015). Hábitos de lectura y estudio y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*, 12(1) 19-27. <https://bit.ly/2OOjmqw>
- Piolat, A., Roussey, J.Y., & Thuning, O. (1997). Effects of screen presentation on text reading and revising. *International Journal of Human-Computer Studies*, 47(4), 565-589. <https://doi.org/10.1006/ijhc.1997.0145>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom digital wisdom. *Innovate*, 5(3). <https://goo.gl/HQf85v>
- Rockinson-Szapkiw, A., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers & Education*, 63, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T., & Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290-310. <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>
- Salajan, F., Schönwetter, D., & Cleghorn, B. (2010). Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 55(3), 1393-1403. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.017>
- Salvador-Oliván, J., & Agustín-Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333, 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Wang, S., & Bai, X. (2016). University students awareness, Usage and attitude towards e-books: Experience from China. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 247-258. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.01.001>
- Woody, W., Daniel, D., & Baker, C. (2010). E-book or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55, 945-948. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.005>



# Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI

Multiple intelligences and video games: Assessment and intervention with  
TOI software

- Pablo Garmen es Becario de Investigación del Departamento de Psicología en la Universidad de Oviedo (España) (pablo@cuicustudios.com) (<http://orcid.org/0000-0001-7013-6518>)
- Dr. Celestino Rodríguez es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología en la Universidad de Oviedo (España) (rodriguezcelestino@uniovi.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4137-4503>)
- Patricia García-Redondo es Becaria de Investigación FPU del Departamento de Psicología en la Universidad de Oviedo (España) (garciaPATRICIA@uniovi.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2319-4541>)
- Dr. Juan-Carlos San-Pedro-Veledo es Profesor Titular de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad de Oviedo (España) (juancar@uniovi.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4686-5918>)

## RESUMEN

Howard Gardner revolucionó el concepto de inteligencia con su Teoría de las Inteligencias Múltiples. Su visión fue acogida por la comunidad educativa como la oportunidad para una educación más personalizada y que atienda las diferentes formas de aprender y acceder al conocimiento. A pesar de su impacto, todavía hoy hay una carencia en cuanto al desarrollo de herramientas capaces de evaluar de forma sencilla, práctica y fiable las inteligencias múltiples. Por ello, este trabajo plantea el diseño, desarrollo y pilotaje del software TOI, del inglés 'Tree of Intelligences', una herramienta digital para evaluar e intervenir las inteligencias múltiples a través de los videojuegos. El objetivo del estudio es presentar el diseño de TOI y testar su funcionamiento, analizando la distribución de los resultados juego a juego y comprobando si existen diferencias en función del género y el curso. Participaron un total de 372 estudiantes de primero a tercer curso de educación primaria de tres centros de Asturias y Madrid, con edades comprendidas entre 5 y 9 años ( $M=7.04$ ,  $DT=.871$ ). Los resultados muestran que 9 de 10 juegos presentan una distribución normal y que no existen diferencias en función del género en la mayoría de los juegos, pero sí en relación al curso. Se concluye que por su funcionamiento y diseño el software TOI puede ser un adecuado instrumento de evaluación e intervención de las inteligencias múltiples.

## ABSTRACT

Howard Gardner revolutionized the concept of intelligence with his Multiple Intelligences Theory. His vision was widely supported by the educational community, which considers different forms of learning and accessing knowledge. Despite its impact, there is still a lack of development of tools that can easily, practically and reliably evaluate multiple intelligences. This work describes the design, development, and piloting of TOI (Tree of Intelligences) software, a digital tool to evaluate multiple intelligences and perform interventions through video games. The aim of the study is to present the design of the TOI software and test its operation, analysing the distribution of the results game by game and checking whether there are differences according to gender or school year. A total of 372 primary school students participated, aged 5 to 9 years old ( $M=7.04$ ,  $SD=.871$ ), from three schools in Asturias and Madrid. The results show that 9 out of 10 games had a normal distribution and that there were no gender differences in most games, but there were differences in relation to the school year. We concluded that due to its operation and design TOI software has the potential be a suitable instrument for the evaluation and intervention of multiple intelligences.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Inteligencias múltiples, videojuegos, gamificación, evaluación, intervención, herramientas digitales, educación.  
Multiple Intelligences, videogames, gamification, assesment, intervention, digital tools, education.



## 1. Introducción

En la década de los ochenta, Howard Gardner revolucionó el mundo de la psicología y la educación con su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Su visión de la inteligencia no como algo único, sino como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades, independientes entre sí, denominadas inteligencias y presentes en potencia en todas las personas (Gardner, 2013). Rompe con la concepción tradicional del intelecto humano y abre un mundo de posibilidades a los profesionales de la educación, que ven la oportunidad de una educación más personalizada, que respete las múltiples diferencias entre los estudiantes y sus distintas formas de aprender y acceder al conocimiento. Cada vez es más habitual encontrarse con centros educativos que entre sus planes curriculares incluyen aspectos relacionados con el desarrollo de las inteligencias múltiples, y son populares entre la comunidad educativa algunos casos de éxito como el del Colegio Monsterrat de Barcelona, que implementa una metodología basada en las inteligencias múltiples que respeta aspectos emocionales y convierte al alumnado en protagonista de su aprendizaje (Del-Pozo, 2005).

A pesar del impacto de la teoría en el mundo de la educación, treinta años después no se encuentran pruebas que permitan evaluar de forma sencilla, práctica y fiable las inteligencias múltiples. La experiencia más significativa es el denominado Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman, & Krechevsky, 2008), desarrollado con el objetivo de evaluar el perfil de inteligencias y el estilo de trabajar de los niños y niñas, observando su comportamiento a la hora de resolver problemas relacionados con cada una de las ocho inteligencias. Las actividades empleadas en el proyecto han demostrado ser válidas y fiables para evaluar las inteligencias múltiples (Ballester, 2001; Ferrándiz, Prieto, Ballester, & Bermejo, 2004), pero a pesar de ser el modelo propuesto como ideal por Gardner, es un proceso muy laborioso y lento, lo que hace que no esté muy extendido su uso en centros educativos o investigaciones sobre las IM (Gardner, 2013). La práctica de evaluación más utilizada para el aula son las escalas de evaluación para familias, profesorado y alumnado que recoge Thomas Armstrong en su libro «Las inteligencias múltiples en el aula» (Armstrong, 2006). Estas listas permiten organizar las observaciones del profesorado sobre las inteligencias múltiples de un estudiante, pero según el propio Armstrong (2006), las listas no se pueden considerar una prueba estandarizada, ya que no han sido sometidas a los protocolos necesarios para determinar su fiabilidad y validez, por lo que únicamente deben utilizarse de manera informal.

Diseñar un instrumento con el que el profesorado pueda evaluar de forma sencilla, válida y fiable las distintas inteligencias puede tener grandes implicaciones educativas, favorecer una concepción de la educación alejada de la escuela uniformadora y permitir una enseñanza más centrada en el individuo, que tenga en cuenta que todas las personas son distintas en el grado en que poseen distintas inteligencias y combinaciones de las mismas.

Por ello, el presente estudio propone el diseño, desarrollo y pilotaje de un software para evaluar e intervenir las IM, atractivo y motivador tanto para estudiantes como para familiares (Gardner, 2012), que se adapte a las características de la evaluación propuesta por la Teoría de las IM: continua, sistemática, variada, dinámica, contextualizada, significativa, motivadora, etc. (Ballester, 2001; Ferrándiz, 2000; Gardner, Feldman, & Krechevsky, 2008; Gomis, 2007), y que al mismo tiempo sea práctico para poder ser utilizado tanto en los colegios como en investigación. La finalidad es conseguir un instrumento «que además de evaluar constituya una experiencia de aprendizaje» (Gardner, 2013: 237).

Un adecuado procedimiento de evaluación pueden ser los videojuegos. Sus características permiten introducir objetivos evaluadores y educativos sin renunciar al entretenimiento (Starks, 2014) y puede ser un proceso dinámico de evaluación de las IM si se diseñan actividades que trabajen habilidades básicas que definen cada área de aprendizaje y estas actividades se plantean dentro de un contexto de aprendizaje significativo y motivador (Escamilla, 2014; Marín & García, 2005).

Además, su carácter dinámico y lúdico los convierte en instrumentos motivadores y de gran influencia a nivel cultural y social, ocupando gran parte del tiempo de ocio de menores, jóvenes y adultos (Dorado & Gewerzc, 2017; Asociación Española de Videojuegos, 2015; Sedeño, 2010), y por su potencial, cada vez es más habitual encontrar videojuegos en el aula, existiendo metodologías específicas que permiten incorporarlos al proceso educativo, como por ejemplo la gamificación (aplicar los principios del juego a un contexto diferente al del juego, por ejemplo, un aula) o el aprendizaje basado en juegos (game-based learning), que se cimienta en introducir videojuegos en el proceso aprendizaje con el propósito de mejorarlo (Díaz & Troyano, 2013; Zichermann & Cunningham, 2011).

La literatura en torno al uso de los videojuegos como herramienta de entrenamiento y evaluación cognitiva es cada vez más extensa (Buckley & Doyle, 2017). En los últimos años han surgido estudios que analizan la medición de la inteligencia a través de videojuegos (Quiroga, Román, De-La-Fuente, Privado, & Colom, 2016), comprueban

su efectividad como herramienta de prevención de enfermedades de tipo cognitivo como el alzhéimer (Hsu & Marshall, 2017) o evalúan la eficacia del entrenamiento cognitivo en aspectos como la memoria de trabajo o la atención (Ballesteros & al., 2017; Oh, Seo, Lee, Song, & Shin, 2017).

En materia de IM y videojuegos destacan los estudios realizados por Del-Moral, Fernández y Guzmán (2015: 244), que concluyen que «la introducción de videojuegos educativos adecuados en las aulas y su explotación sistemática promueve el desarrollo de las IM». Los mismos autores señalan que los denominados «serious games» o juegos serios, pueden ser estímulos que favorezcan el desarrollo de las IM, ya que están dotados de componentes multisensoriales que propician contextos de aprendizaje capaces de atraer la atención del jugador y que se implique en el juego.

Con base en lo expuesto, se plantea el diseño, desarrollo y pilotaje del software TOI, un instrumento compuesto de diferentes videojuegos diseñados pedagógicamente, que, atendiendo a los ideales de evaluación de las IM (Armstrong, 2006; Gardner, 2012; 2013; Gardner, Feldman, & Krechevsky, 2008), sea capaz de evaluar e intervenir las inteligencias múltiples de una manera atractiva y motivadora, y que no sólo permita obtener información útil acerca de las habilidades y potencialidades de los individuos, sino que además sea capaz de hacerlo de forma inmediata, facilitando su aplicación tanto en el ámbito escolar como en investigación. Se incluye en un primer momento una descripción del software propuesto (Tree of intelligences) para después profundizar en el uso instruccional del software y sus aplicaciones de intervención y evaluación, utilizando como base dicho software. Por lo tanto, el objetivo del estudio es describir el diseño educativo del software TOI y analizar su funcionamiento. Para ello se analizará la distribución de la muestra, las diferencias en función del género y las diferencias en función del curso. Estos aspectos nos permitirán comprobar si la dificultad de los juegos es adecuada para atender a toda la muestra, si es válido para utilizar tanto en niños como en niñas y si la dificultad y contenido son adecuados para el rango de edad al que va dirigida.

**Una herramienta como TOI, que permita conocer el perfil de inteligencias o los puntos fuertes y débiles del alumnado, abre a los docentes la posibilidad de saber qué estilo de aprendizaje se adapta mejor en función de su perfil, o descubrir en qué actividad se siente más cómodo para trabajar; en definitiva, alcanzar una educación más personalizada e inclusiva, que tenga en cuenta que todas las personas son diferentes y que por tanto no deben aprender del mismo modo.**

### 1.1. Descripción del software TOI

TOI, del inglés «Tree of intelligences» (Árbol de las inteligencias), es un software diseñado y desarrollado para evaluar e intervenir las inteligencias múltiples de forma lúdica e interactiva. Nace con el objetivo de informar acerca de las habilidades y potencialidades de las personas, ofreciendo una respuesta útil que ayude a intervenir para potenciar las áreas fuertes y/o desarrollar y compensar los puntos débiles. Utiliza el videojuego como instrumento y se construye sobre dos pilares fundamentales: el diseño instruccional entendido como la planificación y diseño de materiales educativos, y la concepción de inteligencia como la habilidad para resolver problemas o crear productos valiosos (Gardner, 2013).

TOI se desarrolla a partir de un innovador y minucioso proceso del mismo nombre, el Método TOI (Figura 1). Partiendo de la concepción del intelecto humano de Gardner (2013), y teniendo en cuenta que las inteligencias trabajan siempre en concierto (Armstrong, 2006; Gardner, 2013), que se disparan a partir de información presentada de forma interna o externa (Gardner, 2013) y que existen diferentes maneras de ser inteligente dentro de una misma inteligencia (Armstrong, 2006), se diseñan mecánicas de juego que plantean retos lógicos, visuales, naturalistas, lingüísticos, corporales, emocionales y musicales. El rendimiento de la persona a la hora de resolver los diferentes retos determina su perfil de inteligencias.

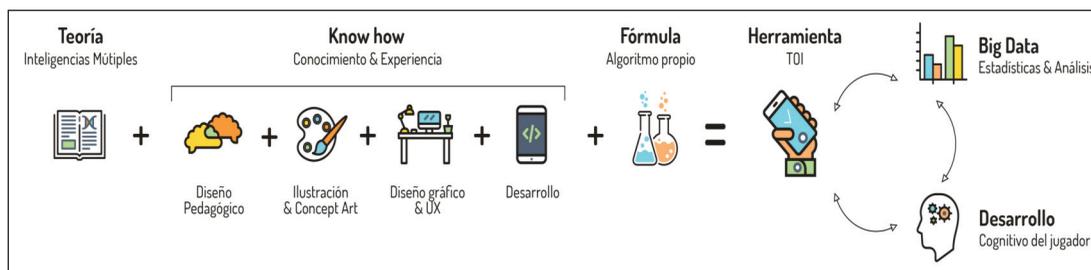


Figura 1. Descripción gráfica del Método TOI.

Atendiendo a sus características técnicas, TOI se compone actualmente de diez pruebas en formato videojuego, que por su diseño instruccional abarcan el conjunto de las ocho inteligencias propuestas por Gardner (2012), tal y como se aprecia en la Tabla 1. Funciona de manera táctica e interactiva en formato de aplicación móvil, y es compatible tanto en sistemas operativos iOS como Android. Para un mayor acercamiento al aula, también se optimiza su uso en ordenadores con sistema operativo Windows 10.

### 1.1.1. Del diseño instruccional a la evaluación de inteligencias

A diferencia de la gran mayoría de videojuegos del mercado, el software TOI parte de un diseño instruccional en el que se definen las mecánicas del juego, los contenidos, la gamificación y los criterios de evaluación. Cada juego está diseñado para plantear un reto al jugador. Dependiendo de las habilidades o capacidades que el reto requiera para ser resuelto, se activará una inteligencia de manera principal y una o varias de manera secundaria. De esta forma, un reto puede requerir de la velocidad de reacción poniendo de manifiesto las inteligencias visual y motora, mientras que otro puede solicitar los conocimientos sobre las diferentes especies del mundo animal, activando la inteligencia naturalista.

Para considerar que un juego dispara una inteligencia se tienen en cuenta dos criterios: la mecánica o «gameplay» y los contenidos. La mecánica del juego demanda habilidades o capacidades para resolver el problema, mientras que los contenidos requieren más de conocimientos que pueden estar relacionados con la inteligencia. Por ejemplo, un juego que plantee el reto de clasificar herramientas según su forma geométrica trabajará por contenido las inteligencias lógica y visual, y por mecánica las inteligencias visual y corporal. En este caso, se establece que por el peso que tiene para poder resolver el reto se trabaja la inteligencia lógico-matemática de manera principal y las inteligencias visual y corporal de manera secundaria.

Una vez elegida la mecánica y contenido del juego se establecen los criterios de evaluación, definiendo las variables dependientes: aciertos, errores, nivel de dificultad, tiempo y puntuación. En este proceso también se toman en consideración los elementos y las interacciones, determinando tanto la velocidad a la que salen los objetos como el posible número de interacciones necesarias para cambiar de nivel de dificultad.

Terminada la fase de diseño instruccional, el diseño pedagógico pasa a manos de creativos y programadores, que dotan a los juegos y el software de los recursos estéticos y técnicos que favorecen el «engagement», y garantizan la jugabilidad. Estos aspectos, junto con el diseño emocional, juegan un papel clave para poder introducir objetivos evaluadores sin renunciar al entretenimiento.

### 1.1.2. Los juegos, el motor del software TOI

Todos los juegos están diseñados para trabajar una inteligencia de forma principal, y una o varias de manera secundaria, teniendo en cuenta las competencias y habilidades clave asociadas a cada inteligencia, como indica la Tabla 1. Es importante resaltar que las 8 inteligencias definidas por Gardner no están representadas con la misma intensidad en los juegos propuestos. La inteligencia visual-espacial se ve representada en mayor o menor medida, mientras la interpersonal e intrapersonal sólo en uno. Cabe mencionar que esta inteligencia social (inter e intrapersonal), es una de las inteligencias que resulta más difícil de evaluar en esta propuesta.

Los juegos parten de un tiempo de 60 segundos que se verá modificado en función de los aciertos y los errores. Los aciertos proporcionan tiempo extra y los errores lo restan, por lo que el rendimiento del jugador determina el tiempo total del juego. El juego finaliza cuando el marcador de tiempo llega a cero, momento en el que el algoritmo TOI analiza el número de aciertos y errores, el tiempo total de juego, la precisión del jugador y los elementos de gamificación.

Tabla 1. Descripción de los juegos			
Juego	Descripción	Inteligencias	Habilidades clave
Herramientas	Clasifica las herramientas según la forma geométrica a la que se parecen.	Lógico-Matemática (Principal) Visual-espacial y Corporal-Cinestésica (Secundarias)	Percepción visual Coordinación visomotora Categorización
Mathlon	Responde correctamente a las operaciones matemáticas y gana energía para resistir corriendo el mayor tiempo posible.	Lógico-Matemática (Principal) Visual-Espacial (Secundaria)	Razonamiento numérico Velocidad de procesamiento Cálculo mental
Colores eléctricos	Conecta los cables según su color y mezcla sencilla.	Visual-Espacial (Principal) Lógico-Matemática (Secundaria)	Razonamiento lógico Discriminación Percepción visual
Teclas explosivas	Teclea las letras que aparecen en los barriles tóxicos para evitar que lleguen al río y lo contaminen.	Lingüística (Principal) Visual-Espacial y Corporal-Cinestésica (Secundarias)	Ruta léxica Atención selectiva Toma de decisiones
Sopa de letras	Encuentra las palabras ocultas en la sopa de letras antes de que se enfríe.	Lingüística (Principal) Visual-Espacial (Secundaria)	Ruta léxica Rastreo visual Figura plana
Lunch time	Recoge y sirve rápidamente los platos, demostrando velocidad de reacción.	Corporal-Cinestésica (Principal) Visual-Espacial (Secundaria)	Coordinación visomotora Rastreo visual Velocidad de reacción
Yog's Band	Identifica los instrumentos y repite la secuencia de sonidos.	Musical (Principal) Lógico-Matemática (Secundaria)	Ruta léxica Rastreo visual Figura plana
Gotas musicales	Identifica el tono y patrón rítmico que emite la gota al caer.	Musical (Principal) Lingüística (Secundaria)	Memoria sensorial Sensibilidad al ritmo Discriminación auditiva
Fotomatón	Identifica las emociones y estados de ánimo de los personajes.	Interpersonal (Principal) Intrapersonal, Visual-Espacial y Lingüística (Secundaria)	Acceso al léxico Reconocimiento Empatía
Tragabasura	Clasifica y recicla los residuos del río según el material del que se componen.	Naturalista (Principal) Visual-espacial y corporal-cinestésica (Secundarias)	Percepción visual Coordinación visomotora Categorización

La mayoría de los datos se recogen de forma interna, pero para favorecer la gamificación, al usuario se le muestran el número de aciertos totales, la precisión en la prueba y el número de trofeos y monedas virtuales obtenidas. Estos últimos permiten un diseño de la herramienta gamificado.

### 1.1.3. Perfil de inteligencias

La misión principal del software TOI es proporcionar información a las personas sobre su perfil de inteligencias, mostrando un gráfico de sus inteligencias más y menos desarrolladas (Figura 2), que les permita descubrir su potencial y poder intervenir en función de los resultados para potenciar o mejorar. Para ello, se analiza la habilidad y rendimiento del jugador en cada uno de los juegos diseñados pedagógicamente, estableciendo una puntuación ponderada en función de si el juego trabaja la inteligencia de manera principal o secundaria.

La puntuación obtenida es comparada en tiempo real con el rendimiento del resto de usuarios en cada uno de los juegos, mostrando el percentil por cada inteligencia y un gráfico de barras que permite vislumbrar de un simple vistazo las inteligencias más y menos desarrolladas de la persona.

El software TOI ofrece además feedback sobre el perfil de inteligencias, aportando una información relevante sobre qué significa el

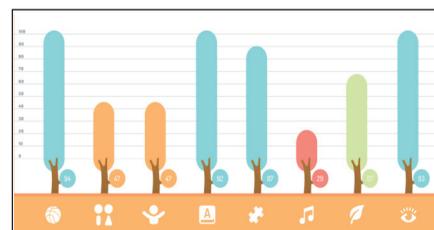


Figura 2. Perfil de inteligencias.

porcentaje en cada inteligencia. Este análisis permite ofrecer consejos y recomendaciones para potenciar o desarrollar las inteligencias a través de actividades complementarias, tanto analógicas como digitales.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 372 estudiantes de primero a tercer curso de educación primaria de dos colegios concertados de Asturias y uno privado de Madrid, con edades comprendidas entre 5 y 9 años ( $M=7.04$ ,  $DT=.871$ ). El grupo estuvo conformado por 199 niños (53,5%), con una media de edad de 7,07 años ( $DT=.91$ ) y 173 niñas (46,5%), con una edad media de 7,01 años ( $DT=.82$ ), sin existir diferencias significativas entre los grupos en edad ( $p=.511$ ). Tampoco existieron diferencias en la distribución del género en la muestra [ $\chi^2(1)=1,817$ ,  $p=.178$ ].

### 2.2. Procedimiento

Se seleccionaron los centros siguiendo criterios de accesibilidad. Una vez obtenido el consentimiento de las familias, el grupo de participantes realizaron la prueba jugando de forma individual a todos los videojuegos del software TOI, durante las horas lectivas y en periodos de 90 minutos. Cada una de las pruebas ha sido supervisada y guiada por una persona especialista del grupo de investigación.

## 3. Análisis y resultados

### 3.1. Distribución de la muestra

En primer lugar, se ha realizado un análisis de resultados juego a juego para comprobar la distribución de la muestra en las variables aciertos, tiempo total y precisión. Los juegos presentan una distribución normal en todas sus variables siguiendo el criterio de Finney y Di-Stefano (2006), según el cual puntuaciones entre 2 y -2 de asimetría y 7 y -7 de curtosis corresponden a distribuciones suficientemente normales, a excepción del juego «Colores eléctricos», que trabaja la inteligencia visual-espacial y lógico-matemática, cuya distribución es asimétricamente negativa en las variables aciertos (asimetría=2,21) y tiempo (2,64). En cuanto al análisis de resultados, se utilizaron pruebas no paramétricas, ya que la distribución de la muestra no cumplía los parámetros de normalidad en todos los juegos. De esta forma, se aplicaron la U de Mann-Whitney para el análisis de las diferencias en función del género, y las pruebas de Kruskal Wallis para analizar las diferencias en función del curso.

### 3.2. Diferencias en función del género

Con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas en función del género, se ha realizado un análisis comparativo juego a juego en las medias y desviaciones típicas de las variables aciertos, tiempo de juego e índice de precisión.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la variable aciertos del juego de inteligencia lógico-matemática «Mathlon» (U de Mann-Whitney=11132,00;  $p=.000$ ) entre chicos ( $M=40,92$ ,  $DT=18,51$ ) y chicas ( $M=32,95$ ,  $DT=15,10$ ). También se encontraron diferencias significativas en la variable aciertos del juego de inteligencia corporal y visual «Lunch time» (U de Mann-Whitney=7233,00;  $p=.033$ ) en chicos ( $M=39,72$ ,  $DT=13,39$ ) respecto a chicas ( $M=42,95$ ,  $DT=13,87$ ). En la variable precisión del juego emocional «Fotomatón» (U de Mann-Whitney=11611,00;  $p=.039$ ) también se han encontrado diferencias significativas en chicos ( $M=72,12$ ,  $DT=15,50$ ) frente a chicas ( $M=75,58$ ,  $DT=14,08$ ). No se han encontrado diferencias significativas en función del género para el resto de variables y juegos.

### 3.3. Diferencias en función del curso

En cuanto a la edad, después de realizar un análisis por curso en las variables aciertos, tiempo y precisión de cada juego, observamos (Tabla 2) que existen diferencias significativas en función del curso en todos los juegos analizados. Tanto la media como la desviación típica de las variables aciertos, tiempo y precisión se ve incrementada en el segundo curso con respecto al primero, y en el tercer curso con respecto al segundo.

## 4. Discusión y conclusiones

Además de la descripción del software educativo TOI, el estudio tiene el objetivo de comprobar su funcionamiento a través del análisis juego a juego de la distribución de la muestra, de las diferencias por género y de las dife-

**Tabla 2. Comparación de aciertos, tiempo y precisión en cada juego en función del curso**

	1er Curso		2º Curso		3er Curso		Chi-Cuadrado	Sig.
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
<b>Herramientas:</b> N=365; Curso 1=102 / Curso 2=142 / Curso 3=121								
Aciertos	30,14	15,22	40,60	17,40	56,58	20,99	90,29	.000
Tiempo	88,87	27,76	106,56	26,08	128,40	28,45	86,79	.000
Precisión	49,59%	16,18	57,83%	11,56	64,49%	8,81	64,64	.000
<b>Mathlon:</b> N=346; Curso 1=100 / Curso 2=127 / Curso 3=119								
Aciertos	25,04	11,58	33,39	13,02	51,46	15,79	139,03	.000
Tiempo	110,57	42,33	141,56	36,08	169,60	31,52	110,59	.000
Precisión	54,56%	25,66	72,34%	14,87	81,93%	14,87	65,29	.000
<b>Colores eléctricos:</b> N=357; Curso 1=97 / Curso 2=142 / Curso 3=118								
Aciertos	6,89	2,05	8,93	3,55	11,94	5,33	83,26	.000
Tiempo	78,10	12,51	87,75	17,83	102,12	26,84	65,81	.000
Precisión	67,01%	11,15	75,41%	13,45	82,54%	11,70	66,86	.000
<b>Teclas explosivas:</b> N=290; Curso 1=61 / Curso 2=121 / Curso 3=108								
Aciertos	18,00	12,81	29,52	13,33	43,84	12,02	114,26	.000
Tiempo	54,86	45,48	95,12	43,76	139,92	36,46	114,89	.000
Precisión	24,67%	16,15	38,41%	12,79	47,79%	7,86	97,62	.000
<b>Sopa de letras:</b> N=359; Curso 1=98 / Curso 2=142 / Curso 3=119								
Aciertos	11,98	5,04	15,87	5,72	23,79	9,61	124,96	.000
Tiempo	214,85	47,38	245,93	44,18	302,03	62,98	123,18	.000
<b>Lunch time:</b> N=262; Curso 1=43 / Curso 2=99 / Curso=120								
Aciertos	31,60	11,07	36,43	13,08	48,63	10,89	69,36	.000
Tiempo	93,84	27,32	103,44	30,74	128,72	19,78	65,11	.000
Precisión	51,36%	9,52	53,63%	10,54	61,61%	5,43	61,73	.000
<b>Yog's Band:</b> N=76; Curso 1=14 / Curso 2=19 / Curso 3=43								
Aciertos	4,14	1,70	7,68	0,94	7,62	1,19	27,80	.000
Tiempo	145,76	17,06	178,50	10,08	178,03	13,77	24,31	.000
Precisión	33,14%	22,76	49,47%	11,57	49,16%	12,61	8,39	.015
<b>Gotas musicales:</b> N=64; Curso 1=0 / Curso 2=38 / Curso 3=26								
Aciertos	-	-	9,23	4,41	11,96	4,12	6,15	.013
Tiempo	-	-	129,54	20,74	141,69	22,09	5,02	.025
Precisión	-	-	45,53%	22,62	56,26%	19,36	4,96	.026
<b>Fotomatón:</b> N=328; Curso 1=82 / Curso 2=125 / Curso 3=121								
Aciertos	10,74	4,41	14,24	6,15	18,34	5,73	76,81	.000
Tiempo	100,04	21,71	113,46	26,36	127,29	21,27	58,29	.000
Precisión	70,29%	16,91	73,79%	16,79	75,98%	10,52	4,16	.125
<b>Tragabasura:</b> N=338; Curso 1=81 / Curso 2=138 / Curso 3=119								
Aciertos	39,58	19,64	47,80	20,64	65,12	20,77	71,03	.000
Tiempo	121,12	36,75	135,43	34,77	159,94	30,15	70,99	.000
Precisión	64,86%	14,93	69,94%	12,42	78,00%	9,53	72,67	.000

rencias por curso en las variables aciertos, tiempo y precisión. Los resultados muestran que todos los juegos a excepción de «Colores eléctricos» tienen una distribución normal, por lo que su diseño en cuanto a dificultad es adecuado. En el caso de este juego, diseñado para trabajar y analizar las inteligencias visual-espacial y lógico-matemática, será necesario hacer un ajuste de diseño en los aciertos y el tiempo de juego.

Los resultados también indican que no existen diferencias significativas en función del género en la mayoría de las variables, a excepción de la variable aciertos del juego «Mathlon» correspondiente a la inteligencia lógico-matemática, y aciertos del juego de inteligencia corporal y visual «Lunch time», así como precisión del juego emocional «Fotomatón»; en las cuales sería necesario revisar su diseño. Esta ausencia de diferencias es importante para que tanto la evaluación como la intervención no se vean condicionadas por cuestiones de género, siendo un instrumento válido para aplicar tanto en niños como en niñas. Los resultados difieren con los obtenidos en su estudio por Del-Moral, Guzmán y Fernández (2018), que observaron diferencias en función del género en todas las inteligencias.

En lo relativo a las diferencias por curso, los resultados determinan que existen diferencias significativas en las variables aciertos, tiempo y precisión de cada juego dependiendo del curso y por tanto de la edad. Esta circunstancia es positiva para el diseño de la herramienta, porque determina que el contenido es adecuado para la franja de edad que ha sido analizada (5-9 años), ajustándose los resultados a cada etapa educativa. A la hora de analizar el perfil de inteligencias, cabe señalar que los resultados muestran los perfiles comparativamente a su grupo de iguales, por lo que las diferencias únicamente se analizan para determinar la idoneidad de los contenidos y la dificultad.

TOI, además, puede ser un adecuado instrumento de evaluación de las IM porque su diseño y desarrollo abarca rasgos de los ideales propuestos por Gardner y colaboradores para la evaluación de las inteligencias múltiples (Armstrong, 2006; Gardner, 2012; 2013; Gardner, Feldman & Krechevsky, 2008): materiales intrínsecamente interesantes y motivadores debido a la propuesta de gamificación y las tecnologías, neutralidad, entorno natural de aprendizaje y retroalimentación (Buckley & Doyle, 2017).

Marín, López y Maldonado (2015) destacan los videojuegos como un recurso positivo para el aprendizaje y que los jóvenes consideran atractivo y Del-Moral y otros (2018) señalan que los videojuegos, además de mejorar las habilidades y capacidades, son una potente estrategia para facilitar el aprendizaje. El hecho de que sea el propio niño el que va descubriendo el conocimiento mediante esfuerzos cognitivos y a su vez relacionando ese conocimiento con cosas que ya conoce y que le resultan familiares, los hace especialmente interesantes (Gramigna & González-Faraco, 2009). En cuanto a la neutralidad, tanto en las instrucciones de las pruebas como en el desarrollo

de la mismas, se intenta evitar la influencia de las inteligencias verbal y lógica, analizando directamente la inteligencia que está operando en la resolución del reto planteado.

Utilizar los videojuegos como instrumento favorece que la evaluación se lleve a cabo como «parte del interés natural del individuo en una situación de aprendizaje» (Gardner, 2013: 233), ya que, por su potencial motivador y atrayente, el individuo lo percibe

**La teoría de Gardner de las Inteligencias Múltiples supone en la actualidad una oportunidad para desarrollar a nivel educativo las capacidades y potencialidades de las diferencias del alumnado en Educación Primaria. Además, la gamificación y las tecnologías pueden aportar junto con esta teoría oportunidades en evaluación e intervención.**

como un juego y no es consciente de estar siendo evaluado, desarrolla la actividad porque se siente motivado para hacerlo. Este factor motivador de los videojuegos es uno de los aspectos más analizados por la comunidad educativa, y puede encontrarse referenciado tanto en estudios recientes (Ferrer, 2018; Prena & Sherry, 2018) como pasados (Alfageme & Sánchez, 2002).

El software ofrece además una retroalimentación con análisis y consejos que permiten ayudar a intervenir sobre el perfil de inteligencias. Para Gardner (2013), es muy importante que la evaluación suponga una ayuda, porque en muchas ocasiones los psicólogos emplean demasiado tiempo clasificando personas y muy poco ayudándolas (Escamilla, 2014).

En conclusión, por su diseño y resultados de funcionamiento, TOI puede ser un instrumento adecuado para evaluar e intervenir las IM, y su inclusión en el aula podría tener fuertes implicaciones educativas y generar un valor en la comunidad educativa si se lleva a cabo un tratamiento cuidadoso que evite estigmas o clasificaciones en el alumnado. Aunque muchos aceptan las diferencias individuales, pocos las cuidan y desarrollan (Bartolomé-Pina, 2017). Por ello, una herramienta como TOI, que permita conocer el perfil de inteligencias o los puntos fuertes y débiles del alumnado, abre a los docentes la posibilidad de saber qué estilo de aprendizaje se adapta mejor en función de su perfil, o descubrir en qué actividad se siente más cómodo para trabajar; en definitiva, alcanzar una educación más personalizada e inclusiva, que tenga en cuenta que todas las personas son diferentes y que por tanto no deben aprender del mismo modo.

No obstante, es necesario señalar algunas limitaciones a subsanar en trabajos futuros. En primer lugar, será necesario realizar un análisis psicométrico para determinar si el software TOI es válido como herramienta de medición. En este aspecto, y teniendo en cuenta que para que una evaluación sea auténtica, debe abarcar una gama amplia de instrumentos, medidas y métodos (Armstrong, 2006), sería conveniente comparar y contrastar los resultados de perfil obtenidos con los de otros instrumentos de evaluación de IM como las escalas de autopercepción de las IM dirigidas a familias y profesorado (Prieto & Ballester, 2003; Prieto & Ferrándiz, 2001), así como llevar a cabo una evaluación test-retest que nos permita analizar otros aspectos importantes como el efecto de aprendizaje o entrenamiento. También resultaría interesante recoger feedback del profesorado y la comunidad educativa sobre el uso del software TOI en el aula.

En segundo lugar, cabe señalar el posible sesgo de la muestra al tratarse de pruebas realizadas únicamente en alumnado de colegios privados y concertados. Por tanto, se propone la realización de pruebas también en centros públicos que permitan generalizar los resultados al resto de la población.

Además, para evitar el uso únicamente de videojuego como parte del modelo y dotar así de mayor fiabilidad, se propone el desarrollo de un programa educativo de inteligencias múltiples que acompañe el uso de la herramienta de una forma más analógica, con actividades que permitan complementar el desarrollo de las habilidades en contextos reales, dentro y fuera del aula.

En cuanto al diseño de la herramienta, además del ya mencionado ajuste en el juego «Colores eléctricos» debido a su asimetría negativa, sería idóneo hacer un ajuste en el juego «Sopa de Letras», aunque la muestra se distribuye dentro de los márgenes de normalidad, la versión actual no tiene contemplado el error y eso implica una menor dificultad, concentrando a la mayoría de los sujetos en valores por encima de la media. Además, las inteligencias inter e intrapersonal, debido a su dificultad para evaluarlas, necesitan de un desarrollo futuro y un nivel de representación en cualquiera de las propuestas de evaluación de este tipo.

De cara a líneas futuras de trabajo, se espera aplicar la metodología para el diseño de juegos que permitan abarcar grupos de edades diferentes, también comprobar la validez y fiabilidad de TOI para la intervención con colectivos de necesidades educativas específicas, como por ejemplo altas capacidades o TDAH.

## Referencias

- Alfageme, B., & Sánchez, P. (2002). Learning skills with videogames. [Aprendiendo habilidades con videojuegos]. *Comunicar*, 19, 114-119. <https://bit.ly/2P27D77>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Asociación Española de Videojuegos (Ed.) (2015). *Anuario de la industria del videojuego*. <https://bit.ly/2bRFQq9>
- Ballester, P. (2001). *Las inteligencias múltiples: Un nuevo enfoque para evaluar y favorecer el desarrollo cognitivo (Tesis de Licenciatura)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ballesteros, S., Mayas, J., Ruiz-Marquez, E., Prieto, A., Toril, P., De-Leon, L.P., & Avilés, J.M.R. (2017). Effects of video game training on behavioral and electrophysiological measures of attention and memory: Protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 6(1). <https://doi.org/10.2196/resprot.6570>
- Bartolomé-Pina, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers and Education*, 106, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009>
- Del-Moral Pérez, M.E., Fernández-García, L.C., & Guzmán-Duque, A.P. (2015). Videojuegos: Incentivos multisensoriales potenciadores de las inteligencias múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 243-270. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14091>
- Del-Moral-Pérez, M., Guzmán-Duque, A., & Fernández-García, L. (2018). Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248>
- Del-Pozo, M. (2005). *Una experiencia a compartir: las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas. <https://bit.ly/2LoEMrc>
- Díaz, J., & Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente*. *Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. <https://bit.ly/2Pvzpdb>
- Dorado, S., & Gewerc, A. (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: Los videojuegos educativos. *Digital Education Review*, 31, 176-195. <https://bit.ly/2BF9soC>
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo*. Barcelona: Graó. <https://bit.ly/2LIZ8RQ>
- Ferrándiz, C. (2000). *Inteligencias múltiples y currículum escolar (Tesis de Licenciatura)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Ballester, P., & Bermejo, M.R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13. <https://bit.ly/2whZio7>
- Ferrer, J.R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9, 191-226. <https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>
- Finney, S.J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock, & R.O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. <https://bit.ly/2o4edi0>
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós. <https://bit.ly/2OYWzf8Y>
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (Comps.) (2008). *El proyecto Spectrum: Manual de evaluación para la educación infantil (Tomo III)*. Madrid: Morata. <https://bit.ly/2MqXbsVW>
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres (Tesis doctoral)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Gramigna, A., & González-Faraco, J.C. (2009). Learning with videogames: Ideas for a renewal of the theory of knowledge and education.

- [Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación]. *Comunicar*, 33(17), 157-164.  
<https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-007>
- Hsu, D., & Marshall, G.A. (2017). Primary and secondary prevention trials in Alzheimer disease: looking back, moving forward. *Current Alzheimer Research*, 14(4), 426-440. <https://doi.org/10.2174/1567205013666160930112125>
- Marín-Díaz, V., & García-Fernández, M.A. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit*, 26, 113-119.  
<https://bit.ly/2P27D77>
- Marín-Díaz, V., López, M., & Maldonado, G.A. (2015). Can gamification be introduced within primary classes? *Digital Education Review*, 27, 55-68. <https://bit.ly/2xLZcqq>
- Oh, S.J., Seo, S., Lee, J.H., Song, M.J., & Shin, M.S. (2018). Effects of smartphone-based memory training for older adults with subjective memory complaints: a randomized controlled trial. *Aging & Mental Health*, 22, 4, 526-534. <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1274373>
- Prena, K., & Sherry, J.L. (2018). Parental perspectives on video game genre preferences and motivations of children with Down syndrome. *Journal of Enabling Technologies*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1108/JET-08-2017-0034>
- Prieto, M.D., & Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe. <https://bit.ly/2woWwup>
- Prieto, M.D. & Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.  
<https://bit.ly/2NbyLQx>
- Quiroga, M.A., Román, F.J., De-La-Fuente, J., Privado, J., & Colom, R. (2016). The measurement of intelligence in the XXI Century using video games. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(89), 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.84>
- Sedeño, A. (2010). Videogames as cultural devices: Development of spatial skills and application in learning [Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación]. *Comunicar*, 17(34), 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-018>
- Starks, K. (2014). Cognitive behavioral game design: A unified model for designing serious games. *Frontiers in Psychology*, 5(28).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00028>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc. <https://bit.ly/2w6oEWF>



# La influencia de los jugadores de videojuegos online en las estrategias publicitarias de las marcas. Comparativa entre España y Corea

eGamers' influence in brand advertising strategies. A comparative study between Spain and Korea

-  Dr. Carlos Fanjul-Peyró es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Jaime I de Castellón (España) (fanjul@uji.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5940-5270>)
-  Dra. Cristina González-Oñate es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Jaime I de Castellón (España) (onate@uji.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3509-0117>)
-  Pedro-Jesús Peña-Hernández es Graduado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Jaime I de Castellón (España) (al287790@uji.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2436-3095>)

## RESUMEN

El negocio de los eGames (videojuegos online) en España ha conseguido más de 1,8 billones de euros de beneficio en el año 2016. La publicidad no es ajena al potencial de este mercado y las marcas estudian cuáles son las mejores formas de acercarse y adaptarse al entorno de los eGames. En el presente trabajo se analizan las estrategias publicitarias más eficaces para las marcas en el mundo de los videojuegos en red. Para ello, se han investigado a los jugadores (eGamers) a través de una encuesta de 60 preguntas que abordaban cuestiones como hábitos lúdicos, visionado de publicidad en los juegos, compra de artículos anunciados o publicidad en competiciones. El mismo cuestionario se ha realizado tanto a jugadores coreanos, ya que la industria de los videojuegos en Corea del Sur es la más avanzada del mundo, como a jugadores españoles, al ser España el cuarto país europeo en eGames y ser nuestro objeto de estudio. Tras la investigación, algunos de los resultados más relevantes indican que la publicidad online convencional no llama la atención a los consumidores «gamers» y se determina que la mejor estrategia se basaría en la presencia de marca a través de productos prescritos o utilizados por los «gamers» profesionales, ya que los espectadores, a la vez que ven las partidas, observan qué elementos usan los jugadores.

## ABSTRACT

The eGames business (online video games) in Spain generated more than 1.8 trillion euros in profits in 2016. Advertising is no stranger to the potential of this market, and brands study the best ways of approaching and adapting to the world of eGames. In this report, we analyze which the most effective advertising strategies for brands in the online video game world are. To do this, the players (eGamers) answered a 60 question survey that addressed issues such as playful habits, the viewing of advertisements in games, the purchase of advertised items and advertising in competitions. Korean and Spanish players answered the same questionnaire considering that South Korea has the most advanced video game industry in the world and Spain is the fourth European country in eGames and our subject of study. After the investigation, some of the most relevant results indicate that conventional online advertising does not attract the attention of gamers as consumers. We determined that the best strategy would be based on brand presence through products that are prescribed or used by professional gamers, since spectators, as they watch the games, also observe what elements and accessories the players use.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Videojuegos en red, deportes electrónicos, publicidad en videojuegos, contenidos de marca, estrategias, publicidad, jugador español, jugador coreano.  
eGames, eSports, advergaming, branded content, strategies, advertising, Spanish gamer, Korean gamer.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

Los videojuegos han obtenido más de 200 millones de dólares de beneficio por patrocinios y más de 150 millones por publicidad convencional, según datos obtenidos en el 2017 «Global Games Market per Region» realizado por Newzoo (2016a) y basado en datos de 2016 (Newzoo es el proveedor líder de inteligencia de mercado que abarca los juegos globales, eSports y mercados móviles, con investigaciones en el ámbito de los videojuegos), que además afirma en su 2017 «Global Esports Market Report» (Newzoo, 2016b) que el «gaming» es uno de los pasatiempos favoritos de los «millennials» (jóvenes nacidos a partir de los años 80; esa «complicada» audiencia que las marcas ansían conquistar).

En el negocio de los videojuegos siempre ha estado presente la publicidad. No obstante, es durante estas dos últimas décadas cuando el «juego», por el desarrollo y consolidación de Internet, ha evolucionado geométricamente y la publicidad debe adaptarse y ser consciente del potencial de negocio que esto conlleva (Scalvinoni, 2012; Sempere, 2016). Son las propias marcas –ya sean medios de comunicación, plataformas, firmas de electrónica o telefonía– las que desde hace unos años están apostando por lo que hemos acuñado como los eGames (videojuegos electrónicos que se juegan online).

### 1.1. Los videojuegos en red (eGames) en España

Estando en noveno lugar en el ranking mundial y en cuarto puesto con respecto al marco europeo –por detrás de Alemania, Reino Unido y Francia, en orden descendente de ingresos–, la industria de los videojuegos en red en España ha recaudado más de 1,8 billones de euros de beneficios en 2016 (Newzoo, 2017). Según el estudio del «Infographic Spanish Games Market 2016», la población española contaba con 47,2 millones de personas de las cuales 36 millones eran internautas y 24 millones de ellos eran jugadores (gamers: personas que juegan a través del móvil, PC o dispositivos digitales análogos tipo consolas o tabletas). Y el 1º Observatorio de Deporte Electrónico en España 2016, realizado por Arena Media, afirma que: 1) 1 de cada 2 jugadores españoles gasta dinero en los eGames y no solo se lo descarga o juega online de forma gratuita; 2) El gasto promedio de jugador por año es de 130 euros; 3) 2 de cada 3 internautas en España juegan a algún tipo de videojuego en cualquier dispositivo.

Además, según el Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2016, realizado por DEV (Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento), el 40% de estos ingresos son gracias a diferentes fuentes alternativas, como el desarrollo de terceros, la venta de servicios y la formación. Sin embargo, establece que el 34% de los ingresos provienen de la venta digital, es decir, videojuegos que se juegan de forma online. Y otro 10%, de la publicidad en los videojuegos «free to play». Con estos datos podemos ver cómo la industria que antes se basaba en la venta física y la utilización de dispositivos como la PlayStation (anterior «reina» de los dispositivos para videojuegos) ahora ha cambiado y que el «nuevo rey» es Internet, con el ordenador como dispositivo estrella. La era digital se ha consolidado a pesar de que se sigan usando consolas, pero con conexión a Internet (Pérez-Latorre, 2012; Salva-Ruiz & al., 2016).

Pero el uso de las pantallas y los videojuegos va más allá. En la actualidad, el consumo multipantalla o uso simultáneo de varios medios o dispositivos es una realidad que tenemos que asumir y aprovechar. En este sentido, hay que ser conscientes de que uno de cada tres jugadores alterna las cuatro pantallas (televisión, ordenador, tabletas y smartphones) (Vivian, 2017; Sempere, 2016; Parra, 2009).

### 1.2. Los deportes electrónicos (eSports) y los MMO juegos (MMO games)

En la actualidad, la unión del PC u ordenador con la venta digital y la competición, dan lugar a los denominados eSports. Este término fue acuñado por el Instituto de Arena Media en 2016 en el 1º Observatorio del Deporte Electrónico en España. En este estudio, se utilizan las palabras «deporte electrónico» en el título, referidas a los eSports, por lo que en la propia cabecera ya nos dice que los eSports son las competiciones que se juegan a través de la pantalla del ordenador y/o consola.

Más allá de las audiencias, los deportes electrónicos tienen detrás unos valores que permiten a las marcas formar parte de este mundo para adherirse a ellos o reformar los de la marca, si son similares en valores. Estos juegos tienen un componente estratégico que atrae a personas con este tipo de habilidades que saben trabajar en equipo y que tienen dotes de liderazgo (Sedeño, 2010). Además, estos juegos son vanguardistas en cuanto al diseño y al espectáculo que están dando. Por otro lado, la pieza fundamental del origen de los deportes electrónicos es la comunidad, dado que en sus inicios no contaba con grandes empresas que apoyaran estas competiciones de manera económica (Márquez, 2017).

El análisis de Newzoo (2016b) se centró principalmente en los videojuegos de ordenador: «League of Legends (LoL)», «Counter-Strike: Global Offensive», «Dota 2» y otros juegos multiplataforma como «Overwatch» y «Hearthstone», todos estudiados sobre 10 países, entre ellos España. Estos videojuegos forman parte de la denominada categoría MMO «Massive Multiplayer Online games», los cuales configuran las competiciones eSports. No obstante, dentro de los videojuegos MMO, existen las siguientes subcategorías:

- MOBA (videojuegos de batalla y estrategia colectiva: «LoL», «Dota 2», etc.).
- MMORPG (videojuegos de rol multijugador online: «World of Warcraft», «Final Fantasy», etc.).
- «Shooter» (videojuegos «de tiros» con armas: «Call of Duty», «Overwatch», «Counter-Strike», etc.).
- Videojuegos de estrategia («Starcraft», «Clash of Clans», etc.).
- Videojuegos de lucha («Street Fighter», «Dragon Ball», etc.).
- Videojuegos de deporte (FIFA, NBA, «Grand Slam Tennis», etc.).
- Otros («Hearthstone», etc.).

### 1.3. Estrategias publicitarias actuales en España

En el marco actual de la publicidad en el sector de los videojuegos en red en España, las principales tácticas que se están desarrollando son el patrocinio y los contenidos de marca (branded content). En este país, el sector de los videojuegos en red (eGames) y los deportes electrónicos (eSports) está experimentando un gran avance, pero aún no existe un modelo de negocio a seguir. Lo

bueno de este territorio para las marcas es que, al ser nuevo, las normas no están dictadas o asentadas, como puede ser en otros patrocinios deportivos. Por lo tanto, incita a una riqueza o abundancia mucho más importante por parte de las ligas o los equipos a hacer activaciones y entradas diferentes de las marcas (Cavusgil & al., 2017; Muros & al., 2013).

Los tipos de colaboraciones estrellas son patrocinios de eventos y torneos como Red Bull a nivel internacional (competición del videojuego «Starcraft») o «Domino´s» a nivel amateur nacional en España, llamado «Go4LoL» (competición del videojuego «League of Legends») o el patrocinio de equipos con marcas como Phone, que es un fabricante de periféricos (dispositivos de hardware a través de los cuales el ordenador puede interactuar con el exterior, como el ratón o el teclado) y que ha estado siempre apoyando a muchos equipos. En 2016, una gran marca como Vodafone apostó por un equipo para hacerlo ganador nacional; el equipo G2 Vodafone. Otro ejemplo es el de El Corte Inglés, organizando campeonatos dentro de sus edificios que le trae tráfico a la tienda y a la compra de productos; o Media Markt con competiciones online y finales en sus tiendas, con el mismo propósito de redirigir tráfico a sus tiendas. Orange organizó en agosto de 2017 competiciones propias de la mano de la NSL (Martín, 2010; Gutiérrez, 2017).

Debido a la mayor generación de otro tipo de contenidos gracias a un territorio que aún no ha sido explotado con toda su potencialidad en España, se crean contenidos creativos no vistos con anterioridad, como el caso de Vodafone de la mano de MTV, que retransmitió un documental llamado «Gamers» del equipo G2 Vodafone y emitido por MTV, como si se tratara de Gran Hermano, dirigido a un público más genérico. Este fue el intento de Vodafone de comunicar o trasladar el movimiento fan o forofo, propio del público que se encuentra dentro del mundo de los videojuegos en red y que son jugadores, a un público que no está tan familiarizado con este mundo. Tuvo éxito en términos de audiencia tanto en cuota televisiva como en otras plataformas donde se distribuyó este contenido teniendo cobertura en otras audiencias (Selva, 2009; Sánchez, 2017; Çinar, 2018).

Por otro lado, existen muchos ejemplos sobre marcas que patrocinan competiciones por el resto del mundo como «Intel Extreme Masters», una serie de torneos de deportes electrónicos que empezó en 2007 y que se ha ido

**Más allá de las audiencias, los deportes electrónicos tienen detrás unos valores que permiten a las marcas formar parte de este mundo para adherirse a ellos o reformar los de la marca, si son similares en valores. Estos juegos tienen un componente estratégico que atrae a personas con este tipo de habilidades que saben trabajar en equipo y que tienen dotes de liderazgo.**

jugando en diferentes países alrededor del mundo, patrocinado por la marca Intel. Pero no solo «juegan» marcas tecnológicas en este territorio. Una de las primeras grandes marcas en patrocinar ligas o torneos fue Coca-Cola, que ha sido uno de los dos colaboradores mundiales de la liga LCS durante muchos años, a través de Coca-Cola Zero. Esto le ha permitido crear su propio mundo de deportes electrónicos con plataformas digitales como Twitter con la cuenta @CokeEsports, con más de 300.000 seguidores, canal de YouTube, etc. Pero también ha creado su propio «Team Coca-Cola» para el videojuego «Call of Duty: Advanced Warfare», organizado por la MLG o «Mayor League Gaming», el líder mundial en organización profesional de deportes electrónicos. Movistar también ha creado su propia página web sobre este tipo de contenidos (León, 2017; Yuste, 2016).

#### 1.4. La inversión en deportes electrónicos (eSports)

El caso de Media Pro y la LVP es un claro ejemplo de cómo empresas españolas invierten en deportes electrónicos. La LVP o Liga de Videojuegos Profesional es una liga que nace nacionalmente queriendo exportar su modelo

La publicidad online convencional no llama la atención a los consumidores jugadores, pero los productos prescritos por los jugadores profesionales son eficientes. Los jugadores aficionados se fían del criterio de los profesionales y, si bien son críticos y saben que tener esos productos no les hará ganar las competiciones, declaran que saben que son productos de calidad. Esto se debe a un componente aspiracional. Por otro lado, el factor competitivo, que se incrementa más aún en los jugadores surcoreanos, y el afán de superación personal hacen que quieran obtener mejores productos para alcanzar a sus «héroes» o modelos a seguir.

y reproducirse en otros países, y terminó siendo la liga nacional más grande a nivel europeo. El grupo audiovisual Media Pro compró la mayoría de las acciones de esta organizadora de ligas. Según declaraciones de LVP en rueda de prensa, esta inversión de casi 5 millones de euros tiene el objetivo de «profesionalizar, expandir e impulsar la competición», contando con mayores recursos para los departamentos de marketing y patrocinios. Esto tiene un beneficio para los equipos, pero no se acaba de profesionalizar la industria por lo que las audiencias se dispersan y no podemos hacer vinculaciones tan claras como el Santander a la Fórmula 1 o Movistar al ciclismo. No obstante, esto sí pasa en Corea del Sur,

con marcas como Samsung muy vinculadas en el inconsciente de la audiencia a los videojuegos en red por su famoso equipo «Samsung Galaxy White».

Sobre el mismo tema pero a la inversa, la empresa GAME, que se dedica a la venta de videojuegos en Gran Bretaña, fagocitó SocialNAT, una plataforma española en la que se retransmiten eSports. Aquí vemos como empresas del extranjero muestran interés y ven beneficios en el visionado de los deportes electrónicos en España (Cavusgil & al., 2017; Osorio, 2016; Costa-Sánchez & al., 2017).

Twitch.tv es la plataforma líder en retransmisión de partidas de deportes electrónicos a nivel mundial. Plataformas como Amazon pagan por adherir estas audiencias a su público. Mediante un comunicado hecho desde la propia plataforma el 25 de agosto de 2014, el CEO de la empresa declaró que Amazon les había comprado la empresa, por la cantidad de 970 millones de dólares, según el portal «Media Trends». En 2016, Amazon lanzó una promoción en la que los que se suscribieran a «Amazon Prime» tenían derecho a consumir Twitch.tv gratuitamente (Leiva & al., 2017).

Por otro lado, Facebook se ha aliado con Blizzard para retransmitir partidas de Blizzard en Facebook, noticia de la que se han hecho eco plataformas de actualidad en videojuegos en red como IGN España en su página web. Y siguiendo con Facebook, una noticia actual es la cooperación de éste con otro colaborador internacional, la ESL, plataforma mundial de visionado de deportes electrónicos que compite contra Twitch por ser líderes mundiales en

la transmisión de los deportes electrónicos. De esta forma, Facebook se ha alineado con ESL para emitir deportes electrónicos en directo, según la plataforma «Thegamersports», y de esta forma, Facebook se asegura potenciar la construcción de audiencias en tiempo real, que actualmente es lo que todas las plataformas de la industria digital están intentando generar en la nueva era digital (Gutiérrez, 2017; Rodríguez, 2016; Valderas, 2016).

## 2. Material y métodos

Esta investigación partió con el objetivo general de analizar los videojuegos en red en España, así como el comportamiento de la industria y de la publicidad en los mismos. Como objetivos específicos, se pretendía definir el perfil del jugador español y su conducta ante la publicidad y las marcas aparecidas en los juegos y las competiciones. La comparativa con el jugador coreano se realizó con el objetivo de tener a éste último como referente del jugador avanzado (ya que Corea es el país con más seguidores de este tipo de juegos) y poder analizar qué estrategias publicitarias podrían ser más eficaces para este tipo de público objetivo y su posible aplicación a las estrategias publicitarias de marcas dirigidas a un público español.

Con el objetivo de analizar cuáles son las estrategias publicitarias más eficaces para las marcas en el mundo de los videojuegos en red, se decidió investigar y comparar las rutinas de juego, el visionado de publicidad, los comportamientos de compra y la opinión de imagen de marca de jugadores españoles (nuestro objeto de estudio) y jugadores coreanos (donde la cultura del jugador en red está más asentada). Para realizar la investigación, se optó por la técnica del cuestionario online. El cuestionario es una técnica cuantitativa consistente en investigar una muestra de sujetos representativos de una población. Las ventajas de este método de recolección de datos son que permite obtener información de casi cualquier colectivo, además de que nos facilita la estandarización de los datos, es decir, podremos tratarlos informáticamente y analizarlos según estadísticas (Hernández & al., 2003). Se consideró que el mejor medio para alcanzar al universo objeto de estudio era Internet. Gracias al cuestionario online, se puede alcanzar a un amplio número de personas con bajo coste. A su vez, esta herramienta permite interactuar con el entrevistado, lo que se traduce en menos preguntas incompletas (Díaz, 2012).

El cuestionario se confeccionó con un total de 60 preguntas, 54 con respuestas cerradas y 6 con respuesta abierta, y fue contestado por un total de 280 jugadores españoles. El beneficio de este tipo de cuestionario radica en que las preguntas cerradas necesitan menos esfuerzo para el encuestado y, por lo tanto, el tiempo para completarlo es menor, además de que permite codificar y analizar los datos fácilmente. Por otra parte, a través de las preguntas abiertas conseguiremos una información más profunda sobre aquellas cuestiones que más nos interesan. Las 60 preguntas se estructuraron en cinco secciones: una primera sección dirigida a cerciorarse que quien respondía a la encuesta era una persona española y jugador de videojuegos, en específico videojuegos MMO (aquellos que se juegan en los deportes electrónicos); una segunda sección denominada «comportamiento de juego» donde se le pregunta al sujeto sobre su hábito de juego, las horas que invierte, momento del día, aparatos electrónicos que utiliza, dónde juega, etc.; la tercera sección llamada «Internet» versaba sobre preguntas acerca del uso de Internet para consumir videojuegos, de la publicidad en este medio, del uso de plataformas como Twitch, de la compra de artículos anunciados, etc.; la cuarta sección abordaba los deportes electrónicos en cuanto a la manera de consumir las competiciones, la publicidad que se puede ver en ellas, cómo influye el visionado de publicidad o marcas en el comportamiento de compra, la imagen que tiene la audiencia sobre los gamers profesionales, etc.; y, por último, la sección «datos demográficos» para obtener información sobre edad, ingreso mensual, ocupación y también sobre personalidad y algunas últimas preguntas sobre el uso de redes sociales.

La encuesta a jugadores coreanos fue exactamente igual que la pasada a los españoles y fue cumplimentada por un total de 293 jugadores.

Ambas encuestas fueron supervisadas y pre-testadas para su validación por expertos en metodologías científicas de investigación de la Universidad Jaume I y los resultados fueron volcados y cruzados para su análisis estadístico a través del programa SPSS versión 23.0 para el análisis y validación de los estadísticos básicos.

## 3. Análisis y resultados

Las 60 preguntas que se les han hecho a los jugadores españoles analizan el modo en el que estos consumen los videojuegos y las competiciones, cómo la publicidad es recibida por ellos, conocer cómo se está usando actualmente la publicidad y cuáles podrían ser los formatos publicitarios más eficaces. Seguidamente, exponemos y analizamos algunos de los resultados más significativos obtenidos.

Respecto a las preguntas de la primera sección (hábito y tipo de juegos) más del 40% juega a videojuegos todos

los días y un 35%, varios días a la semana. Se les preguntó sobre la categoría de videojuegos MMO a la que jugaban más, a lo que más de la mitad respondieron categoría «Shooter» (videojuegos de disparo), un 38% a MOBA (videojuegos de batalla y estrategia colectiva) y un 35% videojuegos de estrategia. Los porcentajes de esta pregunta suman más del 100% ya que era de opción múltiple. En cuanto a la pregunta sobre si habían visto alguna vez una competición de deportes electrónicos, el 53% de ellos contestaron afirmativamente.

Siguiendo a la sección de comportamiento de videojuegos, el 46% juega más de 10 horas a la semana, mientras que un 30% juega más de 3 horas diariamente. Casi el 40% de ellos juegan frecuentemente después de cenar, entre las 22:00 horas y la medianoche, y todos ellos juegan en su casa.

El aparato electrónico que utiliza más de la mitad de los jugadores españoles encuestados es el ordenador, seguido por la alternación de móvil y ordenador, y la PlayStation.

Para empezar a introducir el comportamiento de compra en la encuesta, en esta sección también se les preguntó si alguna vez habían comprado elementos en los videojuegos, a lo cual un 25% confesó haber gastado más de 500 euros, y un 23% entre 100 y 500 euros.

La primera pregunta de respuesta larga para poder profundizar más en la mente de esta audiencia fue «¿Por qué empezó a jugar a videojuegos online?» a lo cual surgieron 280 respuestas distintas pero la mayoría de ellas siguiendo dos líneas: por un lado, gran parte de ellos juega a videojuegos online porque lleva toda su vida jugando a videojuegos desde su infancia, y otra gran parte de los encuestados afirma haberse adscrito a esta comunidad porque sus amigos empezaron a jugar.

Por otro lado, más del 60% no paga por consumir estos videojuegos online, y en cuanto a la frecuencia en la que suelen ver las partidas de otros jugadores a través de plataformas de streaming como Twitch, el 60% lo hace de forma diaria o semanal, y un 28% lo ha visto varias veces en su vida, pero no de forma periódica. De ello podemos sacar que todos los encuestados conocen las competiciones de deportes electrónicos.

Adentrándonos más en la publicidad que aparece de forma específica mientras juegan, el 67% de los jugadores niega ver con frecuencia anuncios en la pantalla mientras juega y, por el contrario, el 70% contesta a la siguiente pregunta que sí ha visto «product placement» (menciones o muestra de productos o marcas) dentro de los videojuegos. Podemos afirmar que la publicidad de las marcas actualmente sigue una estrategia enfocada a estar presente dentro

del videojuego formando parte de él, que no siendo un elemento exterior al mismo.

La siguiente cuestión es sobre el poder de prescripción de agentes externos, donde se les hacía la pregunta «¿Qué le genera más confianza a la hora de comprar un componente de ordenador para jugar a eGames?», a lo cual el 42% respondió «La recomendación de un jugador profesional». El hecho de que nadie respondiera «Las recomendaciones de la publicidad en los videojuegos» afianza la idea de que son consumidores críticos, que bien se fían de ellos mismos o de profesionales en el terreno, y que la publicidad como banners y derivados no tiene eficacia en ellos.

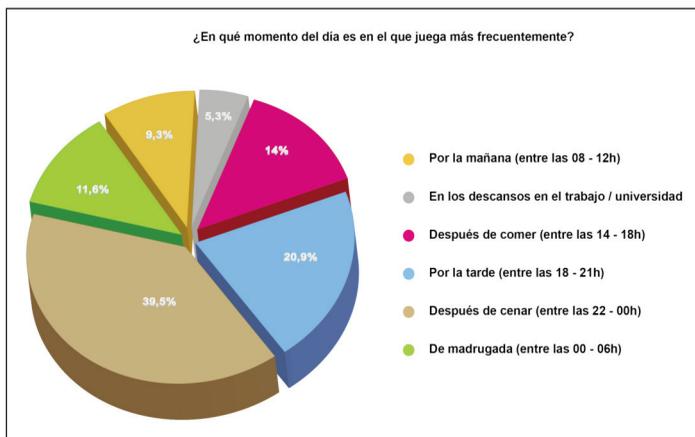


Figura 1. ¿En qué momento del día es en el que juega más frecuentemente?

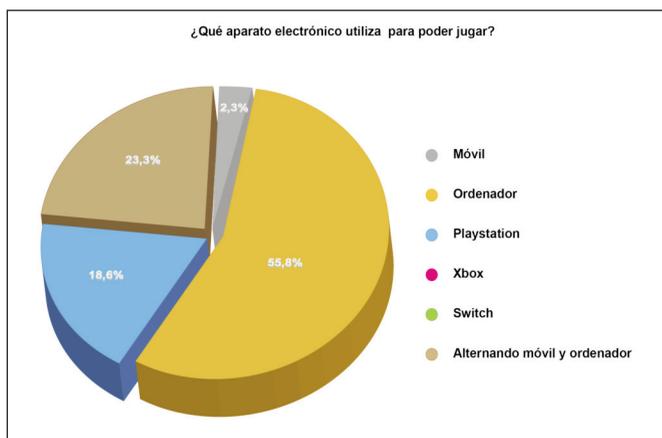


Figura 2. ¿Qué aparato electrónico utiliza para poder jugar?

La siguiente cuestión de respuesta larga en cuanto a si ha visto publicidad de los propios videojuegos en Internet y/o fuera de él, las respuestas han hecho referencia a varias plataformas, pero las más sonantes han sido YouTube y televisión.

La cuarta sección sobre los deportes electrónicos comienza con dónde se suele encontrar al ver una competición de este tipo a lo que responde más del 80% «Dentro de casa». A «¿A través de qué dispositivo suele ver estas competiciones?» más de la mitad responde que a través del ordenador, igual que a la hora de jugar. El 58% de los encuestados ve las competiciones solo. Como pregunta de respuesta larga sobre por qué ven estas competiciones, las respuestas que se repiten describen

un factor de entretenimiento y otro de profesionalización, es decir, las ven porque les gusta y porque pueden mejorar su técnica poniendo en práctica las jugadas de otros jugadores más aventajados.

En cuanto a la publicidad de los deportes electrónicos, el 70% dice haber visto publicidad en ellos y el 90%, haber visto «product placement». Al preguntarle si al ver estas marcas publicitadas le incita a la compra, casi el 60% responde negativamente, y el 90% no ha llegado a comprar algún producto por haberlo visto en una competición, por lo que vemos que el tipo de publicidad que se está usando no es eficiente. No obstante, si bien no han comprado, el 50% al ver estas marcas presentes en los torneos le ha hecho tener una buena imagen de ellas.

Las siguientes cuestiones están relacionadas con el tema jugador profesional. A la pregunta «¿Le gustaría ser gamer profesional?» el 60% responde afirmativamente, y en la respuesta larga «¿Por qué?», por pasión y, como segunda razón, por dinero. En cuanto a los que respondieron que no, decían que conlleva mucho tiempo y sacrificio que no están dispuestos a asumir.

En cuanto a si ha comprado accesorios de ordenador (periféricos) porque un jugador profesional lo utilice, la respuesta del 72% de los encuestados es «Sí» y el motivo que expresan es por la calidad percibida del producto.

### 3.1. Comparativa de los resultados entre los jugadores españoles y los surcoreanos

En esta segunda encuesta hemos tomado una muestra similar, 293 encuestados con 60 preguntas por encuesta, examinando al público de la República de Corea del Sur.

En la primera sección, todos los encuestados afirman ser coreanos, con un porcentaje mayor de juego que el español, con un 40% de ellos que juega varios días a la semana, y la mitad de todos ellos juega todos los días, por lo que la frecuencia de juego es mucho mayor en comparación a la española.

Casi todos los encuestados juegan a videojuegos MOBA (batalla en arena), dentro de los cuales se incluyen los videojuegos en red más famosos como «LoL», «War of Warcraft», y las otras categorías son ignoradas, a diferencia de los españoles en los que los encuestados se reparten de manera más equitativa en las categorías. Por último, una gran diferencia es que el 95% de los encuestados han visto alguna vez una

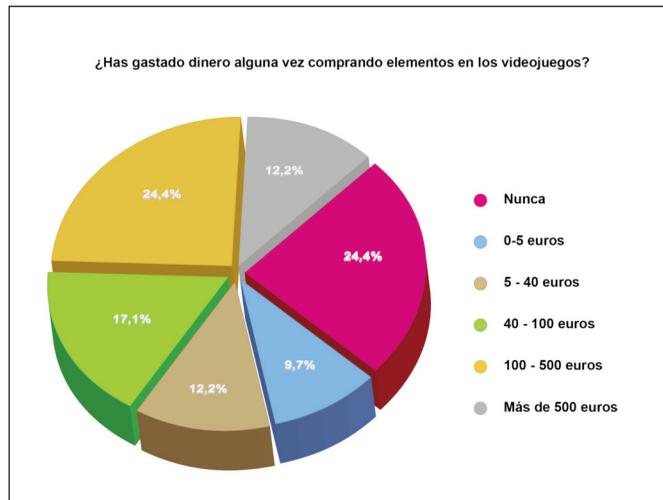


Figura 3. ¿Has gastado dinero alguna vez comprando elementos en los videojuegos?

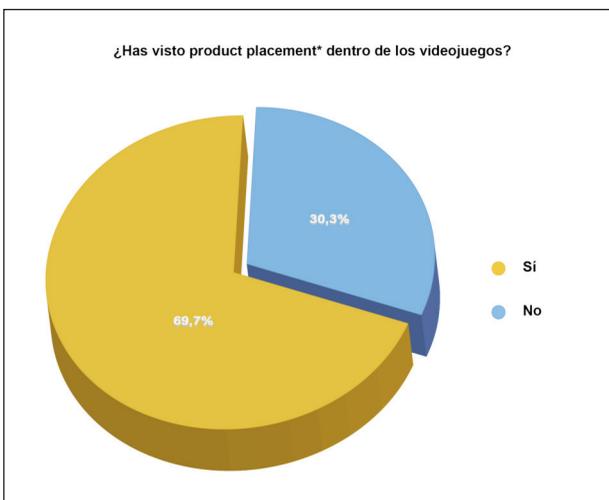


Figura 4. ¿Has visto 'product placement' en los videojuegos?

competición de deportes electrónicos, con respecto al 53% español. En cuanto a la segunda sección sobre el comportamiento de juego, el jugador coreano presenta una dedicación mucho mayor que el español con casi 80% de los encuestados que dedica más de tres horas al día a videojuegos en contraste al 29% español que dio la misma respuesta. En cuanto al horario, cambia totalmente, el 60% de los coreanos afirma jugar en los descansos en el trabajo/universidad y un 25%, entre las 8 y 12 de la mañana, a diferencia de la preferencia nocturna que se da en el español. El lugar de juego y el dispositivo utilizado es de las mayores diferencias entre ambos públicos, el coreano con un perfil más inclinado a jugar fuera de casa (94% de respuesta) y con el móvil (82%) y el español con un perfil más proclive a jugar dentro de casa (100%) y utilizando el PC (57%).

En el dinero gastado en elementos en los videojuegos, casi la mitad ha gastado entre 124.000 y 615.000 won coreanos (entre 100 y 500 euros) y un 30%, más de 615.000 (500 euros), mientras que el gasto español es más bajo, repartiéndose equitativamente entre las opciones «Nunca» hasta «Más de 500 euros» ya mencionada.

En la pregunta «¿Por qué empezó a jugar a videojuegos?», el sentido de comunidad surge tanto como en el español. La mayoría de los encuestados dice haber comenzado porque sus amigos lo hicieron, y ahora lo siguen haciendo, pero de forma online.

Al preguntar si suelen ver anuncios en la pantalla mientras juegan, el 88% lo niega (más que en España), pero en la siguiente pregunta, el 94% afirma haber visto «product placement» dentro de los videojuegos. Gracias a esto podemos ver una tendencia al alza del «product placement» en plataformas de visionado.

La última pregunta de respuesta corta era sobre dónde habían visto publicidad fuera o dentro de Internet, y aquí nos encontramos que hay que tener en cuenta que, si bien nombran plataformas digitales como YouTube o Facebook, la mayoría de las respuestas son de publicidad exterior, sobre todo publicidad en el metro, cosa que no mencionaban los españoles.

En la siguiente sección «Mundo eSports», volvemos a ver la misma gran diferencia que pasó en cuanto al espacio en el que se encuentra mientras juega, ya que al preguntar si se encuentra dentro o fuera de casa al ver una competición de deportes electrónicos, el 97% lo hace fuera de casa.

También se repite el dispositivo con el que ven las competiciones, con un 53% que utiliza el móvil y un 34%, «móvil+ordenador»; otro gran contraste, el 70% de los coreanos suelen verlos solos, mientras que los españoles la mayoría los ven acompañados. Para resumir, su comportamiento con respecto a los deportes electrónicos en las siguientes preguntas, se caracterizan por haber visto más de 20 competiciones en su vida (51%, muchas más que los españoles), la mayoría ha visto alguna vez una competición en persona (81%, resultado opuesto al español), el horario para ver los certámenes es en los descansos de la universidad o del trabajo (mientras que el español es por la tarde), el 70% las ve a través de la plataforma Twitch.tv (idéntico al español; Twitch.tv es la plataforma por excelencia en ambas culturas y países) y el 71% los suele ver durante más de cinco horas durante el día. A la pregunta con respuesta corta «¿Por qué ve las competiciones eSports?», la mayoría ha contestado, tal y cómo el público español, por un lado, por entretenimiento, y por otro, para aprender de los jugadores profesionales nuevas técnicas para mejorar a la hora de ellos jugar.

Varias preguntas en cuanto a la publicidad y los deportes electrónicos: 70% afirma haber visto anuncios durante el juego y 90% también afirma haber visto «product placement», pero el 57% no ha sentido ganas de comprar por la publicidad que han observado, y más a fondo, el 64% niega haber comprado algo por haberlo visto en los deportes electrónicos. Sin embargo, casi todos los encuestados (91%) ha tenido una buena imagen de las marcas que se han hecho ver durante las competiciones. Preguntado sobre los jugadores profesionales, el 85% querría ser uno de ellos y ante el «¿Por qué?» han sido muchas respuestas, pero las más recurrentes han sido dirigidas al ver este trabajo como un sueño cumplido; trabajar en su pasión.

#### 4. Discusión y conclusiones

Tras analizar y comparar las características de los jugadores españoles y coreanos en cuanto a su comportamiento de juego, visionado de publicidad, imagen de marca y comportamiento de compra, exponemos a continuación algunas de las conclusiones más significativas de nuestro estudio.

Gracias al aumento del público jugador de los deportes electrónicos las marcas que se vinculen estratégicamente con los videojuegos podrán beneficiarse de todo el potencial que los videojuegos en red y los deportes electrónicos ofrecen (competición, audiencia masiva, comunidad o fans) (Carcelén & al., 2017). Como hemos visto, la publicidad online convencional no llama la atención a los consumidores jugadores, pero los productos prescritos por los jugadores profesionales son eficientes. Los jugadores aficionados se fían del criterio de los profesionales y, si bien

son críticos y saben que tener esos productos no les hará ganar las competiciones, declaran que saben que son productos de calidad. Esto se debe a un componente aspiracional. Por otro lado, el factor competitivo, que se incrementa más aún en los jugadores surcoreanos, y el afán de superación personal hacen que quieran obtener mejores productos para alcanzar a sus «héroes» o modelos a seguir.

Por lo tanto, una de las mejores estrategias en cuanto a publicidad para videojuegos sería la utilización de jugadores profesionales como factor de influencia al utilizar y prescribir productos y marcas. Serían embajadores de marca que generarían reconocimiento hacia la misma. El patrocinio de estos jugadores se basaría en la presencia de marca tanto durante el tiempo de partida como del visionado de competiciones de deportes electrónicos. Este patrocinio sería fundamental durante la retransmisión ya que los espectadores, a la vez que ven las partidas, observan qué elementos usan los jugadores, desde el teclado hasta la bebida que toman (Vilaplana-Aparicio & al., 2018; Clemente & al., 2018).

Asimismo, también se ha evidenciado que el patrocinio de un equipo en los deportes electrónicos es una estrategia eficiente que permite desarrollar acciones de contenido de marca (branded content) vinculadas a los mismos. La mera presencia de la marca en las competiciones también genera reconocimiento mediante el componente aspiracional, y una perfecta manera es creando un equipo de jugadores profesionales. El interés por la carrera y el desarrollo de estos equipos, unido al sentimiento de comunidad y al fenómeno fan que generan estos juegos, facilitan la creación de contenidos de marca vinculados a ofrecer a los seguidores del equipo un valor añadido más allá de la participación o visionado de los deportes electrónicos.

Una cuestión que nos ha llamado la atención ha sido la información obtenida en la pregunta sobre dónde suelen ver más publicidad de videojuegos (no de marcas que se publicitan en ellos). Aquí, los españoles mencionaron plataformas online como Facebook o YouTube, y los surcoreanos, en su gran mayoría, hacen referencia a la publicidad exterior en lugares como el metro. El metro es un transporte público que en una gran capital como Seúl o Madrid es muy utilizado por los «millennials», jóvenes a la vanguardia de la tecnología, muchos de ellos jugadores. Por consiguiente, es posible pensar en la implantación que podría hacerse en el presente utilizando un soporte de publicidad exterior y vanguardista, como es el nuevo soporte de publicidad dinámica led que ya se ha puesto en marcha en el metro de Madrid, pero que ya se utiliza desde hace años en la capital de la República de Corea del Sur, Seúl. Este soporte crea una ilusión de imagen en movimiento por fuera de los vagones del tren que llamaría la atención de los transeúntes y casaría perfectamente con la vanguardia de los videojuegos en red.

Finalmente, para concluir este artículo, indicar que somos conscientes que esta investigación no es un estudio categórico ni conclusivo sobre el tema, sino una aproximación a la realidad y la evolución de las estrategias publicitarias dentro del mercado de los videojuegos en red. Sería necesaria una observación continuada y una investigación más profunda que analizara la eficacia de las acciones publicitarias en juegos y competiciones, así como la evolución del comportamiento de los jugadores a raíz de las mismas.

### Apoyos

Este artículo se ha realizado con ayuda del proyecto de investigación titulado «El negocio publicitario en la sociedad digital: estructura de agencia, perfiles profesionales y nuevas tendencias creativas». Plan de Promoción a la Investigación de la Universidad Jaime I de Castellón. Código del proyecto P1-1B2015-27.

### Referencias

- Carcelén, S., Alameda, D., & Pintado, T. (2017). Prácticas, competencias y tendencias de la comunicación publicitaria digital: una visión desde la perspectiva de los anunciantes españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1648-1669. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1239>
- Cavusgil, S.T., Knight, G., & Riesenberger, J. (2017). *International business. The new realities*. Boston: Pearson.
- Clemente, J., & Sebastián, A. (2018). New discourses in Brand communication in Spain: Adaptation vs. Renewal of target audience. *Comunicación y Sociedad*, 31(2), 25-38. <https://doi.org/10.15581/003.31.2.25-38>
- Costa-Sánchez, C. (2017). Estrategias de videomarketing online. Tipología por sectores de negocio. *Comunicación y Sociedad*, 30(1), 17-38. <https://doi.org/10.15581/003.30.1.17-38>
- Çinar, N. (2018). An evaluation of source effects in consumer generated ads. *Comunicación y Sociedad*, 31(1), 147-167. <https://doi.org/10.15581/003.31.1.147-167>
- DEV (2016). *Libro Blanco del desarrollo español de videojuegos 2016*. Asociación española de empresas productoras y desarrolladoras de videojuegos y software de entretenimiento. <https://bit.ly/2mWmLaG>
- Díaz-de-Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 91, 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Gutiérrez, R. (2017). ESL y Facebook se alían para emitir eSports en directo. *The Gamer eSports*. Azarplus, 1, 1. <https://bit.ly/2r8PVXv>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2013). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Leiva, R., Benavides, C., & Wilkinson, K.T. (2017). Young hispanics' motivations to use smartphones: A three-country comparative study. *Comunicación y Sociedad*, 30(4), 13-26. <https://doi.org/10.15581/003.30.3.13-26>
- León, A. (2017). Documentales de eSports que tienes que ver. *Redbull*. <https://win.gs/2w6sXkA>
- Márquez, R. (2017). Las universidades americanas ya ofrecen becas deportivas a jugadores. *eSports. Xataka Esports*, 1, 1. <https://bit.ly/2wjej93>
- Martín, E. (2010). Videojuegos y publicidad. Cómo alcanzar a las audiencias que escapan de los medios tradicionales. *Telos*, 82, 78-87. <https://bit.ly/2PsGqvc>
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). Youth's usage of leisure time with video games and social networks. [La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes]. *Comunicar*, 40, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Newzoo (2016a). *Global Games Market Report*. Newzoo, empresa de datos e inteligencia de mercado de videojuegos, dispositivos móviles y deportes electrónicos. <https://bit.ly/2w4gptY>
- Newzoo (2016b). *Game revenues of top 25 public companies up 14% in 2015*. Newzoo, empresa de datos e inteligencia de mercado de videojuegos, dispositivos móviles y deportes electrónicos. <https://bit.ly/2w86n1C>
- Newzoo (2017). *Global Esports Market Report*. Newzoo, empresa de datos e inteligencia de mercado de videojuegos, dispositivos móviles y deportes electrónicos. <https://bit.ly/2o3bjtT>
- Osorio, V.M. (2016). ¿Cuál es la realidad de los eSports en el mundo y en España? *Expansión.com*. <https://bit.ly/2BFLbim>
- Parra, D. (2009). Hábitos de uso de los videojuegos en España entre los mayores de 35 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 694-707. <https://doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-854-694-707>
- Pérez-Latorre, O. (2012). From chess to StarCraft. A comparative analysis of traditional games and videogames. [Del ajedrez a StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos]. *Comunicar*, 38, 121-129. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-03-03>
- Rodríguez, J.A. (2016). *Blizzard y Facebook unen fuerzas*. IGN España. <https://bit.ly/2P2JJsb>
- Sánchez, V.S. (2017). Ariana Grande ficha por 'Final Fantasy'. *El Periódico*. <https://bit.ly/2MNFnHU>
- Scalvinoni, L.O. (2012). Social gaming ¿Un fenómeno de moda o revolución marketiniana? *PuroMarketing*. <https://bit.ly/2MLLvAp>
- Sedeño, A. (2010). Videogames as cultural devices: Development of spatial skills and application in learning [Videojuegos como dispositivos culturales: Las competencias espaciales en educación]. *Comunicar*, 34, 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-018>
- Selva, D. (2009). El videojuego como herramienta de comunicación publicitaria: una aproximación al concepto de 'advergaming'. *Comunicación*, 7(1), 141-166. <https://bit.ly/1kYfrBn>
- Selva-Ruiz, D., & Caro-Castaño, L. (2016). Use of data in advertising creativity: The case of Google's Art, Copy & Code. [Uso de datos en la creatividad publicitaria: El caso de Art, Copy & Code de Google]. *El Profesional de la Información*, 25, 4, 642-651. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.jul.14>
- Sempere, P. (2016). La publicidad, a la conquista definitiva de los eSports. *Cinco Días*. <https://bit.ly/2MJhqRW>
- Valderas, M. (2016). Blizzard lanza un documental centrado en los eSports universitarios. *El Desmarque*. <https://bit.ly/2w82bbT>
- Vilaplana-Aparicio, M.J., Iglesias-García, M., & Martín-Llaguno, M. (2018). Communication of innovation through online media. [Comunicación de la innovación a través de los medios online]. *El Profesional de la Información*, 27, 4, 840-848. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.13>
- Vivian, J. (2017). *The media of mass communication*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Yuste, A.G. (2016). eSports: Documentales sobre eSports. *Marca.com*. <https://bit.ly/2wkTeLy>

# Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación



Comunicar 59 (2019-2)

Medios móviles emergentes.  
Convergencia comunicativa  
en el nuevo escenario mediático

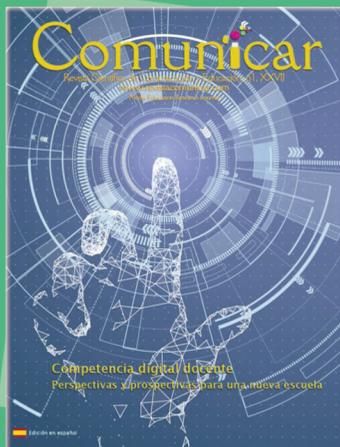
Comunicar 60 (2019-3)

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



Comunicar 61 (2019-4)

Competencia digital docente.  
Perspectivas y prospectivas  
para una nueva escuela



PRÓXIMOS NÚMEROS

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

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

Pedidos: e-mail: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

# Publicaciones



## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción anual institucional 2019 (58, 59, 60 y 61) ..... 80,00€
- Suscripción anual personal 2019 (58, 59, 60 y 61) ..... 75,00€
- 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€
- Comunicar 58: Aprendizaje y medios digitales ..... 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»

- 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 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:

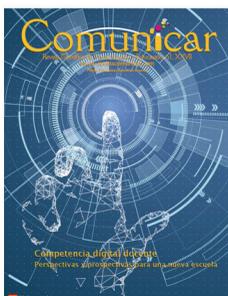
Dra. Sylvia Sastre i Riba, Universidad de La Rioja (España)

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 62 (2020-1)

### Ecologías de aprendizaje en la era digital

#### Editores Temáticos:

Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de A Coruña (España)

Dr. Albert Sangrà, Universidad Oberta de Cataluña (España)

Dra. Insung Jung, Universidad Internacional Cristiana (Japón)

Fecha inicial de llamada: 01-01-2019

Fecha final de llamada: 30-05-2019

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](http://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 1.770 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 653 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 610 investigadores de 46 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, Dimensions)...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.

Especializada en educocomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y 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 Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (29 años) en educocomunicación, 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; en REDIB es la 1ª revista latinoamericana de más de 3.500.

JOURNAL CITATION REPORTS



Scopus FECYT

DIALNET MÉTRICAS REDIB

redalyc.org DOAJ

ERIH PLUS Crossref

Colaboran:

Universitat de Girona  
Institut de Recerca Educativa



Psicología Evolutiva y de la Educación UAM  
Departamento interfacultativo: sección Educación

mediatica

INSPIRING NEW LEARNING FOR THE DIGITAL CULTURE

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com  
info@grupocomunicar.com

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