

EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

José Manuel Pérez Tornero
J. Ignacio Aguaded Gómez
Sonsoles Guerra Liaño
M^a del Mar Pintado Giménez
Cristian Cabalin
Natalia Meléndez Malavé
Antonio García Jiménez
José Carlos Sendín
Beatriz Catalina García
Leticia Porto Pedrosa
Mónica Karin Ruiz Maus
María Tornel Abellán
Teresa Torrecillas Lacave
María del Mar Rodríguez Rosell
Irene Melgarejo Moreno
Ariadna Fernández-Planells
Mónica Figueras Maz
Laura Aymerich-Franch
Francisco Pérez Fernández
José Eduardo Vilchez López
Tamara Vázquez Barrio
Eva Perandones Serrano
Belén Blesa Alejo



SPHERA PUBLICA

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

Dirección: Pablo Blesa Aledo (PBlesa@ucam.edu)

Subdirección: M^a Mar Rodríguez Rosell (mmrodriguez@ucam.edu)

Asesores: Beatriz Correyero Ruiz (bcorreyero@ucam.edu); Jose Manuel Noguera Vivo (jmnoguera@ucam.edu).

Coordinadores del presente número: M^a del Mar Pintado Giménez (mpintado@ucam.edu); María Tornel Abellán (mtornel@ucam.edu); Belén Blesa Aledo (bblesa@ucam.edu); Juan José González Ortiz (jgonzort@ucam.edu).

Consejo de Redacción de la UCAM: M^a Socorro Arroyo, A. Pablo Cano, Beatriz Correyero, Mar Grandío, Salvador Hernández, Miguel Ángel Nicolás, Mar Rodríguez, Josefina Sánchez, Isabel Sarabia.

Comité Científico Internacional: Antonio Montoro Fraguas (Universidad Católica San Antonio), Fernando R. Contreras (Universidad de Sevilla), Mariano Cebrián Herreros (Universidad Complutense de Madrid), Manuel A. Vázquez Medel (Universidad de Sevilla), Miquel Rodrigo Alsina (Universidad Pompeu Fabra), Orlando Grossegesse (Universidade do Minho), Francesco Cassetti (Università Sacro Cuore-Milano), Jorge Fornet (Casa de las Américas, La Habana), Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires), Ana Goutman Bender (Universidad Nacional Autónoma de México), Jerome Aumente (Rutgers University), Stefan Amsterdamski (Institute of Philosophy and Sociology at the Polish Academy of Sciences), Mike Fearsthorne (U. Nottigham Trent), Muniz Sodré (U. Río de Janeiro), Alfonso Palazón (U. Rey Juan Carlos), Noam Chomsky (MIT), Gerard Imbert (U. París), Octavio Islas (Tecnológico de Monterrey), Arturo Merayo Pérez y Joan Costa.

SPHERA PUBLICA es una revista interdisciplinar que pretende contribuir a la investigación y difusión de temas de teoría comunicacional y social.

Toda correspondencia debe dirigirse a:
sphaera@ucam.edu

www.ucam.edu/sphaera

SPHERA PUBLICA

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Universidad Católica San Antonio de Murcia
Campus del Monasterio de los Jerónimos
Av. de Los Jerónimos, s/n.
Guadalupe - 30107 Murcia

Edición realizada para la Universidad Católica San Antonio
por *QUADERNA EDITORIAL*. Telf. 968 343 050 - quaderna@quaderna.es

ISSN: 1180-9210

Dep. Legal: MU-374-2000

SPHERA PUBLICA no se responsabiliza de la opinión de sus colaboradores.

Sumario

Prólogo

Un nuevo horizonte para la educación en medios..... 5

José Manuel Pérez Tornero

Artículos

Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas ... 21

J. Ignacio Aguaded Gómez, Sonsoles Guerra Liaño

Comprender los medios de comunicación en la escuela global..... 41

Mª del Mar Pintado Giménez

Educación y medios en contextos globales de desigualdad..... 57

Cristian Cabalín

Los "Social Media" en la alfabetización digital: percepciones
y actitudes ante el uso de las redes sociales por internet
en grupos de jóvenes con diferente nivel educativo 71

Natalia Meléndez Malavé

Usos de Internet y de redes sociales entre los adolescentes en España... 83

Antonio García Jiménez, José Carlos Sendín, Beatriz Catalina García

La nueva telefonía móvil y los cambios socioeducativos
en los menores 101

Leticia Porto Pedrosa, Mónica Karin Ruiz Maus

Educación y medios de comunicación en un contexto de cambio..... 115

María Tornel Abellán

Características de los contextos familiares de recepción televisiva
infantil. La responsabilidad mediadora de los padres 127

Teresa Torrecillas Lacave

El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad
Multipantalla..... 143

María del Mar Rodríguez Rosell, Irene Melgarejo Moreno

Internet en las tareas escolares ¿obstáculo u oportunidad? El impacto de la red en los hábitos de estudio de alumnos de Secundaria de Barcelona y Lima	161
<i>Ariadna Fernández-Planells, Mónica Figueras Maz</i>	
Los juegos en entornos virtuales como herramientas de aprendizaje: estudio de la respuesta emocional de los participantes	183
<i>Laura Aymerich-Franch</i>	
El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio	199
<i>Francisco Pérez Fernández, José Eduardo Vilchez López</i>	
¿Sabemos qué leen? Análisis de los valores de la prensa juvenil femenina...	217
<i>Tamara Vázquez Barrio</i>	
Nuevos medios y nuevos usos para la educación: un campus virtual para actividades creativas con menores hospitalizados	233
<i>Eva Perandones Serrano</i>	
El lugar del silencio en la era de la comunicación	255
<i>Belén Blesa Aledo</i>	
Reseñas	269

Prólogo

Un nuevo horizonte para la educación en medios

José Manuel Pérez Tornero

Gabinete de comunicación y educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Josepmanuel.perez@uab.es

Resumen

La educación en medios se mueve entre un antiguo paradigma focalizado en el texto y reducido, en la práctica, a los sistemas educativos y otro nuevo caracterizado por ser contextual –es decir, prestar atención al texto y al contexto– por ser holístico, es decir, aceptar la multidimensionalidad de los medios –que están conformados por tecnologías y lenguajes diversos– y por orientarse hacia la alfabetización mediática.

El presente artículo describe los rasgos más sobresalientes del antiguo y nuevo paradigma. Y lo hace para situar en la tensión entre uno y otro los artículos de este número monográfico que introduce.

Introducción

Finaliza en 2012 la década que la UNESCO ha dedicado a promover la alfabetización universal, es decir, a potenciar la extensión a todos los ciudadanos de la capacidad de leer y escribir. Pero pese al progreso realizado en estos años, el problema que surge en estos momentos es la necesidad de emprender una nueva tarea de alfabetización, la que denominamos alfabetización informacional y mediática. Se trata, de hecho, de una alfabetización que incluye la tradicional pero que se centra en la adquisición de competencias relacionadas con el nuevo entorno mediático (Adams, D. y Hamm, M., 2001).

En definitiva, no basta hoy ya con saber leer y escribir, las tecnologías de la información y los medios de comunicación exigen dominar el lenguaje audiovisual, tener nociones de informática y de tecnologías de la comunicación. Estamos obligados a ser capaces de obtener, procesar y producir la información de un modo mucho más complejo al que lo hacíamos mediante la lectura y la escritura. Y, sobre todo, nos encontramos en un nuevo entorno de relaciones sociales que tiende a alterar nuestra personalidad social y nuestra cultura.

La misma UNESCO ha reconocido la necesidad de esta nueva alfabetización en un conocido informe sobre las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Lo ha hecho también al lanzar dos iniciativas de largo alcance: a) El currículo de alfabetización informacional y mediática para la formación de profesores (Pérez Tornero, 2008; UNESCO, 2011), y b) La puesta en marcha de un sistema de indicadores sobre la materia que se inspira en parte en los desarrollado por la Comisión Europea (UNESCO, 2010; cf. también Pérez Tornero, 2009).

De hecho, el objetivo de avanzar en dirección de esta nueva alfabetización implica a la mayoría de organismos internacionales –desde la Comisión Europea (Delgado Ponce, A., Pérez Rodríguez, A., 2011) al Banco Mundial (Martinsson, J., 2009), por citar dos ejemplos bien distintos– y a la mayoría de sistemas educativos europeos (EACEA, Eurydice, 2011), y de buena parte del mundo.

El reto es de tal envergadura que se ha llegado a decir que la alfabetización mediática constituye algo semejante las humanidades de nuestro tiempo (Pérez Tornero, J. M. y Varis, T., 2011). Por tanto, la educación en medios –que se encarga de potenciar esta alfabetización– formaría parte del nuevo trívium o cuadrívium de nuestra época.

Sin embargo, si el objetivo es claro y compartido, el método para alcanzarlo se halla en pleno proceso de definición. Cuáles son los modos, las políticas, los instrumentos y la pedagogía para promover y acelerar la adquisición de la alfabetización mediática a informacional son cuestiones abiertas.

De aquí la importancia de un número como el de *Sphera Pública* que presentamos. En él se abordan cuestiones tan decisivas como la transformación necesaria de los sistemas y prácticas educativas, la cuestión de la desigualdad en el acceso a las TIC, los valores de los medios, el papel de las familias en la alfabetización mediática de los jóvenes, el reto que

representan los videojuegos, la telefonía móvil, etc. Esto se hace tanto a través de la discusión del saber adquirido como a través de investigaciones que proponen y avanzan en nuevos conocimientos, como mediante la exposición de experiencias concretas.

En su conjunto este monográfico, pese a la diversidad de enfoques y temáticas que contiene, trasluce una firme voluntad de definición metodológica y conceptual. Tratemos a continuación de describir esa voluntad y veamos cómo todos estos enfoques apuntan hacia la construcción de un nuevo paradigma de la educación en medios. Antes de intentar describir ese nuevo espíritu que parece animar estos diversos enfoques, convendría describir los rasgos esenciales del paradigma tradicional de la educación en medios. A esto dedicaremos el siguiente apartado.

Los rasgos del antiguo paradigma de la educación en medios

Desde nuestro punto de vista, los rasgos que han caracterizado lo que se puede denominar el antiguo paradigma de la educación en medios son los siguientes:

La separación entre “educar en medios” y “educar con los medios”

En el antiguo paradigma se tenía muy asumido que había que distinguir nítidamente entre la “educación en medios” y “educar con los medios”. Esta distinción estaba explícitamente manifiesta en documentos de la UNESCO tales como la declaración de Toulouse y la de Viena y se repite en la del encuentro de Sevilla (Pérez Tornero, J. M. y Celot, P., 2010).

Separando la educación *en* medios de la educación *con* medios, se buscaba ofrecer una especificidad y una idiosincrasia de la nueva disciplina –que algunos llamaban edu-comunicación– y que debía centrarse en la discusión crítica de los medios de comunicación. Se afirmaba así una propuesta que tiene a académicos como Len Masterman, en gran Bretaña, Barry Duncan y John Pungente, en Canadá, a los precursores de la corriente.

Es bien cierto que esta distinción logró de alguna manera afianzar la educación en medios y unirla al sentido crítico y a la toma de conciencia

personal y social. Sin embargo, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica –de hecho, en muchos países y en diversos sistemas académicos, se consolidó una disciplina denominada tecnología educativa dentro de las universidades– que no alcanza, ni de lejos, los amplios objetivos que se propone en la actualidad la alfabetización mediática e informacional.

Pero además, lo que producía esta diferenciación forzada o, como mínimo táctica, es que se oscurecía o se colocaba en segundo plano el hecho fundamental de que al introducir los medios en la educación se estaba potenciando la adquisición –tanto por parte del alumno como del profesorado– de nuevas habilidades y competencias que sólo más tarde empezarían a relacionarse con la alfabetización mediática e informacional.

La separación entre la lectura crítica y la práctica productiva

Para entender este rasgo del viejo paradigma de la educación en medios, y para ser justos en nuestras valoraciones, hay que recordar que el movimiento en pro de la *educación en medios* surgió en un contexto de dominio pleno de los medios masivos, es decir, de medios centralizados, unidireccionales, en los que el poder residía en el emisor –la televisión es su mejor ejemplo–. La posibilidad de respuesta y de participación del receptor era, entonces, casi nula o apenas simbólica. Sólo se podía proponer, como un intento de recuperar la autonomía personal de lectura crítica, la “guerrilla semiótica” que propuso Eco y la recepción activa. Pero, la producción y la participación eran, por aquel entonces, o bien una utopía (recuérdese Enzerberger, H., 1974) o un trabajo meramente artesanal conectado a propuestas escolares.

Sólo con el aligeramiento de las tecnologías que dio lugar al nacimiento de la frecuencia modulada en radio, a la emergencia del vídeo, y al nacimiento de los medios locales se experimenta una primera conexión entre el mundo de la educación en medios y de la lectura crítica con el mundo de la producción. Esto se produce a la altura de los años 90 y, sin duda, fomenta un nuevo activismo mediático convergente con la aproximación crítica dominante en ciertos ámbitos de la pedagogía. Pero pese a ello, la separación entre los dos ámbitos es muy marcada.

El énfasis en las prácticas críticas textuales

Durante mucho tiempo, la educación en medios estuvo marcada por una cultura y una academia centrada en lo textual –“text focused form of media literacy” en palabras de Lewis, J. y Jhally, S. (1998)–.

Era evidente el prestigio del libro y su peso en el sistema educativo y con ello las prácticas que, de alguna manera, derivaban de ese núcleo mediático-cultural: el análisis de textos, el análisis lingüístico y gramatical, la retórica, la hermenéutica, etc. Pero no lo hacía, sin embargo, del contexto de producción y recepción en que ésta se efectuaba –Alvarado, M., Buscombe, E., & Collins, R. (eds.); 1993. Lewis, J. y Jhally, S., 1998, p. 111–.

Es cierto, en todo caso, que la educación en medios fue más allá del texto clásico, se preocupó por la imagen, el vídeo, el cine y por semióticas sincréticas, en general, pero el *texto-centrismo* seguía siendo dominante. Lo cual se traducía en dos fenómenos, uno de orden teórico y otro de orden práctico.

El primero fue el traslado del entramado conceptual de la práctica crítica textual a la educación en medios. Fenómeno por un lado lógico porque suponía una reaprovechamiento de una larga tradición –la lingüística, la retórica, la hermenéutica– pero, por otro lado, sirvió de lastre –porque enredó a veces en disputas nominalistas e inútiles o en prácticas pedagógicas casi escolásticas– una educación en medios que hubiera aprovechado mejor una conceptualización más apropiada a los nuevos contextos y más resolutive.

De alguna manera, el énfasis en el enfoque pragmático, en la comunicación y en la interacción intentó equilibrar ese texto-centrismo del que hemos hablado, pero no lograron acabar con la inercia de un sistema secular.

En segundo lugar, la importancia concedida al texto en el sistema educativo en general relegaba a un espacio menor y a una consideración de segundo grado a esas prácticas pedagógicas que reivindicaban objetos *sospechosos* para los bien-pensantes como el periodismo, la televisión, el cine, etc. De alguna manera, todo lo que no llevara el marchamo de la escritura era visto con las cejas levantadas.

Un enfoque estrictamente escolar

El viejo paradigma de educación en medios fue precisamente eso, educativo. Funcionó como si se tratara de una actividad pedagógica que sólo preocupara al profesorado y que sólo tuviera sentido dentro de los recintos educativos.

Esto tenía consecuencias obvias. Las familias y los padres no debían atender a la educación en medios de sus hijos, sólo, en el mejor de los casos, a la regulación del consumo televisivo. Las autoridades políticas, lo consideraban un asunto escolar. Y, por supuesto, los medios se dedicaban a otra cosa. Los profesionales de los medios afirmaban con rotundidad que su tarea no tenía nada que ver con la educación sino con la información, el entretenimiento o el comercio –con lo cual negaban no sólo su misión educativa sino la conveniencia de educar en medios– y, en otros casos, con un cinismo manifiesto, llegaban a asociar la lectura crítica y la apelación a la responsabilidad de los medios a una especie de atentado a la libertad de expresión. En definitiva, no quedaba espacio fuera de la escuela para la educación en medios.

Un enfoque al margen de la producción y la economía

Si algo caracterizaba al viejo paradigma de la educación en medios era que su enfoque político, moral, ideológico e incluso estético nada tenía que ver con el contexto económico y productivo. O, cuando lo tenía, era sencillamente para denunciarlo, bien fuera como forma de dominación capitalista, bien como exceso de consumismo. Pero, de hecho, los educadores en medios no pensaban que estaban potenciando ni habilidades relacionadas con la creación de valor ni con la producción, ni, por supuesto, pensaban que podían contribuir a la economía.

De ahí el distanciamiento con la industria –recuérdese que el concepto de “industria cultural” que pronto se incorporó al acervo de la educación en medios– provenía de la escuela de Francfort y estaba cargada de las mismas connotaciones negativas con la que las caracterizó Adorno en su famoso ensayo sobre el tema.

Sólo el mundo del cine –con lo que se viene llamando alfabetización fílmica– dio unos pasos adelante considerables en estas materias.

La emergencia de un nuevo enfoque

Sin embargo, los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI supusieron un cambio profundo en la orientación de la denominada hasta entonces educación en medios y la puesta en marcha de un nuevo paradigma conceptual que no deja de evolucionar. De alguna manera, este nuevo paradigma se centra en una revisión crítica y en una visión renovada de lo que han sido las asunciones básicas de la educación en medios y que hemos descrito hasta aquí.

La convergencia entre las tecnologías educativas y las prácticas comunicativas masivas

Por la fuerza de los hechos, en este caso a través de la evolución tecnológica, la separación entre “educar con medios” y “educación en medios” empieza a quedar atrás. Se ha producido la digitalización de los medios masivos y la irrupción de los medios sociales (Pérez Tornero, 2005). Esto ha supuesto una convergencia entre la denominada comunicación masiva y la comunicación personal. Internet ha permitido integrar, con efecto cada vez más cercano, la comunicación de emisores poderosos –las grandes corporaciones mediáticas– con las posibilidades comunicativas de individuos o pequeños colectivos. Y, como resultas de ello, los instrumentos y las tecnologías educativas se asemejan, cada vez más, a las tecnologías profesionales e industriales.

La consecuencia es clara: si los estudiantes y profesores integran en sus prácticas educativas las TIC, están también aprendiendo sobre el funcionamiento y la estructura mediática, es decir, avanzan en sus competencias comunicativas.

La separación entre el mundo de la comunicación y el de la enseñanza puede romperse. Instrumentos y sistemas de comunicación tales como los blogs, las redes sociales, las páginas webs, los grupos de discusión, foros, etc., son, a la vez, tanto tecnologías utilizadas en la práctica escolar como instrumentos de la esfera pública. Y, además, las prácticas educativas se han impregnado del talante mediático-comunicativo.

¿Qué sentido tiene seguir separando la educación en medios de la educación con medios? Ninguno, al contrario: empieza a reconocerse,

a través de recientes investigaciones, que la educación en medios y el énfasis en las competencias comunicativas puede enriquecer cualquier materia y cualquier aprendizaje y no debe convertirse exclusivamente en una materia separada o diferenciada.

La confluencia entre la lectura crítica y la práctica productiva: una nueva oportunidad para la creatividad

Uno de los avances sustanciales del nuevo enfoque de la alfabetización mediática es el énfasis puesto en la producción. Se pide a los estudiantes, y a los ciudadanos en general, que produzcan contenidos, que se impliquen en su generación y que los difundan. Con ello, además de enriquecer la esfera comunicativa social, se potencia la adquisición de nuevas competencias de “escritura” mediática. Y es así como se mejora también la lectura crítica de medios. Una persona que ha podido hacer vídeos o fotografías adquiere un conocimiento intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual que puede permitir adquirir con más facilidad el sentido de la lectura crítica. Viceversa es en la práctica más difícil y sobre todo menos motivador para el que aprende.

De aquí que el nuevo *leitmotiv* de la alfabetización mediática sea la creatividad, la incentivación de la capacidad de expresión y de originalidad de los destinatarios de la educación en medios. Si durante un tiempo la educación en medios había potenciado la resistencia ante el mensaje y, por tanto, un cierto distanciamiento, ahora se potencia el uso de los medios y la generación de nuevos contenidos como una oportunidad para la adquisición de la autonomía personal y de la capacidad crítica.

El reconocimiento de la “lectura plural”

De la lectura textual –o del paradigma de la lectura textual– se está pasando a la lectura plural, es decir, a aquella que toma muy en cuenta la diversidad de lenguajes y de semióticas, en esencia, la variedad de mecanismos de generación de sentido que se da en la comunicación mediática actual.

La aceptación de que la alfabetización mediática e informacional tiene que ver con todos los tipos de medios parte de la constatación de que los jóvenes y los ciudadanos actuales viven en una especie de burbuja mediática pluridimensional en la que el texto tradicional juega su papel pero no es ya ni mucho menos el central. Y esto abre paso a la utilización de nuevas gramáticas de comunicación y de comprensión, pero también a la creciente conciencia de que la alfabetización tradicional –la lectoescritura– tiene una cierta correspondencia con la adquisición de habilidades mediáticas. Aunque el tema está en discusión, parece empezar a reconocerse que las habilidades de lectura y escritura se potencian con la adquisición de competencias mediáticas (Sarles Young, J., 2012).

La lectura plural significa también el reconocimiento de la multidimensionalidad de la educación en medios, como ha señalado Potter (2010) y nos lleva a ampliar el concepto de lectura tradicional (Pérez Tornero, 2011).

El énfasis en la *competencia* y la conexión con el sistema productivo

El *giro competencial* es moneda corriente en todos los sistemas educativos. Esto tiene que ver, por un lado, con la explosión y crecimiento y el incesante ritmo de renovación de los contenidos culturales y científicos, y, por otro, con la facilidad con que puede accederse a ellos. De aquí que los objetivos pedagógicos y educativos tengan que centrarse en la generación de capacidades y en la potenciación del *saber hacer* –entendiendo hacer en sentido cognitivo y pragmático, a la vez–, es decir, de la competencia.

Este giro competencial viene marcado por la necesidad de conectar la educación con el sistema económico. La generación de competencias es considerada como un resultado de los sistemas educativos. Estas competencias, integradas en el sistema económico, inciden en las capacidades productivas de un sistema social determinado. En este sentido, la Comisión Europea ha sido pionera en la integración de la alfabetización mediática en el currículo educativo (Cf. EACEA, Eurydice, 2011), así como en la promoción de la alfabetización digital y mediática de cara

a la implantación de las economías basadas en el conocimiento (Pérez Tornero, 2008 y 2007).

Por esto el énfasis, también, de la alfabetización mediática e informacional en las competencias que le están asociadas. Hoy día cualquier esfuerzo de educación en medios o de política de alfabetización mediática encuentra en la diversidad y en los diferentes grados de competencias sus principales objetos.

Un enfoque contextual y holístico

La nueva alfabetización mediática parte de la idea de que hay que trascender el enfoque texto-céntrico e ir más allá de los aspectos interpretativos. Esto significa tratar de asumir la necesidad de un enfoque contextual –que tenga en cuenta los contextos de producción y recepción (Sholle, D. y Denski, S.,1995)–, así como un enfoque que considere la diversidad de factores y aspectos que inciden en la alfabetización mediática, es decir, un enfoque holístico –Duran, R., Yousman, B., Walsh, K. y Longshore, M., 2008– orientado a la *totalidad*.

Se puede decir que el enfoque contextual reclama ir más allá del texto y considerar entonces el papel que juegan la situación de comunicación y el contexto de producción-recepción. Se pronuncia a favor de lo que podríamos denominar un enfoque pragmático o, en sentido más amplio, un enfoque socio-semiótico aplicado a los discursos mediáticos.

Por su parte, cuando se habla de enfoque holístico, se pone énfasis en que adquirir la alfabetización mediática va más allá de ser capaz de descifrar y comprender los textos; es una vía hacia la autonomía personal, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias que permiten ejercer una ciudadanía democrática.

La relación con la ciudadanía activa y la participación democrática

El predominio del enfoque holístico ha conducido hacia un nuevo concepto de alfabetización mediática que enfatiza la adquisición de competencias específicas para la participación en la esfera pública y en

la democracia. El concepto de ciudadanía activa es el que refleja mejor este objetivo.

Esta ciudadanía activa puede traducirse en activismo comunicativo y político (Hoobs, 1996), en la creación de una cultura de la participación en general (Jenkins, 2008) o en una participación de índole política (Kellner, 2007).

La reivindicación de una alfabetización crítica

Aunque la reclamación de una aproximación crítica en la educación en medios ha sido tradicional (Masterman, 1985), recientemente este aspecto es puesto de relieve por una serie de investigadores y académicos de gran influencia (Hammer, R., 2006; Kellner, 1998 y Kellner, D. & Share, J., 2005 y 2007). En esta línea es notable el énfasis en el aspecto político en la transformación radical de los sistemas democráticos y la conexión con las fuentes y las bases teóricas de los estudios culturales.

Pero a esta aportación en sentido crítico hay que sumar aquellas concepciones que defienden una aproximación más psicológica y cognitiva, y que tratan de promover patrones de pensamiento crítico (Moore, B. & Parker, R., 2012; Boisvert, J., 2004).

Una recomendación de lectura

Si el lector de este volumen de *Sphera Pública* tiene en cuenta la tensión entre el viejo y el nuevo paradigma de la educación en medios y trata de situar la aportación de cada autor en ese contexto, logrará adquirir una visión global del campo de estudio. Es bastante probable que no todas las aportaciones que aquí se reúnen puedan situarse plenamente en el paradigma nuevo. Sin embargo, es indiscutible que están más cerca de él que del tradicional. Y más indiscutible aún es que el conjunto de todas las aportaciones –complementándose y completándose– apuntan, sin duda, a un nuevo horizonte de la alfabetización mediática e informacional.

Bibliografía

- ALVARADO, M., BUSCOMBE, E., & COLLINS, R. (Eds.) (1993): *The screen education reader*. New York: Columbia University Press.
- ADAMS, D. & HAMM, M. (2001): *Literacy in a multimedia age*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- BOISVERT, J. (2004): *La formación del pensamiento crítico*. México. Fondo de Cultura económica.
- DELGADO PONCE, A., PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2011). “Análisis comparativo de diversas propuestas sobre el desarrollo de la alfabetización mediática”. <http://www.educacion-mediatica.es/comunicaciones/Eje%204/%C3%81gueda%20Delgado%20Ponce%20-%20M%C2%AA%20Amor%20P%C3%A9rez%20Rodr%C3%ADguez.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- DURAN, R., YOUSMAN, WALSH, K. & LONGSHORE, M. (2008): “Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy”, in *Communication Quarterly*, Vol. 56, No. 1, February 2008, pp. 49-68.
- ENZESBERGER, M. (1974): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Anagrama.
- EACEA, EURYDICE (2011): “Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011”. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129ES.pdf. Consultado el 20 de febrero de 2011.
- HAMMER, R. (2006): “Teaching critical media literacies: Theory, praxis and empowerment”. InterActions: UCLA. *Journal of Education and Information Studies*, 2(1). <http://escholarship.org/uc/item/6mh3v5bw>. Consultado en Abril de 2012.
- JENKINS, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- KELLNER, D. (1998): “Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society”, *Educational Theory*, 48(1), 103-122.
- KELLNER, D. & SHARE, J. (2007): “Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education”. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing. <http://centerx.gseis.ucla.edu/xchange-repository/fall-2009/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education>. Consultado en abril de 2012.
- (2005). “Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369–386. <http://jcp.proscenia.net/>. Consultado en abril de 2012.
- LEWIS, J., JHALLY, S. (1998): “The struggle over media literacy”. *Journal of Communication*; Winter 1998; 48, 1; ABI/INFORM Global p. 109 (<http://myweb.facstaff.wwu.edu/karlberg/444/readings/struggle.pdf>). Consultado en abril de 2012.
- MARTINSSON, J., (2011): “The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda”, COMM-GAP.DISCUSION PAPERS. <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- MCLAREN, R., HAMMER, D. SHOLLE & S. REILLY (Eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation* (pp. 7-31). New York: Peter Lang.

- MOORE, B. and PARKER, R. (2012): *Critical Thinking*. 10th ed. Published by McGraw-Hill.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view on the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level should be assessed*, (Scientific Coordinator; con Paolo Celot, Tapio Varis, Evelynne Brevort i Thierry de Smet), European Commission.
- (2008:1): *Study on Media Literacy: current trends on media literacy and approaches on Media Literacy in Europe*, Bruselas, European Commission.
- (2008:2): “Teacher Training Curricula for Media and information Literacy”. Background Strategy Paper on the International Expert Group Meeting (Paris, June). http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=47068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en abril de 2012.
- (2007): *Promoting Digital Literacy*, Bruselas, European Commission. http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf. Consultado en Abril, 2012.
- (2005). “Hacia un nuevo concepto de educación en medios”, en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de la comunicación y educación*, ISSN1134-3478, N° 24, 2005, pp. 21-24.
- (1997) “La competencia comunicativa en un contexto mediático” en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Coord. por Antonio Mendoza Fillola, M. Celia Romea Castro, Francisco José Cantero Serena, 1997, ISBN 84-475-1735-7, pp. 105-112.
- (1981): “Por una socio-semiótica de los discursos de comunicación de masas”, *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, N. 3 (1981) p. 31-55 <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n3p31.pdf>
- PÉREZ TORNERO, J. M. y CELOT, P. (2010): *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere, e partecipare nell'era mediatica*, Roma, Eurilink.
- PÉREZ TORNERO, J M. y VARIS, T. (2011): “Media Literacy and New Humanism”, UNESCO IITE. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- SARLES YOUNG, J. (2012), “Voices from the Field Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning”, The National Association for Media Literacy Education's. *Journal of Media Literacy Education* 4:1 70-81.
- UNESCO, (2011): Media & Information Literacy Curriculum for teachers <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/Media%20and%20information%20literacy%20curriculum%20for%20teachers.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- (2010): “Towards Media and Information Literacy Indicators”. *Background Document of the Expert Meeting*. 4-6 November 2010, Bangkok, Thailand. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf. Consultado en abril de 2012.
- (2005): *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*, París, Ediciones de la UNESCO.

Sphera Publica

Artículos

Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas

Dr. J. Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva
ignacio@aguaded.es

Dra. Sonsoles Guerra Liaño

ECDC (European Centre for Disease Prevention and Control)
Stockholm (Sweden)
sonsoles.guerra@unican.es

Resumen

El impacto de las tecnologías de la comunicación en las sociedades contemporáneas está demandando un cambio en los modelos de educación. La adaptación a un entorno multipantalla de dimensiones globales es un reto crucial de los sistemas educativos. El modelo educativo tradicional está cada vez más alejado de las nuevas exigencias de las nuevas generaciones. La educación mediática surge como una necesidad social relevante porque no es posible ya la formación de ciudadanos participativos autónomos y responsables al margen de su formación crítica y creativa en el uso de los medios.

La necesidad de justificar esta nueva esfera de conocimiento, su conceptualización y su desarrollo, tal como recomiendan los organismos supranacionales como el Consejo de Europa, UNESCO... se hace *imprescindible para dotar a las personas de estas habilidades y competencias (media literacy)*.

Palabras clave

Educación mediática, medios de comunicación, sociedad del conocimiento, alfabetización audiovisual, competencias, multipantallas.

Abstract

The impact of communication technologies in today's society demands a change in educational models. The adaptation into a multi-screen environment with global dimensions is a crucial challenge for education. Given the fact that traditional educational models cannot respond the needs of new generations, media education emerges as a social need to train citizens to become autonomous and participative beyond their critical and creative training in the use of the media.

In order to acquire the skills and competences needed, it becomes necessary to justify the need to explore these new dimensions of knowledge, its conceptualization and development, following the recommendations of international organizations such as the Council of Europe or UNESCO.

Key words

Media education, mass-media, knowledge society, media literacy, skills, multi-screen society.

Justificación

Señala Fedorov (2008) que la educación mediática pretende desarrollar el pensamiento crítico de las personas, aumentando el reconocimiento, la percepción y la comprensión y análisis de textos que generan los diferentes medios de comunicación; en suma, se trata de preparar a la gente para la vida en la sociedad democrática, incrementando su conciencia de la vida social, cultural, política y económica de los medios de comunicación. La alfabetización en medios, en esta línea, puede ser un instrumento privilegiado para que los ciudadanos conozcan sus derechos en esta sociedad de la información.

El Centro para la Alfabetización en Medios (Center for Media Literacy, 2007) apunta que la necesidad de una educación en medios viene justificada por la creciente influencia de los medios en nuestros procesos democráticos centrales: el alfabetismo en medios permite trabajar el pensamiento crítico y la capacidad de expresarse, dos de las habilidades necesarias para ser ciudadanos/as de una democracia. Al mismo tiempo, las altas tasas de consumo de medios y la saturación cada vez mayor de

dispositivos mediáticos hace necesaria, más que nunca, que el «alfabetismo en medios» enseñe a las personas habilidades con las que manejarse durante toda la vida en el mundo de las imágenes y los mensajes (televisión, música, radio, periódicos, Internet...).

La educación mediática se justifica también por la capacidad que tienen los medios de influenciar en las percepciones, creencias y actitudes; por ello, la educación en medios permite reducir nuestras dependencias, a veces, mediáticas, exigiéndonos a que aprendamos a «leer» las nuevas formas de comunicación en imágenes, dada la importancia creciente de la comunicación visual y de la información del mundo multimediático en el que vivimos.

Finalmente, La importancia de la información en la sociedad y la importancia del aprendizaje durante toda la vida demanda que docentes y estudiantes pueden aprender mediante la educación en medios a conocer la procedencia de las informaciones, los intereses implícitos y qué alternativas se pueden desarrollar para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Por su parte, Area (1998: 48-52) justifica también la integración curricular de la educación para los medios de comunicación en la formación de la ciudadanía.

La evidente pérdida de influencia cultural e ideológica de la institución escolar sobre la infancia y juventud, a favor de los mass-media y las nuevas tecnologías. Así la escuela actual se nos manifiesta como un «avestruz» que esconde la cabeza ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación. Por ello, educar al alumnado para los medios es una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos.

La «National Association for Media Literacy Education» de USA (www.aamlainfo.org) incide en la idea de que la educación mediática integral va más allá del simple acceso y análisis de la información. Como señala Livingstone (2003: 13-14), es fundamental también el que los ciudadanos puedan crear y producir textos simbólicos, esto es, la habilidad de producir y crear mensajes con los medios.

Masterman (1997: 41-44) ha establecido las bases sobre las que posteriormente se ha ido conformando la educación en medios en Europa. Los medios de comunicación no reflejan la realidad, pero sí la representan. El concepto unificador de los medios de comunicación en la educación

es el de la representación. La educación pretende «desnaturalizar» a los medios de comunicación, revelando los mensajes como construcciones sociales (técnicas para crear el «efecto realidad»; interrogantes sobre el impacto ideológico...).

Aguaded y Contín (2002: 29-30), Aguaded y Pérez (2000: 248) y Pérez-Tornero (2004: 100-101) han ahondado en la necesidad de que, desde la escuela y las aulas, se prepare a las nuevas generaciones en los lenguajes y discursos mediáticos para formar ciudadanos críticos, autónomos y libres. Como área transversal del currículum, esta formación no puede ser opcional ni puntual y ha de estar presente en todos los niveles y áreas curriculares, para generar un estado óptimo de criticidad ante la potencial manipulación mediática. Por ello, se aboga en su presencia como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

La UNESCO, en la Convención en Viena de 1999, ya propugnaba la necesidad de que todas las personas aprendan a analizar, reflexionar críticamente sobre los medios de comunicación y la creación de textos, identificando fuentes, sistema político, social, comercial e intereses culturales y sus contextos. Interpretar los mensajes y los valores ofrecidos por los medios de comunicación y seleccionar los medios se convierten así en objetivos de máxima trascendencia.

Conceptualización

La mayoría de los conocimientos y aprendizajes a los que se accede en la sociedad actual está codificada básicamente en clave audiovisual o mediática. La necesidad de una educación mediática está plenamente justificada por la necesidad de toda la ciudadanía de saber descifrar los signos y estructuras mediáticas que conforman la sociedad actual con una lectura más comprensiva, racional e inteligente de estos mensajes.

Los medios transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, implicando formas de leer e interpretar el mundo, que generen influencias en las opiniones, valores, costumbres, tendencias, etc. En este sentido, Correa, Guzmán y Aguaded (2000: 26-30) apuntan algunos rasgos de los medios en la socialización de la ciudadanía:

- El mito de la objetividad y la manipulación inadvertida: los mensajes mediales son una construcción social contingente, ligada a unos intereses e intenciones particulares que no excluyen de su amplio repertorio la seducción, la manipulación o cualquier otro sistema de control social.
- La génesis y difusión de estereotipos como herramientas de conocimiento. Los medios, para hacer «comprensible» a sus audiencias las representaciones que hacen de la realidad, utilizan los estereotipos como fórmulas o estrategias convencionales de información.
- La hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado. La absorción ingente de mensajes audiovisuales nos dificulta a veces discernir si una experiencia la hemos vivido realmente o la hemos recibido de los medios.
- Pasividad y aislamiento en la realidad virtual.
- Información, apertura y alienación.
- La primacía de la imagen sobre la prensa escrita. Los medios buscan a toda costa una supuesta «inteligencia emocional» que favorece la producción de sensaciones y descarta el aburrimiento.

Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad, parece fundamental que desde las instituciones educativas se eduque en la lectura de esa realidad mediada. En el mismo sentido, Martínez (2008: 81) añade que este escenario descrito hace que los receptores en las nuevas tecnologías en ningún caso puedan ser pasivos. Su participación intencional es imprescindible y de no existir, esta comunicación sería imposible.

Por ello consideramos esencial una educación de, en y para estos medios. Como apunta Pérez-Tornero (2004: 111-112), «la enseñanza y aprendizaje con los medios y las TIC deben fundamentarse en una metodología de investigación y construcción del conocimiento que acompañe ejercicios de lectura crítica de los medios, con actividades de producción y expresión personal».

La alfabetización en medios (*media literacy*) es defendida y definida en la Recomendación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo en agosto de 2009, señalando el entorno digital que vivimos, movido por una omnipotente industria audiovisual, es necesario, más que nunca,

que todos tengamos capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprenderlos y evaluarlos con criterio en diversos contextos.

En esta línea, Buckingham (2005: 21-22) describe la educación en medios como el proceso de enseñar y aprender comunicación, mientras que la alfabetización mediática la define como su resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos, es decir, como el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios. Y matiza que este tipo de alfabetización es algo más que la alfabetización funcional, porque va más allá y se transforma en una alfabetización crítica, exigiendo análisis, evaluación y reflexión crítica. También la alfabetización en medios es el resultado esperado del trabajo en la educación de medios. Cuanto más se aprende sobre o de los medios de comunicación, más alfabetización mediática se posee, ya que ésta es la habilidad de experimentación, de interpretación, análisis y producción de mensajes de los medios.

La Comisión Europea (2006) defiende que la alfabetización mediática debería referirse a la totalidad de los medios de comunicación. Utilizar activamente medios como la televisión interactiva, los motores de búsqueda de Internet o la participación en comunidades virtuales, y aprovechar adecuadamente el potencial de los medios en cuanto a entretenimiento, acceso a la cultura, diálogo intercultural y aplicaciones para el aprendizaje y la vida cotidiana. Utilizar los medios con creatividad en un momento en el que la evolución de la tecnología de los medios y la creciente presencia de Internet como canal de distribución permite cada vez a más europeos crear y difundir imágenes, información y contenidos.

Es evidente que las instituciones europeas han mantenido en la última década especialmente una intensa y constante preocupación sobre la necesidad de formar a la ciudadanía en las tecnologías de la comunicación y los medios de educación, desde un enfoque crítico y reflexivo, para fomentar la inserción en la sociedad de la información. También la UNESCO ofrece un marco conceptual (http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpurl_id=27064&url_do=do_topic&url_section=-465.html) de fomento de la educación mediática.

Delimitando la conceptualización, Potter (1998) indica que la «*media literacy*» (alfabetización en medios) ha de incluir necesariamente una serie de habilidades y estructuras de conocimiento (cognitiva, emocional, moral y estética) relacionados con el significado de los mensajes. Una

persona, cuanto más alfabetizada en medios, más habilidades tiene para interactuar con el propio mensaje y, por ende, más capacidades posee como ciudadano activo.

La educación mediática, en este sentido, debería desarrollar las siguientes habilidades:

- Acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes mediáticos de forma crítica.
- Consumo equilibrado y no influenciado por los mensajes de los medios.
- Toma de conciencia de las influencias que generan en las personas los mensajes de los medios.
- Conceptos, vocabulario, lenguaje... necesarios para entender los medios.
- Desarrollo de alternativas de programas que fomenten la creatividad y aspectos intelectuales.
- Fomento del pensamiento crítico y juicios de valor independientes de las audiencias
- Capacidad de crear mensajes y de comunicarnos competentemente con los medios electrónicos. Capacidad para crear significado de los símbolos visuales, sonoros, textuales, etc. de un mensaje de medios.
- El Centro para la Alfabetización en Medios (Center for Media Literacy, 2007) plantea también por oposición lo que no debe considerarse alfabetización mediática:
 - Los ataques frontales o críticas simplistas a los medios.
 - La simple producción de formatos sobre diversos medios.
 - El uso tecnologicista de aparatajes o la mera utilización de vídeos, u otros recursos mediáticos.
 - La búsqueda de estereotipos, prejuicios o interpretaciones erróneas.
 - El análisis desde perspectivas parciales, unilaterales o totalmente ideologizadas de un mensaje o experiencia mediática, ya que los medios deben examinarse desde múltiples perspectivas.

Pérez-Tornero (2008: 105) discrimina entre los medios, en cuanto a mensajes y lenguajes, y por otro, a las habilidades que se desarrollan al trabajar la educación mediática. Los medios de comunicación forman parte de la vida cotidiana e incorporan la cultura contemporánea, inde-

pendientemente de la naturaleza específica del medio (imagen, sonido, palabra escrita...). Las competencias se resumen en cuatro áreas: el acceso, análisis, evaluación y producción creativa. Todas estas habilidades impulsan los aspectos de desarrollo personal: la conciencia, el pensamiento crítico y resolución de problemas.

A modo de recapitulación de este epígrafe queremos destacar la importancia que se otorga al término en la literatura internacional, sobre todo anglosajona. Esta alfabetización no significa atender sólo a los aspectos técnicos, de uso y manejo de las tecnologías y los medios, sino que significa enseñar sobre los medios y sus mensajes. No debemos quedarnos sólo en el nivel de enseñar a utilizar y producir, sino a profundizar en lo que se genera al utilizar y producir con estos medios. Por ello consideramos esencial atender a la metodología didáctica de enseñanza-aprendizaje.

Competencias y habilidades de la educación mediática

La educación mediática está directamente relacionada con una serie de competencias y habilidades a desarrollar en las personas. Diversos autores, al definir el concepto de alfabetización en medios, detallan algunos elementos y habilidades que consideran relevantes dentro de esta alfabetización. Como señala Snyder (2004: 264-265), «una de las aspiraciones fundamentales de la educación efectiva para el alfabetismo en la era electrónica es la de proporcionar a los estudiantes oportunidades para aprender no sólo en cómo comunicarse con mayor efectividad, sino también cómo responder de forma crítica e informada a la desintegración de las visiones convencionales sobre el mundo, de los órdenes mundiales y de las formaciones sociales, un proceso mediatizado y acelerado por la disponibilidad de tecnologías electrónicas cada vez más sofisticadas».

Silverblatt (2007) define los siete principios clave de la educación mediática para la formación de la ciudadanía:

- 1) Comprender el proceso de comunicación.
- 2) Reconocer el propósito de la comunicación.
- 3) Ser auto-conscientes.
- 4) Entender el mensaje y saber lo que quieren decir.
- 5) Comprender las características del canal utilizado para comunicarse.

- 6) Poder identificar a la audiencia objetivo.
- 7) Utilizar la información para garantizar que el público comprenda el mensaje.

La educación mediática, a su vez, fomenta una conciencia de los efectos de los medios de comunicación sobre el individuo y la sociedad, y desarrolla estrategias de alfabetización con las que analizar y discutir los mensajes de los medios de comunicación. Por otro lado, se potencia el disfrute, la comprensión y el aprecio de los contenidos de los medios.

En cuanto a las habilidades (*skills*) necesarias a desarrollar en las personas ante el consumo de mensajes de medios, Baran (2007: 30-33) describe las siguientes:

- Capacidad y voluntad de hacer un esfuerzo para entender el contenido, filtrando los ruidos (cualquier cosa que interfiera con el éxito de la comunicación se denomina ruido).
- Comprensión de la fuerza de los mensajes de los medios de comunicación. (...). Estamos alfabetizados cuando comprendemos la influencia de los medios sobre las actitudes, comportamientos y valores en los demás y en nosotros mismos.
- Capacidad de distinguir las reacciones emocionales y racionales para responder al contenido y actuar en consecuencia.
- Desarrollo de las expectativas de aumento de los contenidos adecuados de los medios.
- Conocimiento de las convenciones de género (categorías de expresión en los diferentes medios de comunicación).
- Capacidad de pensar críticamente acerca de los mensajes de los medios.
- Conocimiento de la lengua interior de los diversos medios de comunicación y la habilidad para entender sus efectos (iluminación, edición, efectos especiales, música, el ángulo de la cámara, etc.).

A modo de resumen, el mapa de tags de la educación mediática contiene necesariamente las siguientes palabras clave: acceso selectivo a la información; equilibrio entre reacciones emocionales y racionales; contenidos de calidad; pensamiento crítico; planificación, autonomía, producción audiovisual creativa...

Goodman (2003: 6-7) justifica esta última habilidad como clave: «Entre las estrategias más eficaces para la enseñanza de la alfabetización en medios es esencial que los estudiantes puedan crear sus propios medios de comunicación. Ellos pueden comenzar a entender a través de su propia experiencia las múltiples capas de datos que componen la TV o los vídeos que ven y revistas que leen» (...).

La Carta Europea para la Alfabetización Mediática, firmada por muchos expertos del continente (European Charter of Media Literacy) (www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter), avanza también en el conjunto de destrezas de la ciudadanía:

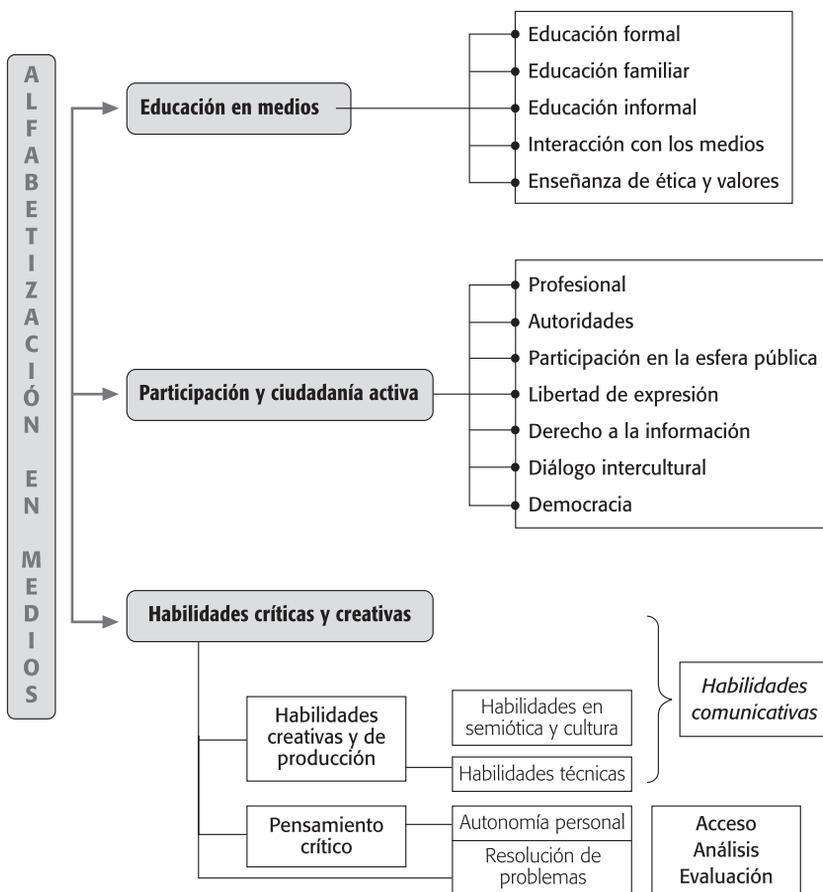
- Utilización eficaz de los medios de comunicación para acceder, almacenar y compartir contenidos, para satisfacer individual y comunitariamente las necesidades e intereses.
- Acceso y toma de decisiones informadas sobre una amplia gama de formas y variedad de medios de comunicación, de contenido cultural y diferentes fuentes institucionales.
- Comprensión de cómo y por qué son producidos los contenidos de los medios.
- Análisis crítico de las técnicas, lenguajes y convenciones utilizadas por los medios de comunicación, y los mensajes que transmiten.
- Uso creativo de los medios de comunicación para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.
- Identificación y rechazo de los contenidos y servicios de los medios de comunicación que pueden ser no solicitados, ofensivos, o perjudiciales.
- Uso eficaz de los medios de comunicación en el ejercicio de los derechos democráticos y las responsabilidades civiles.

Por último, Pérez-Tornero (2008: 18-19) propone como habilidades a desarrollar: acceso a la selección de fuentes, lectura crítica, expresión y producción, créditos (referido al uso e integración de los medios con sus valores, consumo, etc.), participación.

En suma, la educación en medios no se propone de ninguna forma como una mera enseñanza instrumental de los medios, sino que se afrontan habilidades y competencias necesarias para la sociedad actual en la que vivimos. Se defiende la necesidad de formar a las personas desde distintos ámbitos educativos (formal y no formal) y atender no

sólo a contenidos conceptuales, sino procedimentales (producción y creatividad) y actitudinales (participación, pensamiento crítico, etc.).

Por otro lado, esta propuesta nos parece una opción y enfoque metodológico adecuado para incluir en programaciones didácticas, proyectos formativos, etc.



Principios y modelos de educomunicación

Los distintos enfoques de la educación en medios nos permiten aclarar el término y delimitar las diferentes perspectivas con las que se puede abordar su estudio. En España, Torregrosa (2006: 64-66) y Area (1998: 60-62) han descrito dos modelos antagónicos que conviven en la enseñanza reglada de nuestro país:

Concepción tecnicista e instrumental: se sobredimensionan las destrezas para el manejo efectivo y provechoso de las tecnologías que sustentan los diversos medios de comunicación, otorgándose más importancia al uso que al análisis de las implicaciones y consecuencias personales y colectivas que tal uso conlleva. Este modelo ha estado muy en boga en las políticas de implantación de las TIC de las Comunidades Autónomas españolas en el último decenio.

Concepción crítica: se enfatiza el análisis, la evaluación de funciones, posibilidades, limitaciones, efectos evidentes y ocultos que comporta esa utilización. Se tienen presentes los ingredientes de la información audiovisual, de los mensajes publicitarios que generan representación social de la realidad, construcción mediática de los acontecimientos y opiniones.

Dentro del modelo crítico se encuentra la «educomunicación» que García Matilla (2003) define como la disciplina que aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad, ofreciendo los instrumentos para comprender la producción social de la comunicación, el saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder; cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y el poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.

Aparici (2003: 28-29) distingue, en sentido amplio, cuatro modelos de «educomunicadores»:

- La enseñanza de tecnología y los medios como capacitación tecnológica sin profundizar en el contenido o el uso de los medios.
- La formación práctica en los medios, la simulación de roles profesionales relacionados con los medios (reportero, entrevistador,

editor, redactor, etc.). Es un modelo reproductivo que puede ser interesante si utiliza la forma alternativa como ejemplo para desmitificar los medios.

- El análisis de audiencias, las empresas de los medios, las agencias, etc.
- El modelo integrador que suma los tres anteriores.

No hemos de olvidar también lo que apunta Ferrés (1996: 44-46; 2003: 63-64) al afirmar que «si la educación para los medios tiene en cuenta sólo la mente consciente, está marginando la mayor parte del iceberg mental del espectador (...). La educación en medios debería ser integradora, tener en cuenta el inconsciente, porque sobre él inciden de manera directa e inevitable las imágenes y la música, pero haciendo conscientes los efectos de estos impactos. Debería partir de lo emotivo, porque el papel de las emociones es fundamental en el consumo de mensajes audiovisuales, pero para llegar a lo reflexivo. En definitiva, en la actualidad el gran reto del educador en medios es ayudar a los jóvenes espectadores a convertir lo inconsciente en conciencia, ayudarles a convertir las emociones en reflexión». En este sentido, el autor incorpora al estudio de los medios aspectos como el inconsciente y lo emocional.

Como apreciamos, el término se utiliza en ocasiones de igual forma, entre alfabetización y educación en medios aunque nosotros hemos querido matizar el concepto que se desarrolla sobre educación en medios referido a la enseñanza que se produce con, de, para y producto de los medios y añadimos que la alfabetización en medios supone el resultado, tanto del sistema educativo escolar, como desde ámbitos informales y no formales de educación. Además somos partidarios de abordar esta formación desde la perspectiva crítica-reflexiva.

Desde el ámbito internacional se ha prestado también notable interés en este tema. Relevantes autores en la materia han aportado clasificaciones, propuestas y conceptos claves para la educación en medios. Bowker (1991: 290) establece una propuesta en forma de clasificación basándose en conceptos clave como agencia de medios (¿quién produce el texto?), categorías de medios (géneros y formas), tecnología de los medios (utilización, disposición, etc.), lenguajes de los medios, audiencia y representación. También Bazalgette, (2008: 236-240) aporta seis preguntas esenciales para trabajar la educación en medios desde una

perspectiva internacional tratando conceptos como beneficios, responsabilidad de los gobiernos, participación, etc.

Como síntesis, Aguaded y Pérez (2007: 74-75), basándose en modelos internacionales, realizan la siguiente propuesta para una educación en medios:

- Las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios: ¿quiénes deciden que un hecho sea noticia?, ¿por qué interesan unas guerras o conflictos más que otros? ¿por qué se bebe «Coca-Cola» o se comen hamburguesas en todo el mundo?...
- Las técnicas y los códigos empleados por los medios de manera predominante para convencer de la verdad de sus representaciones: rapidez, actualidad, color, movimiento, sonido, impacto, imagen,...
- La naturaleza de la realidad construida por los medios y los valores implícitos en sus representaciones: engaño, espectáculo, belleza, lujo, estereotipos...
- Las maneras en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios.
- Además, Pérez-Rodríguez (2004: 100-101) propone una educación en medios que todos los alumnos deberían conseguir:
- Desarrollar la personalidad desde un punto de vista integral, insistiendo en la adquisición del espíritu crítico y en la formación de valores.
- Actuar sobre su ambiente social, promoviendo la actuación de la familia en tareas educativas, tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios.
- Crear hábitos de lectura, entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales...) y dotar a los alumnos de las estrategias de tratamiento de la información.
- Fomentar su autoestima y respeto.
- Fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro escolar, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio.
- Desenmascarar los medios, consiguiendo un distanciamiento racional y un análisis crítico de sus mensajes.
- Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos.

Tabla 1. Propuesta de educación mediática (Pérez-Tornero, 2008: 1).

Contextos	Actores	Competencias	Condiciones y procesos	
Personal	Adultos	Competencias y habilidades personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de acceso y uso. • La autoevaluación del aprendizaje. • Tutoría y acompañamiento. • Medios de comunicación y actividades de producción. 	
	Niños y jóvenes			
Familiar	Padres y tutores	Habilidades de los padres y tutores en educación en medios y alfabetización en medios.	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de acceso, utilización y acompañamiento de los medios de comunicación y las TIC en el hogar. • Familia, las actividades de educación sobre los medios de comunicación en familia. • Actividades de producción de medios. 	
	Niños y jóvenes	Habilidades de los niños y gente joven.		
Educación en medios	Autoridades	Habilidades en educación en medios.	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de acceso, utilización y acompañamiento de los medios de comunicación y las TIC en los centros educativos. • Currículum: objetivos, contenidos y actividades relacionadas con los medios de comunicación y las TIC. • Medios de comunicación y las TIC en la educación en las actividades relacionadas con el plan de estudios. • Actividades de producción de medios. 	
	Profesores y Educadores	Habilidades en educación en medios		
	Padres y tutores			
	Estudiantes	Habilidades de alfabetización en medios de los estudiantes		
	Autoridades	Habilidades en alfabetización en medios	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de la regulación y la participación de los medios. • Alfabetización en medios de la actividad de las autoridades reguladoras. • Alfabetización en medios sobre la actividad de los medios de comunicación. • Alfabetización en medios sobre la actividad en las empresas. • Alfabetización en medios sobre la actividad de los profesionales. • Formación de la audiencia, las aptitudes y la participación. 	
	Negocios	Habilidades en políticas sobre alfabetización en medios		
	Profesionales			
	Audiencias			
	Asociaciones	Habilidades de alfabetización en medios.		<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de la regulación de los medios y la participación de los ciudadanos. • Alfabetización en medios de las autoridades públicas. • Alfabetización en medios de las asociaciones.
	Comunidades	Habilidades de alfabetización en medios		

También Gutiérrez (2002a: 79) expone una propuesta muy completa para trabajar aspectos como las tecnologías, la imagen, el sonido, los textos, el lenguaje audiovisual, modos de creación de significados (estereotipos), cine y TV, etc.

Pérez-Tornero (2008: 109) recapitula los elementos de la alfabetización en medios, estableciendo una serie de contextos: personal (adultos, niños y gente joven), familiar (padres y tutores), autoridades (profesores, educadores), audiencias, etc., relacionándolas con una serie de competencias, habilidades y orientaciones. Esta aporta una visión muy global de la alfabetización en medios en todos los ámbitos educativos (Tabla 1).

A manera de conclusiones

Parece que ya no hay duda en el ámbito de la investigación sobre la necesidad de incluir la educación mediática a nivel curricular en las etapas educativas formales, pero también en el ámbito no formal, ya que las habilidades y competencias que se desarrollan están estrechamente vinculadas con las necesidades reales que plantea la sociedad de la información y las pantallas, y que no es posible ya la formación de ciudadanos participativos y responsables al margen de la reflexión sobre el papel que los medios de comunicación y las tecnologías avanzadas desempeñan en sus vidas.

Esta formación, tal como recomiendan los organismos supranacionales como Consejo de Europa, UNESCO, Parlamento Europeo... ha de abordarse desde el conjunto de la población, como formación básica en todos los niveles, para dotar a todas las personas de estas habilidades y competencias (*media literacy*). Por ello, es esencial la formación de los futuros docentes, que desarrollarán su actividad profesional en este escenario multimediático.

Instituciones, gobiernos, asociaciones del ámbito civil, la industria de medios, han de colaborar y converger para fomentar una auténtica educación mediática, clave del futuro desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Apoyos

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” y en el Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-5823-2010, denominado “La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital”.

Bibliografía

- AGUADED, J.I. (2005): “Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual”. *Comunicar*, 24; Pp. 25-34.
- AGUADED, J.I. (2009): “Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales?”. *Comunicar* 33; Pp. 7-8.
- AGUADED, J.I. y CONTÍN, S. (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula*. Buenos Aires: La Crujía.
- AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (2000): “La educación en medios de comunicación”, en CABERO, A., MARTÍNEZ, F. y SALINAS, J. (2000): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín Editores; Pp. 247-258.
- AGUADED, J.I. y PÉREZ M.A. (2007): “La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado”, en CABERO, J. (Coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill; 63-75.
- APARICI, R. (Coord.): (2003): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- AREA, M. (1998): “La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar”, en BALLESTA, J., SANCHO, J. y AREA, M. (Eds.): *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia: KR; 47-112.
- BARAN, S.J. (2007): *Introduction to Mass Communication*. Media Literacy and Culture. New York: McGraw-Hill.
- BAZALGETTE, C. (2008): “Media Education. International Strategies”, en CARLSON, U., TAYLIE, S., JACQUINOT, G. y PÉREZ-TORNERO, J.M. (Eds.): *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg: Nordicom. Pp: 235-241.
- BOWKER, J. (1991): *Secondary Media Education a Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CENTER FOR MEDIA LITERACY (2007): *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática. Media Lit Kit*. www.medialit.org/pdf/mlk/03_MLKorient_spanish.pdf [01/10/2007].

- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:ES:PDF> [23/08/2008].
- CORREA, R.I.; GUZMÁN, M.D. y AGUADED, J.I. (2000): *La mujer invisible. Estereotipos de mujeres en los medios de comunicación*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- FEDOROV, A. (2007): *Media Education: A Historical Perspective*. Taganrog: Kuchma Publishing House. www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Persp%20Fedorov_Mars07.pdf [03/07/2008].
- FEDOROV, A. (2007): *Media Education: Sociology Surveys*. Taganrog: Kuchma Publishing House. www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Book%202007%20ME%20SociologyFedorov.pdf [14/07/2008].
- FEDOROV, A. (2008): *On Media Education*. Moscú: ICOS UNESCO IFAP.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación*. La utopía posible. Barcelona: Gedisa.
- GOODMAN, S. (2003): *Teaching Youth Media. A Critical Guide to Literacy, Video Production and Social Change*. New York: Teacher College Press.
- GUTIÉRREZ, A. (2002a): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GUTIÉRREZ, A. (2002b): "Multimedia Literacy and Teacher Training in the Information Age", en GUTIÉRREZ, A. y HOTTMAN, A. (Eds.): *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice*. Berlin: Kulturing in Berlin e.V. Pp: 64-109.
- LIVINGSTONE, S. (2003a): "The Changing Nature and Uses of Media Literacy". *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*, 4; 15-16. Artículo en línea: www.lse.ac.uk/collections/media@lse/mediaWorkingPapers/ewpNumber4.htm [03/06/2008].
- LIVINGSTONE, S. (2003b): "What is media literacy?". *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*, 4. 2-3. www.lse.ac.uk/collections/media@lse/whoswho/Sonia.Livingstone.htm [28/08/2008]
- MARTÍNEZ, F. (2008): "Multiculturalidad, nuevas tecnologías y enseñanza", en MARTÍNEZ, F. (Coord): *Educación y nuevas tecnologías para la multiculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia; Pp: 67-99.
- MASTERMAN, L. (1997): "A Rationale for Media Education", en KUBERY, R. (Ed.): *Media Literacy in the Information Age*. New Jersey: Transaction Publishers; 15-68.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2004): *Promoting Digital Literacy. Final report EAC/76/03. Understanding digital literacy*. http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf [14/07/2008].
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2008): *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy Background Strategy Paper International Expert Group Meeting*. http://portal.unesco.org/ci/en/files/27068/12133527103Background_Paper.doc/Background%2BPaper.doc [14/07/ 2008].

- POTTER, W.J. (1998): *Media Literacy*. Thousand Oaks, California: Publications SAGE.
- POTTER, W.J. (2004): *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- SILVERBLATT, A. (2007): *Genre Studies in Mass Media. A Handbook*. New York: M.E. Sharpe.
- SNYDER, I. (2004): *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- TORREGROSA, J.F. (2006): *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Alfar.

Comprender los medios de comunicación en la escuela global

Dña. M^a del Mar Pintado Giménez

Universidad Católica San Antonio de Murcia
mpintado@ucam.edu

Resumen

Comprender los medios de comunicación, en concreto la Red, en un mundo global es entender cómo se ha producido el paso de una mente lineal a una mente global. Estamos modificando la forma en la que pensamos, nos encontramos en la transición de un conocimiento más individual y privado a la exhibición omnipresente del conocimiento que presenta la Red a través de sus millones de páginas. La educación no escapa de esta situación y se ve embutida en este trasiego de información, así como, en la forma en que se presenta. Las nuevas tecnologías de la información han transformado la manera en la que los estudiantes se enfrentan al conocimiento. Los sistemas educativos actuales se enfrentan a la paradoja de tener docentes que han tenido que realizar un esfuerzo por comprender y enseñar con las nuevas tecnologías que iban acaeciando y, unos niños y niñas que no conciben la enseñanza ni su propio vivir sin ellas.

Abstract

Understanding the media in a globalized world, particularly the network, is to understand how the change from a lineal to a global thinking has been produced. The way we think is being modified, as we are living a period of time in which the individual and private knowledge is being substituted by the omnipresent presence of information provided by millions of web sites.

Education is not an exception to this situation and it is influenced by this unlimited exchange of information, as well as in the way it is shown.

The new information technologies have adapted the manner in which pupils face knowledge.

The present education systems have to confront the contradiction between teachers that have been forced to make an important effort in understanding and teaching by using the new emerging technologies, and students that do not conceive neither the teaching-learning process nor their life without them.

Palabras clave

La Red, sistema educativo, sociedad del conocimiento, nuevas tecnologías, pensamiento global, tecno-plasticidad cerebral, estilo de aprendizaje en red, Internet, herencia digital, estudiante global, libro digital, memoria artificial.

Key words

Network, education system, knowledge society, new technologies, global thinking, online learning, Internet, global/universal student, digital heritage, e-book, digital memory, techno-brainplasticity.

Introducción

El objeto principal de este artículo consiste en describir cómo media la Red en la forma en que adquieren el conocimiento los jóvenes estudiantes y cómo el profesorado necesita incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente. La visión de la escuela, del instituto e incluso de la Universidad está cambiando, debemos aceptar la incorporación de Internet en los futuros aprendizajes de los estudiantes.

Desde finales del siglo XX estamos asistiendo a un desarrollo de la Red. El número de jóvenes que utilizan Internet ha ido aumentando de forma espectacular. El 96% de los y las jóvenes se conectan a Internet. Les agrada la posibilidad que este medio les da para mostrar sus opiniones y para aprender en todo momento (INJUVE, 2009).

La educación ha integrado Internet en los diferentes espacios escolares tales como aulas, bibliotecas y zonas de estudio. El profesorado ha incorporado las oportunidades que ofrece la Red como recurso educati-

vo. Es difícil encontrar ya en España colegios que no estén dotados de conexión a Internet y que no incorporen los recursos electrónicos que ofrece la Red. La capacidad de relaciones que ofrece unido a la cantidad ingente de información que se puede manejar ha hecho que los jóvenes elijan este medio como el natural y cotidiano tanto para comunicarse como para la adquisición del conocimiento.

Nuestros estudiantes actuales son nativos digitales, han nacido con el móvil, el ordenador personal, las videoconsolas e Internet y viven en un mundo global.

Buscan, se informan y adquieren el conocimiento de forma diferente a como lo hacían sus progenitores. El acceso a la información en la última década ha cambiado de forma espectacular. Por otro lado, también nos encontramos con una generación de docentes que no ha crecido ni se ha formado con las nuevas tecnologías, pero han sido invadidos en un momento puntual de su carrera profesional por el avance, de manera que tienen que adentrarse en la era digital a la velocidad de la información que las nuevas tecnologías presentan y ante unos niños y niñas que no conciben el mundo sin estas.

La escuela está en la actualidad inmersa en esta paradoja, y frente a ella aparecen diferentes posturas: Progresistas, conservaduristas, innovadores frente a la Red como recurso educativo.

Del pensamiento lineal al pensamiento global

La Red está configurando un nuevo modelo de pensamiento y de afrontamiento de la información. Los estudiantes acceden al conocimiento de manera diferente a como lo hicieron sus profesores. La Red ha cambiado a los estudiantes que en la actualidad están en las aulas de los colegios, instituto y Universidades de todo el mundo. La Red no sólo proporciona información sino que nos moldea en función de cómo ofrece ésta. El procesamiento de la información humana se está modificando para aceptar los términos que nos están imponiendo los medios de información y de la comunicación, es decir, la Red está modelando nuestro proceso de pensamiento

Cuando nos centramos en el modo de lectura que se produce en la Red nos encontramos con lo siguiente: abordamos la información de

forma masiva, las páginas no se leen completas, el lector lee de arriba abajo, las zonas laterales de las webs, ya no es una lectura renglón a renglón de izquierda a derecha solamente. La lectura en webs se realiza mediante numerosas consultas, muchas páginas con información, hay que contrastar, desechar, continuar leyendo y obtener la información. Se lee un poco de una página y rápidamente se desecha y se continua por otra web.

Pensamos de forma global. La información ya no la concebimos en un único lugar –antes una fuente de información y documentación era la biblioteca– ahora la biblioteca está en todas y cada una de las páginas webs y no sólo consiste en libros, son audios, conferencias, vídeos. “Lo que estamos entregando a cambio de las riquezas de Internet es lo que Karp llama «nuestro viejo proceso lineal de pensamiento». Calmada, concentrada, sin distracciones, la mente lineal está siendo desplazada por una nueva clase de mente que quiere y necesita recibir y diseminar información en estallidos cortos, descoordinados, frecuentemente solapados –cuanto más rápidos mejor– (Carr, 2011, p. 22).

Todo esto no debe llevarnos al error de confundir información con conocimiento. La información capacita para adquirir conocimientos y el conocimiento es el entendimiento que conlleva capacidad de análisis, síntesis e integración de la información. No debemos sublimar la información en solitario, ya que debe unirse información con conocimiento. Las nuevas tecnologías nos dan acceso a la información pero no garantizan el conocimiento, por ello, debemos unir información a conocimiento.

El conocimiento que ha residido en los libros desde que apareció la imprenta se ha trasladado de lugar y con ella ha arrastrado a estudiantes y docentes. La entrada de los ordenadores en los hogares ha supuesto un incremento en el número de horas diarias que los adolescentes y adultos permanecen conectados a Internet. El ordenador está moldeando nuestras vidas.

Internet contiene mucha información, es accesible, económica y prácticamente universal por el número de usuarios conectados en el mundo. Esto ha hecho que adopte un carácter masivo, democrático y participativo. Esto ha supuesto un gran atractivo para las nuevas generaciones y podría ser una de las causas que ha motivado que sustituyan la lectura de libros por Internet.

Tecno-plasticidad del pensamiento humano

Carr nos indica una acertada clasificación de las tecnologías de la comunicación actuales según la forma en la que están influyendo en nuestras mentes y que puede ser muy esclarecedora para nuestro propósito. Tendríamos aquellas que fortalecen el ámbito físico de la persona como el arado; aquellas otras que se acercan a nuestros sentidos como el telescopio; otro grupo centrado en la tecnología como los cultivos manipulados genéticamente; y, un último grupo, que es el relevante en la sociedad actual, que sería el correspondiente a las tecnologías mentales como el reloj. Carr las denominará las “tecnologías intelectuales”. “Éstas incluyen todas las herramientas que utilizamos para ampliar o apoyar nuestra capacidad mental: para encontrar y clasificar la información, para formular y articular ideas, para compartir métodos y conocimientos, para tomar medidas y realizar cálculos, para ampliar la capacidad de nuestra memoria” (Carr, 2011, p: 61-62). Estamos ante la presentación de una nueva herramienta de procesamiento de la información y de funcionamiento del conocimiento humano adaptado a la forma en la que se nos presenta el mundo. Estamos ante nuevas formas de pensamiento que eran inexistentes hasta que ha aparecido la Red. Podemos dudarlo, incluso negarlo, pero ya están ahí. El pensamiento también se está modificando en este proceso. Aquello que pensamos, nuestra organización neurológica y psicológica del pensamiento tiene la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas modelando nuestras estructuras mentales, adquiriendo así nuevas formas y dotándonos de una capacidad de afrontamiento prácticamente ilimitada. El pensamiento humano es, por tanto, capaz de enfrentarse a cualquier situación nueva. Estamos asistiendo a un cambio radical en las costumbres, en la estructura organizativa de nuestras mentes. El problema no es un mundo que cambia, que discrepa, que presenta nuevos modelos. El problema surge cuando nos paralizamos, lo negamos o lo obviamos. En este sentido, el cambio que se ha introducido en la escuela no tiene precedentes. Hasta ahora, las diversas teorías educativas y los sistemas educativos que las sostenían se habían originado desde dentro de la mente del pensador hacia fuera. En la actualidad es a la inversa. La Red como agente externo lo hemos interiorizado, entre otras cosas, porque existe la posibilidad de que seamos activos y participativos en ella y esto ha provocado un cambio en la

forma en la que los docentes enseñan y en la que los estudiantes aprenden. Nos hemos adaptado a las diferentes herramientas tecnológicas de forma vertiginosa. La rapidez del cambio y la facilidad con la que se ha producido puede hacernos creer que no ha existido y que siempre nos hemos comportado así.

La herencia tecnológica

Nos levantamos cada mañana, realizamos en casa una serie de actividades que repetimos todos los días más o menos de forma ordenada y sincronizada a un horario, salimos dirección a la escuela, al trabajo. Allí volvemos a implementar día tras día una serie de actividades guiadas por aquello que debemos hacer. Comemos. Finalizada la jornada volvemos a casa e iniciamos nuevamente un protocolo de pautas de actuación. Todos los días no hacemos lo mismo pero podríamos indicar que un día y otro tienen cierta similitud. Los que conviven a nuestro alrededor nos identifican, nos conocen, les transmitimos en todo aquello que hacemos lo que somos, nuestro ser persona. Nos modelamos y somos imágenes unos de otros. Esto no sólo es válido para la actividad observable sino también para cómo pensamos. En función de cómo pensamos somos y existimos, nos posicionamos en este mundo. Nuestros compañeros, nuestros hijos, las personas que conocemos son partícipes de cómo nos movemos en la sociedad de la información global. Estamos trasladando a nuestros hijos y a nuestros estudiantes modelos y hábitos de pensamiento íntimamente ligados con la sociedad del conocimiento y la información. El ser humano es capaz así de producir cambios. Nuestro cerebro se adapta y nuestros congéneres también. Estamos trasladando, lo que podríamos llamar, una herencia digital de las tecnologías en función de cómo nos comportamos y cómo pensamos, estamos asistiendo quizá a la constitución de un nuevo modelo educativo que tanto profesores como alumnos están constituyendo en tiempo real. La introducción de la Red en el sistema educativo está introduciendo a su vez una herencia digital en los colegios. Los centros educativos están dotados de ordenadores con conexión a Internet, como poco en algunas aulas, principalmente en los países desarrollados. Esto supone su uso en la franja horaria escolar y vinculándose a una o varias asignaturas. El profesor utiliza esta

herramienta como recurso educativo, pero también tal y como hemos expuesto utiliza su mente y su pensamiento adaptado ya a estas tecnologías. El estudiante mimetiza, copia y emplea no solo el ordenador sino la forma en que se usa. El iPad2 de Apple, el iPhone 4 de Apple son un compañero más de clase e Internet el medio de acceder a la información y relacionarse con los demás a través de las redes sociales como Tuenti o Twitter. El conocimiento ya no es exclusivo del maestro ni se configura o encuentra solo en las aulas y se imparte en las aulas, ahora se ha trasladado a Internet y es elaborado por la sociedad. Esto también repercute en el rol del profesor, del estudiante y del resto de agentes educativos y sociales. El aprendizaje es global, alumnos que aprenden de los maestros y maestros que aprenden de los nativos digitales, de esta generación @, la Red y todos modelados por la Red.

Docentes y estudiantes que aprenden por microchips

La era digital nos ha llevado a cambios profundos en la forma en que organizamos nuestra mente y afrontamos los nuevos retos tecnológicos. Este cambio global se concretiza en el cambio en las escuelas. Maestros que se formaron en la era de la tiza y la pizarra y el formato era el texto impreso están enseñando con las nuevas herramientas que nos facilita la Red. Los estudiantes de la escuela de Infantil, Primaria y los de Secundaria, Formación Profesional, han nacido con Internet. No conciben el mundo sin él. De la tiza, pasando por la pizarra con rotulador a la pizarra digital. Una escuela que tiene que asumir que lo que enseñamos hoy puede no estar mañana en línea. La información está accesible hoy pero mañana puede no encontrarla en la página que estaba. La manera de enseñar necesariamente se tiene que modificar. Los libros de texto ceden el lugar a las páginas webs, a los banners, a las videoconferencias, a la transferencia de archivos, a YouTube, a Tuenti o Twitter, a Skype, a los mensajes de texto, a WhatsApp, a los Blogs y a la Web 2.0. Necesariamente se han convertido todos en recursos educativos, lejos están ya las diapositivas, los vídeos y los murales de clase (Figueiras, 2010).

Si entendemos por estilo de aprendizaje el conjunto de estrategias que se ponen en marcha cuando queremos aprender, la accesibilidad, la rapidez de la información, la variabilidad, la velocidad, estar conectado,

las búsquedas, son ahora estilos de aprendizaje en sí mismos. Aprendemos bajo el formato de Internet y esto resulta incuestionable. La manera preferente en la que aprendemos es en globalidad. La nueva forma bajo la que seleccionamos y organizamos la información, podemos decir que ha dado lugar a un nuevo estilo de aprendizaje que denominaré *estilo de aprendizaje en red*. Este estilo de aprendizaje modifica las modalidades de enseñanza, los recursos que emplea, la metodología y los sistemas de evaluación. A favor, en contra, no se puede negar la realidad que tenemos delante. Podríamos detenernos en un listado interminable de usos y abusos, ventajas y desventajas de la Red, de los programas que nos ofrece, pero lo que no podemos discutir es que están ahí y que millones de personas en el mundo los utilizan, los estudiantes también. La Red se ha convertido en un agente de socialización y en un recurso educativo. La capacidad que ha ofrecido de acceder a la información y la capacidad para intercambiarla, la posibilidad de conectar el conocimiento junto con la interactividad del medio en que se desarrolla, han hecho que Internet se convierta en una herramienta educativa muy potente.

Estilo de aprendizaje en red: el estudiante global

En la actualidad, los planes de estudios para educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, vienen legislados tanto por el Estado Español como por las diferentes Comunidades Autónomas. Repasando la legislación vigente, todas ellas plantean objetivos de la etapa educativa que se trata, competencias básicas, áreas de conocimiento, evaluación y contenidos. Se plantea la necesidad de generar un modelo que integre las experiencias de los estudiantes a través de Internet. El reto es diseñar y adaptar, para el estudiante, metodologías propias de la realidad en la que vive y, para el profesor, generar conocimiento en la forma en la que lo adquieren los estudiantes.

La función del profesor en el aula también se ha modificado. El profesor global debe ser capaz de integrar los diferentes escenarios donde tienen lugar las actividades que realizan los estudiantes en su escolarización. Será necesario introducir nuevas modalidades de enseñanza que respondan a las necesidades actuales. No es suficiente la distinción entre clases teóricas o prácticas. ¿Utilizar la Web es teoría o práctica?

Sería interesante introducir categorías que respondiesen tanto a los usos como a las necesidades que plantean los estudiantes. Por ejemplo, la herramienta educativa de Apple, iTUNES-U, es una buena muestra de ello. Esta herramienta facilita el acceso a los estudiantes a clases, audiolibros, seminarios prácticos, conferencias, etc. Además, el profesor puede integrar en un único espacio todos los materiales para la impartición de la docencia. Los materiales se presentan en diferentes formatos que se pueden descargar en el ordenador, iPad, iPhone, Tablet y teléfonos de última generación. Los estudiantes pueden usar la aplicación tanto para buscar materiales como para descargarlos y reproducirlos sin necesidad de estar delante del ordenador.

Una única página Web puede contener, además del texto, vídeos, audio, *blogs*, fotografías, anuncios, diferentes herramientas, aplicaciones de *software* que se van abriendo en diferentes ventanas y, todo ello, sin necesidad de que el alumno se mueva de la pantalla del ordenador. No tiene que ir a la sala de conferencias, después al aula con el profesor, a continuación al laboratorio. La Red se expande y las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben contener esta interactividad. Es necesario introducir una metodología global. De la misma manera que las empresas, los organismos e instituciones se están adaptando al formato Web, los docentes y con ellos los colegios y centros educativos del mundo entero tendrían que realizar una tarea de cambio hacia una metodología centrada en la Web global. Este cambio se está produciendo ya, pero es necesario centrar los esfuerzos en este sentido, queda un largo recorrido todavía para la incorporación global.

Los alumnos del siglo XXI necesitan un enfoque plural, centrado tanto en la enseñanza en el aula con ordenador como en el aula sin ordenador, en casa conectado a Internet, etc. Es necesario incorporar todo aquello que aprenden cuando están en casa, también en la escuela o instituto a través de la Red, pues tal como se ha indicado, la escuela no es el único escenario de aprendizaje. El alumno se ha convertido en un verdadero buscador de conocimiento (Carmona, 2011).

Google ha proporcionado al estudiante una puerta abierta al conocimiento y se la ofrece en la forma y manera que desea conocerla. También le ha impuesto una forma de acceder al aprendizaje, esta es la ventaja y el límite. El estudiante actual, podemos indicar sin miedo a equivocarnos, aprende bajo la pauta de la multitarea. Abrir y cerrar una

página, visitarla visualmente, leer los inicios y saltar a otra. Este es el modelo. Rapidez, inmediatez, atractivo y multimedia, ésta es una manera de definir el aprendizaje actual (Fernández del Castillo, 2010).

El libro de texto virtual

En la actualidad nos encontramos con estudiantes que leen y aprenden en formato web pero que cuando llegan a sus centros educativos y tienen que enfrentarse a sus tareas escolares la referencia es el libro de texto impreso. Un cambio fundamental que debe producirse para que el cambio en el modelo de enseñanza formal se adecúe al estilo de aprendizaje en red, es en el actual libro de texto. Ciertamente es que el libro ha evolucionado conforme la humanidad ha generado progreso. El libro de texto que se utilizaba en los ambientes escolares en el siglo XIX se caracterizaba principalmente por la abundancia de texto impreso y por la ausencia de imágenes. Lo fundamental era el contenido escrito y con ello la lectura. En la primera mitad del siglo XX se produce una alternancia de texto con imágenes. El texto escrito se apoya en imágenes. Hasta este momento el color fundamental es el negro tanto para la letra como para la imagen. Será en la segunda mitad del siglo XX cuando la imagen primará sobre el texto escrito y aparecen los libros de texto en color. En los años 90 aparece el libro de texto que incorpora los recursos que ofrecen las TIC tanto para el contenido como para las imágenes que presenta. Son libros con una gran riqueza de recursos didácticos. Tenemos que llegar al siglo XXI para que se introduzca el libro digital. En él, los textos son breves y atractivos, presentan un formato similar a la pantalla de un ordenador, parece como si se navegase por ellos, el dominio de la imagen es fundamental. La mayor parte del contenido se expresa en imágenes que llevan al alumno a navegar dentro de la hoja del libro.

En Internet existen muchas páginas web donde se pueden encontrar manuales y libros de texto virtuales. Además, las bibliotecas virtuales amplían a diario el número de libros a los que se puede tener acceso. Esto supone un recurso didáctico indiscutible.

En la actualidad el libro impreso es el que soporta el peso de la educación junto al profesor. Parece que existe una cierta reticencia a

introducir el formato electrónico. El libro *pop-up* no ha llegado aún al entorno educativo, a pesar de los beneficios que supone, sobre todo, en Infantil y Primaria, trabajar con texto e imágenes tridimensionales. Si echamos una mirada a los cuentos infantiles de estas edades encontraremos un amplio espectro que trabaja bajo el sistema *pop-up*. Sin embargo, nuestros escolares siguen manteniendo sus carteras repletas de libros. El informe sobre el libro electrónico que ha realizado el Observatorio de la Lectura y el Ministerio de Cultura pone de manifiesto las dificultades que presenta formas de concebir, publicar o comercializar libros, estos pueden ser motivos para frenar su introducción en el ámbito escolar.

La lectura de las páginas impresas en libros disminuye mientras que aumentan las lecturas por Internet (sin embargo no está claro que sea así en los entornos educativos formales, este es un hábito que practican más bien en sus casas o fuera del colegio). El tiempo que se pasa conectado el estudiante a Internet mirando-leyendo páginas, los mensajes de texto que se envían bajo el formato WhatsApp, Tuenti o Twitter parece indicar que leen por término más que la anterior generación, que no disponía de estos recursos. La forma en que leen también se ha modificado y esto supone un nuevo cambio a introducir en el sistema educativo.

Las posibilidades que brindan los libros virtuales son extraordinarias. Un ejemplo es Kindle, creado por Amazon.com, este es un lector de libros electrónicos (*e-books*), que permite leer, descargar libros digitales, de fácil manejo, se pueden comprar libros en cualquier lugar. Apple ha generado su propio modelo, en un esfuerzo por impulsar el ámbito educativo ha generado el Apps iTunes-U.

En suma, una forma innovadora de dar acceso a los estudiantes a todo tipo de contenidos didácticos” (<http://www.apple.com/es/educacion/itunes-u/>). Mediante iTunes Store los profesores se pueden intercambiar y distribuir la información con los alumnos, también con cualquier persona del planeta. La escuela se traslada a iTunes U, es el centro de reunión en un futuro próximo, intercambiar, dialogar, encontrar información. Además se puede publicar, realizar materiales, ser vistos por la comunidad educativa y ser mejorados entre todos. El soporte ya no es la libreta y el lápiz, lo único que se necesita es un portátil, un Mac, un iPhone, un iPad y tener descargado el programa iTunes U. Este es el libro y la escuela que viene pisando fuerte.

Conclusiones

La sociedad de la comunicación está realizando modificaciones en nuestra forma de pensar, en la manera en la que accedemos al conocimiento y en el cómo aprendemos. Esto significa que los sistemas educativos deben adaptarse a este nuevo estilo de aprendizaje que la sociedad global nos presenta con sus ventajas y con sus inconvenientes. La Escuela, el Instituto, la Universidad deben asimilarse al formato *on-line*. El texto lineal, las explicaciones magistrales de los profesores, las prácticas en los laboratorios, las presentaciones en Power Point, la proyección de películas de YouTube, y los trabajos grupales en clase, entre otros, si bien deben continuar, necesitan de otros soportes. El libro electrónico proporcionará una riqueza hasta ahora inimaginable. En poco tiempo los libros digitales estarán modelados por las redes sociales, se podrán incluir numerosas aclaraciones y pies de página de los lectores, nos enlazarán a páginas donde se ampliará la información con una gran variedad de recursos multimedia, se podrá establecer mediante *chats* diálogos con otros lectores, se podrán incluir anotaciones diversas, dirigirnos a *blogs*, y se podrá componer un libro entre todos que nunca se acaba.

El profesor que hasta ahora se movía en el aula debe comprender que los estudiantes viven en un mundo global. Esto supone la introducción de la Red en el día a día de los aprendizajes que deben adquirir en las diferentes asignaturas. Las herramientas que nos aporta Internet son ahora de obligada introducción para la adquisición de conocimiento. La conectividad, la abundancia de acceso, la navegación, la vida *on-line* se impone en la enseñanza. Ya no aprendemos concentrándonos en una única tarea sino que estamos en disposición de aprender y adquirir conocimiento en base a la multitarea, a la estimulación que suponen las páginas web y a la distracción de seguir un discurso de una página, ir a otra para el audio y a la siguiente para la imagen. Aprendemos buscando mucho entre las páginas web, leyendo rápido, sin profundidad y tomando decisiones rápidas de por dónde debemos continuar para localizar la información.

Abogamos por un tipo de enseñanza que se solape a las oportunidades que ofrece la Red. Proponemos una enseñanza basada en los siguientes principios:

- Un aprendizaje intuitivo y por *inputs* tal como se presenta una página web.
- La accesibilidad a una gran variedad de información y a los usuarios: los formatos de información son diversos, escrito, audio, multimedia, libros, museos, imágenes, etc. La población potencial es toda la conectada a Internet, población con discapacidad, adolescentes, estudiantes, profesores, padres.
- Facilidad de uso y de manejo.
- El acceso público y privado: personal y en redes.
- Con posibilidad de descargar *software* y añadir prestaciones.
- Rápido y adaptable a multitud de tecnologías que van surgiendo.
- RRS para añadir o quitar informaciones.
- Exploración de muchos temas.

En conclusión, las aulas del futuro próximo son aquellas que enseñan a encontrar dónde está la información necesaria. La profundidad del conocimiento ahora la elige el propio estudiante. El profesor dota de las herramientas para saber buscar la información y el estudiante navega en función de sus carencias, necesidades, gustos y predilecciones. El almacenaje ya no es exclusivo de nuestro cerebro, hay una parte importante que se aloja en la web, por ello, debemos enseñar a nuestros estudiantes a encontrar, distinguir y seleccionar lo que corresponde. Es la memoria artificial la que aloja la información. En un mundo de millones de páginas con información debemos enseñar a saber buscar, encontrar y seleccionar. Nuestro cerebro debe contener un índice claro de dónde localizar las diferentes informaciones. Enseñar a recordar dónde se encuentra almacenada la información.

Bibliografía

- AREA, M. (2010): *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, Síntesis.
- BALART, L. (2011): *Internet; en la escuela y en la casa*. Tarragona, Altaria.
- BUÑUEL, E.M. (2010): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Nuevos recursos en el aula, Internet como herramienta educativa*. Badajoz, Edita.
- CABERO, J. (2010): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- CANSINO, E.I. (2010): *Aplicación práctica sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Badajoz, Edita.
- CARMONA, R. (2011): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Primaria*. Almería, Tutorial Formación.
- CHIACHIO, L.M. (2009): *Utilización de Internet en el ámbito educativo como recurso didáctico*. Almería, Corintia S.R.L.
- Constitución Española 1978, Artículo 27. <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/index.htm> [Consulta: 20/12/2011].
- CUADRADO, J.F. (2010): *El auge de las tecnologías de la información y la comunicación en la etapa de Educación Primaria*. Almería, Tutorial Formación.
- Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Número 211. Miércoles, 12 de septiembre de 2007. Página 26387. <http://www.derecho.com/l/borm/decreto-n-286-2007-7-septiembre-establece-curriculo-educacion-primaria-comunidad-autonoma-region-murcia/>. [Consulta: 18/12/2011].
- ENRIQUE, C. y CABO, J.M. (2005): *Hacia una sociedad del conocimiento y de la información*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- ESCUADERO, S. (2010): *El carácter científico didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria*. Granada, Asociación para la difusión del conocimiento educativo.
- FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, M.M. (2010): *Internet como herramienta educativa del profesor de Secundaria*. Almería, Tutorial Formación.
- FIGUEIRAS, A.R. (2010): *La sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid, Instituto de España.
- GARCÍA, M.T. (2010): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la diversidad*. Granada, Adhara.
- GONZÁLEZ, V. (2010): *Análisis de los recursos tecnológicos: Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Infantil*. Badajoz, Edita.
- GRACIA, S. y RUBIO, E. (2006): *Sociedad de la información y el cambio*. Barcelona, Fundación Universitaria Iberoamericana.
- GUILLÉN, J.F. (2010): *El impacto de la modernidad en la sociedad y sus repercusiones en la escuela*. Granada, D-Estante.
- GUILLÉN, J.F. (2011): *Internet como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Granada, D-Estante.
- <http://www.apple.com/es/education/itunes-u/> [Consulta: 20/12/2011].
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación. <http://www.derecho.com/l/boe/ley-organica-10-2002-calidad-educacion/>. [Consulta: 03/12/2011].

- LOU 6/2001. <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [Consulta: 15/12/2011].
- NOVES, R. (2011): *Internet como recurso didáctico en el aula*. Granada, D-Estante.
- OBSERVATORIO DE LA LECTURA Y EL LIBRO (2010): En libro electrónico http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/LIBRO_ELECTRONICO_2010.pdf. [Consulta: 20/12/2011].
- Real Decreto 1538/2006, ordenación general de la FP.<http://www.derecho.com/l/boe/real-decreto-1538-2006-establece-ordenacion-general-formacion-profesional-sistema-educativo/> [Consulta: 20/12/2011].
- Real Decreto 1631/2006, enseñanzas mínimas ESO. http://www.derecho.com/l/boe/real-decreto-1631-2006-establecen-enseñanzas-minimas-correspondientes-educacion-secundaria-obligatoria/pag_3.html [Consulta: 20/12/2011].
- Real Decreto 3473/2000 ESO. <http://www.derecho.com/l/boe/real-decreto-3473-2000-modifica-real-decreto-1007-1991-establecen-enseñanzas-minimas-correspondientes-educacion-secundaria-obligatoria/> [Consulta: 20/12/2011].
- Real Decreto 3474/2000 Bachillerato. <http://www.derecho.com/l/boe/real-decreto-3474-2000-modifican-real-decreto-1700-1991-establece-estructura-bachillerato-real-decreto-1178-1992-establecen-enseñanzas-minimas-bachillerato/> [Consulta: 20/12/2011].
- REJÓN, N. (2011): *Aplicación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito escolar*. Granada, Asociación para la difusión del conocimiento educativo.
- ROMERO, M.E. (2009): *Aprendiendo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Primaria*. Granada, Adhara.
- ROQUE, C. (2010): *Centros TIC: Nuevas Tecnologías de la Información aplicadas a la educación*. Granada, Planetbuk.
- SIGALÉS, C. y MENESES, J. (2008): *La escuela en la sociedad red: Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona, Ariel.
- SOLER, I.M. (2011): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Almería, Tutorial Formación.
- TORRES, S. (2001): *Internet como herramienta educativa*. Granada, La Montaña Tadel.
- VELASCO, M.C. (2011): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Infantil*. Granada, Planetbuk.
- VENTURA, M.J. (2008): *Aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza*. Málaga, Ediciones didácticas y pedagógicas.

Educación y medios en contextos globales de desigualdad

Prof. Cristian Cabalín

Universidad de Chile
ccabalín@uchile.cl

Resumen

Considerando la inequitativa estructura del sistema educacional chileno, en este artículo se propone una reflexión sobre el vínculo entre los medios de comunicación y la educación en las actuales dinámicas de la globalización. Se asume que los medios de comunicación son productores de conocimiento y capital cultural. Por lo mismo, se requiere el desarrollo de un proyecto de educación en medios que fomente el pensamiento crítico sobre los actuales procesos globales, caracterizados por incesantes flujos de producción cultural y altos niveles de desigualdad material y simbólica.

Palabras clave

Educación, medios, desigualdad, capital cultural, globalización.

Abstract

Considering the unequal structure of the Chilean educational system, this paper proposes a reflection about the relationship between the media and education in the current dynamics of globalization. It is assumed that the media supports knowledge and generates cultural capital. Due to this, it is necessary to develop a media education project that promotes critical thinking about current global processes that are characterized by high flows of cultural production and high levels of material and symbolic inequity.

Key words

Education, media, inequality, cultural capital, globalization.

Introducción

Durante 2011, Chile vivió un proceso de profundas movilizaciones estudiantiles que se extendieron por más de 6 meses. En mayo, los estudiantes universitarios salieron a la calle por primera vez. Luego se sumaron los secundarios, profesores y ciudadanos. Las marchas en varias oportunidades congregaron a más de 120 mil personas solo en Santiago. Este movimiento social ha sido el más importante y masivo desde la recuperación de la democracia en 1990. Incluso, *The New York Times* lo llamó “el invierno chileno”, en alusión a la “primavera árabe” que terminó con algunos regímenes autoritarios en Medio Oriente (Barrionuevo, 2011).

Los estudiantes convirtieron su movilización en un llamado de atención global. Sus líderes aparecieron en los periódicos y canales de televisión más importantes del mundo, pero sobre todo remecieron a la elitista democracia chilena (De la Maza, 2010). ¿Por qué los estudiantes lograron tanta notoriedad y apoyo popular –las encuestas marcaban 80% de respaldo–? Entre otras razones, porque Chile tiene uno de los sistemas educacionales más segregados y desiguales del mundo, producto de la serie de reformas aplicada por la dictadura de Augusto Pinochet en los años 80 (Oliva, 2010).

De acuerdo con un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Chile posee la educación más segregada entre sus países miembros (OCDE, 2011). Es decir, la integración social que las escuelas deberían propiciar se ve seriamente dañada por una estructura que mantiene los privilegios y reproduce las desigualdades. Los estudiantes más ricos acuden a colegios privados con pares en su misma condición socioeconómica y los estudiantes pobres asisten a escuelas precarias y tienen compañeros en idéntica situación. El contacto con otras realidades, la diversidad y la movilidad social no son atributos de la educación chilena. Con ello, el sistema educativo mantiene la estratificación social. En este esquema, también brotan las desigualdades en torno al capital cultural de los estudiantes, que son confirmadas cada

vez que se aplican pruebas estandarizadas: en cada medición, tanto nacional como internacional, los jóvenes y niños con una mejor posición socioeconómica obtienen los mejores resultados.

Dentro de los factores que explican el rendimiento escolar se encuentran: la familia, la comunidad y la efectividad de la escuela. En los distintos grupos socioeconómicos existen diferencias sobre el impacto de cada una de estas variables. A mayor pobreza, hay un efecto mayor de la escuela. En cambio, mientras más privilegiado es el origen, más incide la familia (Brunner y Elacqua, 2003). Esto se relaciona con el capital cultural acumulado que poseen los estudiantes más ricos, ya que cuentan con un abundante capital material, con un ambiente en el hogar más amigable para los estudios y con una red de contactos con iguales privilegios.

Aunque todas las familias transmiten capital cultural, “la naturaleza de ese capital varía fuertemente según cuales sean las prácticas iniciales de socialización, las expectativas respecto al futuro desarrollo ocupacional de los niños y los códigos lingüísticos empleados en el hogar” (Brunner y Elacqua, 2003: 45-46). El entorno familiar y comunitario provee además un mejor acceso a los bienes culturales que afectan los aprendizajes y logros educacionales. Lo anterior es relevante, pues el capital cultural no se forma solo a través de los procesos de socialización en la escuela y en la familia, sino también en el consumo de los bienes culturales (Apple, 2001).

Para los estudiantes de los sectores populares, los medios de comunicación se han constituido en el principal vínculo con los bienes culturales de hoy (música, arte, deportes, películas, etc.). Muchas veces, además, se transforman en la compañía central que tienen en su hogar (Morduchowicz, 2006). En contextos de alta desigualdad social y segregación educacional, los medios son vehículos de socialización e integración cultural, jugando a la vez un papel relevante en el aprendizaje.

Considerando las características de la globalización y la nueva economía (Carnoy, 2002), que han alterado el rol de la familia y la escuela, los medios de comunicación no pueden seguir entendiéndose solo como un elemento más de entretenimiento al interior del hogar o como un dispositivo pedagógico en las salas de clase. Los medios (en especial, la televisión) son hoy la principal conexión con la globalización, sobre todo, en los sectores populares (Quiroz, 2003). Por ejemplo, en Chile, los niños de los grupos de menores ingresos ven televisión más de 2 horas

y 15 minutos al día, mientras que en los hogares más ricos el consumo no supera 1 hora y 15 minutos. En términos generales, los niños de entre 4 y 12 años tienen un consumo promedio de 638 horas de televisión al año, con un media de 1 hora y 45 minutos al día (Montenegro y Polidura, 2010).

La íntima relación que los niños y jóvenes establecen con los medios hace necesaria una educación crítica en medios, que fomente y permita a los estudiantes desafiar su posición en la sociedad, en el marco de los actuales procesos globales caracterizados por incesantes flujos de producción cultural y altos niveles de desigualdad material y simbólica. Por ello, en este artículo se propone una reflexión sobre el aporte de los medios de comunicación a los procesos educativos más allá de su uso como herramientas pedagógicas. Más bien, se considera su impacto como formadores de capital cultural en la sociedad global de hoy.

Este texto, entonces, aborda en una primera parte el capital cultural y su relación con los medios de comunicación. Luego, se describe el actual contexto de desigualdad del sistema educacional chileno, para situar este artículo, y las dinámicas globales en educación. Por último, se revisa una perspectiva crítica sobre educación en medios, entendiendo a los medios como productores de conocimiento.

Capital cultural y medios de comunicación en un contexto global

La teorización sobre el capital cultural ha sido una de las aproximaciones críticas en el estudio de las desigualdades en la educación. Un concepto desarrollado a partir de 1964 por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en sus investigaciones sobre la reproducción de las élites y la desigualdad social en Francia. Ellos explicaron cómo los privilegios de las clases dominantes son mantenidos e incrementados por el sistema educacional (Bourdieu y Passeron, 2003). Desde este punto de partida, las definiciones de capital cultural han estado asociadas a las referencias al “*habitus*, campo y capital social” (Winkle-Wagner, 2010: 29). Por lo tanto, el capital cultural se relaciona con la estructura económica, la estratificación social, la producción cultural y su consumo, acentuando de este modo las distinciones en la sociedad.

Con esta aproximación, se han generado cuatro posibles definiciones de capital cultural aplicadas a la investigación en educación: “(1) capital cultural como alto conocimiento cultural que otorga estatus; (2) como competencia (o habilidades) para reconocer lo valioso de la cultura; (3) como la otredad, que se aplica a las prácticas culturales de los grupos marginales; (4) como una parte de la teoría de la reproducción social de Bourdieu” (Winkle-Wagner, 2010: 28). Estas consideraciones teóricas reconocen la importancia de la cultura y de las prácticas culturales para entender la reproducción de lo social. En este esquema, los medios de comunicación resultan fundamentales.

De hecho, Bourdieu y Passeron en su clásico libro *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* presentan los resultados de dos encuestas realizadas entre 1961 y 1963, que claramente manifiestan la relación entre capital cultural y medios (Robbins, 2005). Bourdieu y Passeron incorporaron en los cuestionarios utilizados preguntas sobre lectura de periódicos, visitas al cine y al teatro, consumo de radio, televisión y música, conocimiento de artistas, apreciación y capacidad artística (Robbins, 2005: 21-22). Evidentemente, el consumo cultural en los años 60 era mucho más restringido que en la actual “era de la información” (Castells, 2000). Sin embargo, el trabajo de Bourdieu y Passeron permite dimensionar la interconexión entre el consumo de medios y el capital cultural.

Si en la década del 60, la televisión estaba aún en desarrollo y la lectura de la prensa escrita era un hábito común en las clases acomodadas y medias; hoy la televisión ha extendido su presencia y los diarios impresos son menos relevantes en la vida cotidiana de las personas. Esto refleja que para abordar actualmente la generación de capital cultural es necesario observar las dinámicas propias de la globalización y los cambios de la sociedad, ya que los medios de comunicación han sido protagonistas de la incesante producción simbólica. El intercambio global de bienes, capital y personas ha estado acompañado por el creciente flujo de imágenes, sonidos, informaciones y tecnologías.

La globalización ha alterado la comprensión del tiempo y el espacio (Giddens, 1990), siendo los medios responsables de la extensión también de las fronteras del conocimiento. Como Appadurai señala, “las principales fuerzas para sostener la interacción cultural antes de este siglo habían sido la guerra y la religión” (Appadurai, 2003: 27); pero hoy los medios de comunicación se constituyen en los principales agentes de

socialización y del intercambio cultural. No obstante, la transmisión de la cultura está bajo las tensiones que imponen las dualidades local/global, ciudadano/consumidor y homogenización/heterogenización. También aparecen temas como la comunicación intercultural (Del Valle, 2004), la hibridez y la desterritorialización, entre otros (García Canclini, 1995).

La cultura popular se transforma así en una de las expresiones de la globalización y sus implicaciones para la educación no pueden ser obviadas, sobre todo, en contextos de alta desigualdad, que implica exclusión social y escasa participación política. De esta manera, las concepciones sobre el capital cultural que Bourdieu y Passeron comenzaron a desarrollar en los 60 se complejizan y adquieren otras dimensiones. Además, la familia ya no ocupa ese lugar central en el modelamiento de los comportamientos futuros y la escuela tiene mayores exigencias como consecuencia de las reformas educacionales implementadas desde la década de los 80, que propiciaron la estandarización y la competencia.

Inequidades en el sistema educacional chileno

Para observar las desigualdades que se expresan en los sistemas educativos –y que capturaron la atención de Bourdieu y Passeron– Chile representa una interesante muestra. Chile es parte de la arquitectura global en educación (Jones, 2007), por lo tanto, sus características también pueden ser aplicadas a varios países. Esta estructura compartida tiene entre sus principales definiciones la privatización de los servicios educacionales, la exacerbación de la competencia, la precarización del empleo docente, el debilitamiento de la educación pública y gratuita, entre otros aspectos propios del modelo neoliberal aplicado en educación a escala global (Lipman y Hursh, 2007). Chile ha seguido este camino desde la década de los 80 cuando la dictadura de Pinochet emprendió estas políticas. Las movilizaciones estudiantiles de 2006, conocidas como “La Revolución de los Pingüinos” (Domedel y Peña y Lillo, 2008), y las del año 2011 pusieron en evidencia que la educación en Chile reproduce las desigualdades heredadas.

En solo un par de décadas la educación pública se deterioró seriamente, mientras aumentaron las instituciones privadas y subvencionadas con fines de lucro. Si en 1978 la matrícula en establecimientos

escolares del Estado alcanzaba el 78%, se estima que en el año 2012 llegue apenas al 30%. En el acceso a la enseñanza se advierten altos niveles de cobertura, con un 90% en educación secundaria, lo que hizo suponer que el sistema estaba funcionando. Sin embargo, las políticas pro-mercado aplicadas por 30 años no han tenido resultados efectivos en la calidad de la educación (Contreras y otros, 2011). Esto queda reflejado en que la cantidad de estudiantes con instrucción primaria y secundaria ha aumentado, pero también se han acrecentado las brechas económicas y sociales. Por ejemplo, en 2010, la diferencia en la prueba del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) fue de 114 puntos en Matemáticas entre los estudiantes provenientes de los sectores privilegiados de la sociedad y los más desventajados económicamente (MINEDUC, 2010).

Esta tendencia se ha repetido durante las últimas décadas. En 2003, el SIMCE de Lenguaje aplicado al nivel secundario mostró que los estudiantes más pobres obtuvieron 227 puntos, mientras que los estudiantes ricos marcaron 306, muy por encima del promedio nacional que fue de 253. En Matemáticas, la diferencia aumentó, pues los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico marcaron 216 y los más ricos, 325 puntos (Matear, 2007). Las pruebas estandarizadas internacionales presentan las mismas disparidades. La prueba PISA indicó que en 2009 la diferencia entre los grupos de mayores y menores ingresos fue de 97 puntos, considerando Matemáticas, Lectura y Ciencias (OCDE, 2009).

A esta importante brecha en los resultados de las pruebas estandarizadas, se suman otras consecuencias sociales más importantes que los rendimientos en estas mediciones. El sistema educacional chileno presenta altos niveles de segregación, clasismo y elitismo. La construcción de una comunidad educativa es seriamente tensionada por un esquema que solo reproduce la estratificación social que se advierte en la sociedad chilena en su conjunto. De acuerdo con el índice Duncan que se utiliza internacionalmente para medir la segregación escolar, Chile presentó en 2008 –considerando solo el nivel secundario– indicadores de 0,50 entre el 30% más pobre de los estudiantes y de 0,61 entre el 30% más rico. Estas cifras son catalogadas como “hipersegregación”, ya que están cercanas al valor 1 (Bellei y otros, 2010: 217). En Chile no se produce integración social a través del sistema educativo y con ello se acrecientan las diferencias socioculturales.

Como habíamos revisado, el efecto de la escuela es más relevante para los niños pobres que para los ricos, pero si en las escuelas solamente están presentes estudiantes en condiciones de vulnerabilidad se dificulta el aprendizaje. La familia en los sectores populares no tiene el mismo impacto en los aprendizajes institucionalizados que tienen los padres de los niños en una condición más aventajada. Además, las características de la economía global implican que los padres pasan cada vez más tiempo fuera del hogar, alterando las relaciones tradicionales y su efecto en la formación de capital cultural (Carnoy, 1999). Es ahí donde ahora aparecen los medios de comunicación en una posición de complementariedad y, a la vez, de competencia con la escuela y la familia en el sistema educacional (Martínez-Salanova Sánchez, 2008).

Los medios de comunicación no son simples objetos: más bien forman parte activa de la construcción de la realidad. Son generadores de conocimiento, extendiendo las fronteras de la discusión pública y la comprensión de los fenómenos sociales. Pero también muchas veces son promotores del *status quo* y de la mantención de los privilegios al operar no solo como dispositivos, sino también instituciones sociales, económicas y políticas. Los medios despliegan prejuicios, estereotipos y representaciones, reproduciendo la desigualdad social (Van Dijk, 1997). En un sistema social desigual probablemente los medios repliquen estos esquemas y es justamente ahí donde radica la importancia de una educación crítica en medios de comunicación.

Educación crítica en medios

La educación en medios históricamente ha sido asociada –por lo menos en América Latina– a la “Educación para la Recepción” (Orozco Gómez, 1999). Es decir, se asume que los consumidores de medios, especialmente los niños y los jóvenes, necesitan de un “entrenamiento” para entender, procesar y criticar los contenidos desplegados por los medios (Torres y Mercado, 2006). Con esto se presupone que los niños están en una condición de vulnerabilidad y deben ser resguardados. Esta tendencia en educación en medios es catalogada por David Buckingham (2003) como “proteccionismo”, ya que se desconoce la soberanía de los niños frente a los medios de comunicación. Por eso, el primer punto en

la educación crítica en medios es asumir a los medios como generadores de conocimiento y no como amenazas para el “normal” desarrollo de los niños y jóvenes. De hecho, una de las principales dificultades en la educación en medios es la diferencia en las experiencias mediáticas y la valoración de ellas entre los estudiantes y los educadores.

Al dejar de lado la visión únicamente proteccionista, se entiende que los medios pueden significar prácticas de autonomía y libertad, impactando la conformación de la identidad y la ciudadanía (Buckingham, 2003). Por eso, no se trata solo de “preparar” para consumir los medios, sino también de agudizar la comprensión de los procesos comunicacionales en relación con las expresiones sociales e individuales. Además, esto permite reconocer la posición individual y colectiva en la sociedad, poniéndola en tensión con la estructura social. Esta concepción ha ganado terreno últimamente en la educación en medios. De hecho, hoy “la educación en medios no es solo justificada por la cantidad de tiempo de exposición, sino también por el rol vital de la información en el desarrollo de la democracia, la participación cultural y la ciudadanía activa” (Koltay, 2011: 212).

Esta valoración de la educación en medios ha llevado a que algunos países la asuman como una política pública o política de Estado, como en el caso de Argentina (Morduchowicz, 2009). También la Unión Europea ha emprendido políticas educacionales en esta materia, pero sus críticos indican que estas iniciativas solo tienen una orientación comercial para facilitar el trabajo de la industria mediática (O’Neill, 2010). En el caso de Finlandia, estas políticas se han concentrado más en el interés por las tecnologías educacionales que por la educación en medios (Kupiainen, 2010). Lo anterior expone un desafío para la educación crítica en medios: superar la visión de los medios como meros instrumentos pedagógicos o fetiches tecnológicos y considerarlos parte de las vivencias de los niños y jóvenes, quienes dan significado a los contenidos mediáticos y les entregan sentido.

Esas experiencias ahora están matizadas por internet, las redes sociales, los videojuegos y otras formas de digitalización (Koltay, 2011). En este espacio es donde se produce la principal desconexión entre los educadores y los estudiantes, pues muchos docentes siguen entendiendo a los medios simplemente como soportes informativos. En el caso chileno, los profesores son conscientes del valor e importancia de los

medios; sin embargo, no tienen la formación adecuada para afrontar las nuevas realidades mediales. Siguen utilizando a la prensa escrita como una herramienta de enseñanza, pero los niños están cada vez más lejanos de los periódicos o revistas (De Fontcuberta, 2009). Además, los propios planes de estudio sobre los medios en Chile son insuficientes para abordar la complejidad de este tema (Donoso, 2010; De Fontcuberta y Guerrero, 2007).

Estas deficiencias son graves en el contexto de alta desigualdad educacional que presenta Chile, pues la educación en medios es importante para promover una reflexión crítica sobre el entorno, las relaciones sociales, la comunidad y el sentido de pertenencia, entre otros temas. Si actualmente la familia nuclear juega un rol menos importante y la escuela está atravesada por las desigualdades sociales, el acceso al conocimiento generado a través de una educación crítica en medios es clave para los estudiantes menos favorecidos. En los sectores populares, la educación en medios implica que los estudiantes entiendan su “relación con la cultura” (Morduchowicz, 2006: 94), pero que además desafíen su posición en la estructura social al poner en tensión sus vivencias a través de los medios y sus experiencias en la vida cotidiana. Si el capital cultural es determinante en los resultados educacionales, éste se puede formar también en un proceso de autocomprensión y crítica de la realidad circundante.

La desigualdad tiene condiciones materiales evidentes en términos de acceso a bienes o servicios y en la distribución de la riqueza y del poder, pero también existen expresiones simbólicas asociadas al ejercicio ciudadano y al lugar que los sujetos ocupan en la sociedad. Por lo tanto, la educación crítica en medios supone introducir y fomentar nuevas relaciones políticas al interior de la comunidad. Al tener una mayor y mejor comprensión de la producción cultural y de su impacto en la sociedad global de hoy, se pueden desafiar los imaginarios sociales, introducir juicios críticos y fomentar la participación.

Conclusión

La globalización ha impuesto nuevos desafíos a la educación modificando sus propósitos y resultados. También ha alterado las concepciones económicas, políticas, sociales, familiares y culturales. Los medios de

comunicación están experimentando estas nuevas dimensiones. La producción simbólica es incesante y el espacio de la cultura popular se ha expandido. Pero la globalización no es asumida de la misma manera por todas las personas y la desigualdad material se ha acrecentado.

Los sistemas educativos reproducen estas desigualdades, tal como se ha ejemplificado en este artículo con el caso chileno. Se agudiza la segregación y la estratificación, mientras la igualdad de oportunidades se diluye. Esto se produce porque “la educación en su condición de institución social impone una normalidad cultural legítima, que de manera oculta o no, genera la construcción de sentidos, pero también el mantenimiento de las condiciones del orden social” (Santillán Briceno y Ortiz Marín, 2011: 81). El modelo global de educación está caracterizado por las políticas neoliberales, que hoy han sido desafiadas seriamente por los estudiantes mucho más conscientes de su posición en la sociedad. Justamente, la educación en medios es fundamental para fomentar la comprensión crítica de la realidad social y las desigualdades.

Si el capital cultural fue asociado por Bourdieu y Passeron como una combinación de capital social, familia, escuela y bienes culturales, hoy el capital cultural adquiere otras superficies, porque los medios de comunicación (televisión, radio, internet, prensa, cine, etc.) en sí mismos son productores de conocimiento. Los procesos de socialización y transmisión cultural se complejizan al incorporarse nuevos actores ampliando las posibilidades de interconexión. La educación en medios, por lo mismo, no debe asumir a los medios de comunicación como una amenaza, sino más bien como una oportunidad para expandir las fronteras del conocimiento y desafiar las preconcepciones.

Si la desigualdad es reproducida por el sistema educacional y éste es incapaz de sacudir a los estudiantes de los privilegios y de las desventajas heredadas, se requiere de la participación consciente de los estudiantes en la sociedad a través de una ciudadanía crítica y compleja. Lo anterior comienza cuando los niños y jóvenes son vistos como sujetos autónomos capaces de proyectar sus vivencias en su vida cotidiana y construir su identidad al cuestionar los imaginarios sociales. Ése es el rol de la educación crítica en medios.

Bibliografía

- APPADURAI, A. (2003): *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- APPLE, M. W. (2001): "Comparing neo-liberal projects and inequality in education". *Comparative Education*, 37, 4. Pp. 409-423.
- BARRIONUEVO, A. (2011, 5 de agosto): "With kiss-ins and dances, young Chileans push for reform". *The New York Times*. P. 4.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J. P. y DE LOS RÍOS, D. (2010): "Segregación escolar en Chile", en *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. MARTINIC, S. y ELACQUA, G. (eds.). Santiago, Universidad Católica-UNESCO.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BRUNNER, J.J. y ELACQUA, G. (2003): "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional", en *La educación en Chile hoy*. HEVIA, R. (ed.), Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.
- BUCKINGHAM, D. (2003): "Media education and the end of the critical consumer". *Harvard Educational Review*, 73, 3. Pp. 309-323.
- CARNOY, M. (2002): *Sustaining the new economy. Work, family, and community in the information age*. New York, Russell Sage Foundation. Harvard University Press.
- CARNOY, M. (1999): "The family, flexible work, and social cohesion at risk". *International Labour Review*, 38, 4. Pp. 411-429.
- CASTELLS, M. (2000): *The information age: Economy, society, and culture. The Rise of the Network Society* (2nd ed., vol. 1). Oxford, Blackwell.
- CONTRERAS, D. y otros (2011): *El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios*. Santiago, Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- DE FONTCUBERTA, M. (2009): "Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos". *Comunicar*, XVI, 32. Pp. 201-207.
- DE FONTCUBERTA, M. y GUERRERO, C. (2007): "Una nueva propuesta para la educación en medios". *Cuadernos de Información*, 20. Pp. 87-97.
- DE LA MAZA, G. (2010): "La disputa por la participación en la democracia elitista chilena". *Latin American Research Review*, 45, Special Issue. Pp. 274-297.
- DEL VALLE, C. (2004): "Genealogía crítica de la comunicación intercultural: Mediocentrismo e invisibilización de lo étnico en los estudios interculturales". *Sphera Pública*, 4. Pp. 171-196.
- DOMÉDEL, A. y PEÑA Y LILLO, M. (2008): *El mayo de los pingüinos*. Santiago, Ediciones Radio Universidad de Chile.
- DONOSO, V. (2010): "The challenges of media education in Chile: Where we are and where we should be". *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6, 3. Pp. 359-364.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF, Grijalbo.
- GIDDENS, A. (1990): *The consequences of modernity*. Cambridge, Polity Press.
- JONES, P. W. (2007): "Education and world order". *Comparative Education*, 43, 3. Pp. 325-337.

- KOLTAY, T. (2011): "The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy". *Media, Culture & Society*, 33, 2. Pp. 211-221.
- KUPIAINEN, R. (2010): "Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context". *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6, 3. Pp. 335-341.
- LIPMAN, P. y HURSH, D. (2007): "Renaissance 2010: The reassertion of ruling class power through neoliberal policies in Chicago". *Policy Futures in Education*, 5, 2. Pp. 160-178.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2008): *Sociedad responsable, medios responsables. Sphera Pública*, 8. Pp. 103-116.
- MATEAR, A. (2007): "Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice". *International Journal of Educational Development*, 27, 1. Pp. 101-113.
- MINEDUC (2010): *Informe de resultados para docentes y directivos SIMCE 2º Medio 2010*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- MONTENEGRO, S. y POLIDURA, J. I. (2010): *Anuario estadístico de oferta y consumo de la TV abierta*. Santiago: Consejo Nacional de Televisión.
- MORDUCHOWICZ, R. (2009): "Cuando la educación en medios es política de Estado". *Comunicar*, XVI, 32. Pp. 131-138.
- MORDUCHOWICZ, R. (2006): *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares* (2 ed.). Buenos Aires, Paidós.
- OECD (2009): *Pisa results 2009: What students know and can do*. París, OECD Programme for International Student Assessment (PISA).
- OECD (2011): *Education at a Glance: OECD Indicators*. París, OECD Publishing.
- OLIVA, M. A. (2010): "Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esta trama?". *Revista Brasileira de Educação*, 15, 44. Pp. 311-328.
- O'NEILL, B. (2010): "Current policy developments in European media literacy". *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6, 2. Pp. 235-241.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1999): "Educación para la recepción y valores democráticos en América Latina". *Comunicar*, VII, 13. Pp. 23-27.
- QUIROZ, M. T. (2003): *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Norma.
- ROBBINS, D. (2005): "The origins, early development and status of Bourdieu's concept of 'cultural capital'". *The British Journal of Sociology*, 56, 1. Pp. 13-30.
- SANTILLÁN BRICEÑO, V. E. y ORTIZ MARÍN, Á. M. (2011): "La noción de poder desde Foucault: Una perspectiva educacional". *Perspectivas de la Comunicación*, 4, 1. Pp. 80-91.
- TORRES, M. y MERCADO, M. (2006): "The need for critical media literacy in teacher education core curricula". *Educational Studies*, 39, 3. Pp. 260-282.
- VAN DIJK, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, Paidós.
- WINKLE-WAGNER, R. (2010): "Cultural capital: The promises and pitfalls in education research". *ASHE Higher Education Report*, 36, 1. Pp. 1-144.

Los “Social Media” en la alfabetización digital: percepciones y actitudes ante el uso de las redes sociales por internet en grupos de jóvenes con diferente nivel educativo

Dra. Natalia Meléndez Malavé

Universidad de Málaga
natalia@uma.es

Resumen

Esta investigación expone los resultados de un estudio diseñado siguiendo las pautas del grupo de discusión. Nuestra aproximación pretende acercarse a la asimilación de los “social media” entre jóvenes, sobre todo desde el punto de vista de las motivaciones, usos y expectativas de participación. A su vez, partimos de la hipótesis de que su aparición supone un nuevo marco para la asimilación de conocimientos y habilidades relacionadas con el ámbito tecnológico y digital, independientemente del nivel formativo. Con este fin, se procedió a la realización de tres sesiones con un máximo de seis participantes cada una, siempre formadas por personas jóvenes de ambos sexos: un grupo de estudiantes de educación superior (Grupo 1), un grupo de jóvenes sin estudios superiores (Grupo 2) y, asimismo, teniendo en cuenta que la juventud es un concepto cada vez más difuso, que tiende a comenzar antes, se introdujo también un grupo de adolescentes estudiantes de Secundaria (Grupo 3).

Palabras clave

Redes sociales, juventud, alfabetización digital, internet, educación.

Abstract

This research sets out the results of an investigation designed with the guidelines of focus groups. Our approach aims to reach out to the

assimilation of social media among young people, most of all through the point of view of motivations, uses and expectatives of participation. At the same time, our research is built over the assumption of the hypothesis that its appearance brings out a new view for the assimilation of knowledge and skills related to the technological and digital fields, untied to the user's formative level. With this aim, three sessions with a maximum of six participants each time were composed, always formed by young people of both genders: a group of university students (Group 1), a group of young people without higher education (Group 2) and, as well, noticing that youth is becoming more and more a vague concept, that tends to begin earlier, a group of teenage students of high school was brought in (Group 3).

Key words

Social network, youth, digital literacy, internet, education.

Introducción

Las redes sociales por internet son sin duda uno de los fenómenos comunicativos del momento y han irrumpido con fuerza en la cotidianidad de millones de personas (según la empresa de medición de audiencias en Internet Comscore, a finales de 2010 existían más de 945 millones de usuarios en todo el mundo). Sólo un 7% de internautas españoles entre 16 y 45 años declara no haber accedido en ninguna ocasión, de acuerdo con el Informe de Resultados del Observatorio de Redes Sociales de enero de 2010.

Según AIMC en su estudio anual "Navegantes en la red" de 2011, Facebook es la red más utilizada, en concreto, por el 90% de los usuarios. Le siguen a esta la española Tuenti, con un 26,2%, y la red de *micro-blogging*, que está experimentando un enorme ascenso en popularidad, Twitter, con un 21,9%. La acogida ha sido, pues, masiva y veloz, teniendo en cuenta que Facebook fue lanzada en 2004 y Twitter o Tuenti, en 2006.

La investigación sobre estas plataformas de contacto, una de las señas de identidad de la web 2.0, se ha centrado en buena medida en la descripción de sus características, en su aplicación para el estudio del funcionamiento de las redes, en sus posibilidades de negocio o de in-

fluencia política, o, por supuesto, en cuantificar sus usuarios o detectar sus perfiles. También destaca el interés por el sector específico de la juventud, dado "que el uso de los sitios de creación de redes sociales entre los adolescentes aumenta constantemente y está pasando a integrarse en sus prácticas cotidianas" (Cachia, 2008). Nuestra aproximación pretende acercarse más a este último aspecto: la asimilación entre la juventud de estos espacios virtuales, sobre todo desde el punto de vista de las motivaciones, usos y expectativas de participación. A su vez, nuestro punto de partida se sitúa en la hipótesis de que la aparición de los llamados "social media" supone el comienzo de una nueva perspectiva para la asimilación de conocimientos y habilidades en relación con el ámbito tecnológico y digital, de manera independiente al nivel formativo de los usuarios.

Por último, para asentar las coordenadas en las que se enmarca este fenómeno, conviene recordar aquí que el panorama de las redes sociales en España posee la característica singular de que existe una red social creada por una empresa española, Tuenti, que compite directamente con Facebook y que, además, tiene gran penetración entre jóvenes. Según Sánchez Burón y Fernández Martín, (2010), Tuenti ha llegado al 80% de los adolescentes sólo con el boca a boca, sin publicidad. A esta red se entra mediante invitación y supuestamente está prohibido que la usen menores de 14 años, pero es un hecho que la utilizan, y así lo hemos podido comprobar en la presente investigación. Resulta interesante, pues, averiguar si la pertenencia a una red u otra supone también –según la visión que proyectan en Tuenti o Facebook, por ejemplo– la identificación con un determinado grupo de edad o incluso un cierto estatus, por lo que este aspecto también ocupa parte de nuestro análisis.

Objetivos

Así pues, dado que las redes sociales son un movimiento con tanta pujanza y especialmente entre los jóvenes, nuestra aproximación pretende acercarse a la asimilación entre distintos estratos de la juventud de estos espacios virtuales, y el nivel de homogeneidad en grupos de distintos niveles educativos, sobre todo desde el punto de vista de las motivaciones, usos y expectativas de participación, así como de la habilidad en el manejo de estas herramientas tecnológicas.

La investigación se proponía entender el comportamiento de los usuarios, indagando en los motivos que impulsan a los integrantes de estas redes a pertenecer a una o varias de ellas, y conocer sus sensaciones como usuarios, intentando discutir también algunos mitos o algunas sombras que planean en torno a las redes sociales (Piscitelli, A. G., 2009). Así pues, podemos enumerar como objetivos más específicos:

- Conocer las percepciones y actitudes de jóvenes usuarios de las redes sociales, sus motivaciones para abrir la cuenta y continuar usándola habitualmente.
- Averiguar asimismo si suponen un espacio de expresión libre de la propia identidad o existe una cierta presión por estar presente para “no quedar fuera”.
- Indagar si contribuyen a homogeneizar la alfabetización digital de las personas que tienen la posibilidad de usarlas, independientemente de su nivel formativo.
- Conocer cómo se sienten los usuarios ante inconvenientes como la cesión de parte de su intimidad o ante las desconfianzas que frecuentemente suscitan las redes sociales.

Metodología

Para alcanzar estos objetivos, esta investigación se propuso seguir las pautas del grupo de discusión entendida como técnica basada en una conversación diseñada para obtener información sobre un tema de interés en una situación relajada (Krueger, 1991). Dado que dichos grupos han de caracterizarse por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común para que provean los datos que se pretende extraer, se procedió a la realización de tres sesiones con un máximo de seis participantes cada una, siempre formadas por personas jóvenes de ambos sexos, pero con ciertos matices: por ejemplo, para indagar sobre la cuestión de la alfabetización digital, se había concluido que resultaría de interés contar con un grupo de estudiantes de educación superior (Grupo1), pero también con un grupo de jóvenes sin estudios superiores (Grupo 2). Asimismo, teniendo en cuenta que la juventud es un concepto cada vez más difuso, que tiende a presentarse cada vez más precozmente en comportamientos y experiencias (Serapio Costa, 2006:

13), se introdujo también un grupo de adolescentes menores de 18 años, todos estudiantes de Secundaria (Grupo 3), para completar la aportación de los otros dos grupos, formados ya por mayores de edad.

Una vez establecidas las condiciones óptimas –reclutamiento de candidatos, fechas de reunión, salas apropiadas, guión, grabación– se realizaron las tres sesiones de debate. Después se procedió a la transcripción de las conversaciones. En primer lugar se separaron las diferentes ideas que iban apareciendo y se codificaron. El material surgido de dicha codificación permitió que se agruparan categorías de ideas, se contabilizaron frecuencias y se localizaron citas ejemplares destacables.

Resultados

Respecto al uso diferenciado de las distintas redes sociales en cada uno de los tres grupos, encontramos que en el Grupo 1 todos los informantes tienen perfil en Facebook, la mayoría en Tuenti y algunos nombran Twitter. Circunstancialmente, el grupo de universitarios nombra otras redes como Hi5, Youtube o Fotolog. Destaca el hecho de admitir que se posee una cuenta pero que no se hace uso de ella habitualmente, e incluso en algunos casos, que se abrió en su día pero que nunca se utiliza. Los universitarios prefieren Facebook y hacen notar que tiene más utilidad profesionalmente, es más adulto y cuenta con más aplicaciones, que según algunos de ellos, Tuenti intenta copiar. En esto difieren del Grupo 2, quienes a pesar de usar tanto Facebook como Tuenti tienen una percepción de Facebook como una red más “cosmopolita” o “sofisticada”, para personas con más formación, que viajan más y conocen a gente de fuera:

“(...) La gente que usa Facebook –aunque hay de todo– me parece gente más instruida, alternativa, gente que viaja mucho, que está especializada en algunas cosas... El Tuenti es más “común”. (Jorge M., 25 años).

Incluso se llega a poner de manifiesto en este grupo la dificultad para comprender el funcionamiento de Facebook:

“Yo Facebook no lo entiendo, (...) yo me lío, prefiero Tuenti, eso sí lo entiendo”. (Patricia G., 27 años).

Finalmente, el Grupo 3, los adolescentes, combinan Tuenti, MSN y juegos y foros online especializados para su edad, como Habbo. El hecho de que usen Tuenti y no Facebook apoya esta tendencia a atribuir a Tuenti rasgos más sencillos y juveniles y ver Facebook como algo más adulto.

En definitiva, puede decirse que en las conversaciones surgió la idea de que a cada red social se le atribuyen unos rasgos que pueden servir para catalogar a determinados grupos de personas. Es decir, la pertenencia a una determinada red social aporta ya una primera diferenciación identitaria.

Continuando con la lectura de los datos recogidos en las diferentes sesiones, resulta interesante sintetizar tanto los aspectos positivos como los negativos que los informantes aportaron acerca de las redes sociales. En el cuadro siguiente se han agrupado dichas ventajas e inconvenientes, según cada grupo:

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
ASPECTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Permite dejar mensajes. - Brevedad de los mensajes. - Reacción del interlocutor en un tiempo reducido. - Simultaneidad, comunicar a la vez con varias personas. - Conocer el perfil de los demás. - Poner en red a todos los contactos. - Posibilidad de restringir sólo a los propios contactos. - Instantaneidad de la información/ comunicación. - Uso como medio de expresión. - Control sobre lo que uno mismo publica. - Acceso a personas que no forman parte del propio círculo (celebridades o viejas amistades). - Facilidad para localizar personas con datos muy simples (nombre y apellidos). - Superar el individualismo predominante (gestos solidarios). - Ahorro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a personas que no forman parte del propio círculo. - Facilidad para localizar personas con datos muy simples. - Poner en red a todos los contactos. - Organizar un encuentro con un grupo de personas, quedar. - Medio de expresión. - Ahorro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenimiento (matar el aburrimiento/jugar). - Poner en red a todos los contactos. - Instantaneidad de la información/ comunicación. - Ahorro. - Hacer nuevas amistades. - Organizar un encuentro con un grupo de personas, quedar.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
ASPECTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensación de descontrol sobre lo que terceros suben sin consentimiento. - Exposición a críticas o burlas de los demás (ciberbullying). - Presión por aceptar a determinados contactos. - Los mecanismos de protección de las redes sociales no inspiran confianza (lentitud de los procesos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Superficialidad (de las relaciones, poca profundidad de los mensajes...). - Poca fiabilidad de la identidad de algunos interlocutores. - Peligro de adicción. - Quita tiempo para otras actividades u obligaciones. - Desdoblamiento de personalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superficialidad (de las relaciones, poca profundidad de los mensajes...). - Quita tiempo para otras actividades u obligaciones. - Peligro de adicción. - Peligro de uso de la red con fines delictivos.

Como es lógico, ya que todos son usuarios de redes sociales y están relativamente satisfechos, los puntos positivos destacan sobre los negativos en los tres grupos, aunque es el de los universitarios el que más ventajas encuentra en las redes sociales. En esa línea, también resulta curioso que los universitarios se distancien algo más de los otros dos grupos a la hora de mencionar los aspectos negativos, en el sentido de que los no universitarios y adolescentes nombran cuestiones más extremas o que tienen que ver con cierta alarma social (poca fiabilidad de la identidad de algunos interlocutores, peligro de adicción, desdoblamiento de personalidad, uso de la red con fines delictivos). No obstante, se percibe cierta distancia, toda vez que en todos los grupos hubo manifestaciones relativas a que ellos se sienten completamente seguros y a salvo, no les preocupa personalmente sino en referencia a terceros y en suma, estar presente compensa y es un riesgo que hay que asumir. En este punto, nos resulta también muy significativo el hecho de que a ningún grupo le preocupa especialmente lo que las redes sociales como empresas hacen con sus datos, se muestran resignados a que es el intercambio que deben realizar.

Cuando se planteaban interrogantes sobre la motivación de abrir la cuenta en las redes sociales aparece la idea de la presión social por abrirse un perfil: tanto si se trata de la insistencia directa de amigos y familiares para convencerles para pertenecer a la red, como de la influencia del propio fenómeno como moda:

Ejemplificando el primer caso, encontramos afirmaciones como esta:

“Todo el mundo insistiendo. Hasta que no me lo he becho no han parado”. (Jorge M., 25 años).

En cuanto a la presión social por pertenecer a una red, vista como una influencia más indirecta, del ambiente, encontramos también manifestaciones en ese sentido:

“Hoy día parece que si no estás en la red social y no tienes un perfil, parece que no eres nadie. Entonces tú dices, bueno, pues también estoy aquí dentro”. (Salvador J., 21 años).

“(...) me daba vergüenza, porque mi hermana chica tenía uno y yo no”. (Paula R., 14 años).

Otro de los aspectos que se da en los tres grupos es cierto descontento ante la superficialidad de las relaciones, que se vuelven artificiales, así como la poca profundidad de los mensajes:

“Es una relación un poco artificial. Sirve para comunicarse, pero no es lo mismo que en persona”. (Daniel M., 20 años)

Hasta el grupo menos maduro (13-14 años) es consciente de la superficialidad de este tipo de canal de comunicación:

*“Te puedes comunicar con muchas personas. **Aunque hables siempre de tonterías**”*. (Nora H., 13 años)

Más aún, se produce un fenómeno de cierta obligación social al existir presión por aceptar a determinados contactos:

“(...) normalmente hay gente de clase que te agrega y simplemente te agrega para ver tu vida, porque no te va a hablar nada más que cuando llega tu cumpleaños y te va a decir ‘felicidades’. Pero claro, tú lo tienes que aceptar porque te sientes obligado a aceptarlo. Porque claro, lo ves en clase y tú dices ‘ay que no me ha aceptado esta persona’, y claro, no tienes más remedio”. (Salvador J., 21 años).

Esta última apreciación encierra a su vez un sentimiento contradictorio pues aunque los usuarios publican una serie de informaciones y datos para ser vistas, de forma que les describan y muestren en parte cómo es su identidad, por otro lado rechazan que algunas personas curioseen en esos apartados:

"(...) es una forma como una especie de cotilleo, ¿no? Porque puedes conocer la vida de otras personas exactamente a través de sus fotos y sus comentarios". (Salvador J., 21 años).

A su vez, ellos admiten realizar ese tipo de intromisiones, de manera que ejercen ambos papeles, rechazando el de curioso o fisgón cuando lo realizan los demás y quitándole importancia cuando son ellos mismos quienes lo ejercen:

"Yo me meto en los perfiles de todo el mundo, veo sus fotos, sus comentarios; eso es normal. Lo hacemos todos, ¿no?". (Patricia G., 27 años).

A su vez, pese a que exista rechazo ante el hecho de que los demás se inmiscuyan en la privacidad, hallamos una curiosa vuelta de tuerca porque los "social media" se convierten en una suerte de termómetro de popularidad y descubrimos que los individuos en ocasiones estaban pendientes de las visitas que recibían, de los comentarios y opiniones de los demás, en suma, del reflejo de sí mismos y de su personalidad en su perfil que se acaba convirtiendo en una especie de "qué dirán" virtual.

De este modo, encontramos que el usuario se ha descrito a sí mismo en la red social y, en principio, no tiene problemas en compartir con su núcleo más cercano todo aquello que lo identifica o lo singulariza (gustos y aficiones, comentarios, fotos...). Sin embargo, se produce un fenómeno perverso en el momento en el que la nueva imposición social de aceptar a personas menos allegadas que solicitan ser agregadas como amigos –y a los que cuesta rechazar– despierta el deseo de protegerse de esa exposición. No obstante, que existan personas que quieran conocer esa construcción de uno mismo que se exhibe en la red puede también alimentar la vanidad:

"Yo me he visto y tengo un montón de visitas, en el Tuenti ciento no se qué". (Carmen R., 13 años).

Conclusiones

A la luz de la interpretación de los datos obtenidos en las sesiones de discusión mantenidas con los tres grupos, podemos llegar a una serie de respuestas respecto a los interrogantes que inicialmente planteamos cuando presentábamos los objetivos de esta investigación.

En primer lugar, nos proponíamos indagar sobre las motivaciones que llevan a los usuarios a crear y mantener un perfil en una red social. Éstas pueden ser de varios tipos, por ejemplo, eminentemente funcionales (en el sentido de que son prácticas, convenientes), más relacionadas estas con las posibilidades técnicas y comunicativas que ofrece la red (simultaneidad, brevedad e instantaneidad de los mensajes, localización u organización sencilla de personas, ahorro de dinero, etc.); otras motivaciones detectadas son de índole más compleja porque tienen fines de integración en el grupo (insistencia por parte de los conocidos, presión social o simple moda). Por último, hemos detectado motivaciones lúdicas, relacionadas sencillamente con el entretenimiento, usar la red social como una opción más de la oferta de ocio que nuestras sociedades ponen a disposición del individuo.

Por otro lado, al principio del estudio nos preguntábamos si las redes sociales contribuyen a homogeneizar la alfabetización digital de las personas que tienen la posibilidad de usarlas. En este sentido, cabe decir que el uso de internet que realizan los informantes de todos los grupos es más amplio, no se limita sólo a la red social. Todos mencionan con soltura la búsqueda de información, las descargas de música o películas, el visionado de vídeos, etc.

Sólo en el caso del grupo de no universitarios se manifiesta, no por experiencia propia, sino a través de terceros el hecho de que existan personas cuya vinculación al ámbito digital pasa únicamente por la pertenencia a una red social:

“(...) es verdad que hay mucha gente que sólo usa el ordenador para eso: el Tuenti y el MSN”. (Jorge M., 25 años).

Así pues, el nivel de destreza en el uso de TIC es bastante similar en todos los grupos independientemente de sus diferentes grados de formación. En este aspecto, resalta la idea de que los usuarios viven la

red social como una continuidad respecto a su vida cotidiana. No hay ruptura entre la vida *off-line* y *on-line*:

"(...) yo lo veo como una prolongación de la realidad. Ahora me explico. Tú ves a tus amigos a diario en clase y todo eso, pero luego por la tarde cuando estás en el Tuenti y eso pues les escribes los mensajes o les comentas la foto o alguna tontería, y es algo que ya forma parte de tu rutina con esa persona". (Francisco E., 21 años).

Estar en la red nos hace ser "alguien", que los demás sepan de nosotros, de lo que hacemos, estar al día y enterarnos de cosas. Esto está transformando también, sobre todo en estos estratos más jóvenes, nuestra manera de relacionarnos con los demás. Es significativo el hecho de que, como comentaron los informantes, si se desea mantener el contacto con alguien a quien se acaba de conocer en persona ya no se le pide el número de teléfono o se le pregunta si está en una red social, ya que como eso se da por hecho, directamente se le dice: "dime tu Facebook y te agrego".

Finalmente, nos proponíamos contrastar con nuestros informantes esa parte más oscura que a veces planea cuando se habla de las redes sociales, indagando en la manera en que perciben sus posibles amenazas o inconvenientes más graves. En este punto, cabe reiterar la circunstancia de que la idea más repetida fue la que englobamos bajo el ítem "sensación de descontrol sobre lo que terceros suben sin consentimiento propio". Redes menos masivas como Hi5 o MySpace ofrecen la posibilidad de aceptar comentarios antes de que aparezcan en el propio "muro" o perfil, pero estas restricciones no existen en las mayoritarias Facebook y Tuenti en las que el único control en este sentido es el de configurar las opciones de privacidad para que cierto núcleo de personas vea los contenidos que nos conciernen.

A pesar de todo, este resultado nos da la idea de que sobre todo les inquieta un mal uso de la red en un entorno relativamente próximo, quedando en un segundo plano cuestiones que han sido muy mediáticas como el posible uso delictivo de estas redes o las polémicas acerca de la desprotección frente a la propia empresa, que posee una gran cantidad de información sobre el usuario empleándola con fines comerciales o incluso reclamando ciertos derechos de propiedad sobre los contenidos

publicados. Así pues, los informantes perciben estas últimas como cuestiones más lejanas en las que son otros, no ellos, quienes se podrían ver involucrados. Puede decirse que, aunque a veces proporcionen datos falsos, no les obsesiona la seguridad ni la privacidad e incluso se intuye como una batalla perdida el intento de rebelarse ante las condiciones que la red social impone a sus usuarios. Estas condiciones no se discuten porque, como hemos visto, por encima de todo conviene estar presente en la red social, toda vez que del “estar”, de la presencia, pasarán al “ser”, y de ahí a la identidad.

Lo podemos resumir en una sola frase de una de las informantes más jóvenes:

“Todo el mundo tiene, ¿no voy a tener yo?” (Carmen, R., 13 años).

Bibliografía

- CACHIA, R. (2008): “Los sitios de creación de redes: aspectos sociales”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 76. Pp. 69-84.
- KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- PISCITELLI, A. G. (2009): “Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos”. «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 6,1. UOC. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/28/23>.
- SÁNCHEZ BURÓN, A. y FERNÁNDEZ MARTÍN, M. P. (2010): *Informe Generación 2.0 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Universidad Camilo José Cela. Disponible en: <http://dl.dropbox.com/u/8317053/generacin2-0-100706100017-phpapp01.pdf>.
- SERAPIO COSTA, A. (2006): “Realidad psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo”. *Revista de Estudios de Juventud*, 73. Pp. 11-23.

Usos de Internet y de redes sociales entre los adolescentes en España

Dr. Antonio García Jiménez

antonio.garcia@urjc.es

Dr. José Carlos Sendín

josecarlos.sendin@urjc.es

Dr. Beatriz Catalina García

beatriz.catalina@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El constante aumento experimentado durante los últimos cuatro años en el uso de las nuevas tecnologías y, en particular, de Internet, ha tenido como uno de los factores claves la proliferación de las redes sociales, cuyos usuarios son, mayoritariamente, adolescentes y jóvenes. Este hecho ha sido objeto de estudio en una abundante literatura científica que ha incidido, fundamentalmente, en los usos y los riesgos que Internet conlleva para los menores. El trabajo que aquí se expone conforma un análisis secundario de todas las investigaciones publicadas en España durante el período 2008-2011 con un doble objetivo. Por una parte, detectar coincidencias y temas emergentes en el transcurso de esos años; y, por otra, analizar los problemas asociados a la utilización de Internet y, en concreto, de las redes sociales por parte de los adolescentes.

Palabras clave

Menores, Internet, redes sociales, usos y riesgos.

Abstract

The steady growth experienced over the last four years in the use of new technologies and in particular the Internet, has had as one of its key factors the proliferation of social networks, whose users are mostly teenagers and the youth. This phenomenon has been deeply studied in a considerable scientific literature which has focused primarily on the uses of the Internet and associated risks for children. This article constitutes a secondary analysis of all published research in Spain during the period 2008-2011, with two main objectives: firstly, to observe if there are similarities and emergent issues in the course of those years; and, secondly, to assess the problems associated with the use of the Internet by teenagers, in particular, those connected with social networks.

Key words

Teenagers, Internet, social networks, uses, risks.

Introducción

El uso de Internet como un espacio de comunicación por parte de los adolescentes está siendo abordado en muchos trabajos en los últimos años en la literatura científica. Se trata de estudios, bien de naturaleza cuantitativa o cualitativa, que abordan las prácticas culturales y comunicativas asociadas a Internet, así como los riesgos que comportan. De igual modo, intentan detectar cómo los jóvenes se apropian de Internet, profundizando en la comprensión de los significados que otorgan a sus prácticas *online* y a sus relaciones en red. Nuestro proyecto de investigación, de ámbito nacional y con financiación MICINN¹, se preocupa por este tipo de cuestiones, poniendo especial énfasis en la influencia de las redes sociales.

A través de las variables de trabajo y la agrupación temática efectuada se han conseguido diversos hallazgos que tienen que ver con cuestiones como la brecha digital generacional, los efectos sobre las relaciones sociales y familiares de una exposición excesiva a Internet, el acceso a contenidos no apropiados, los riesgos de los *chats*, el *cyberbullying*, el acoso sexual o la preservación de datos particulares en la Red.

Metodología

En este artículo se ha realizado un vaciado completo de la literatura publicada sobre los usos de Internet por parte de los jóvenes en España, desde el año 2008 hasta 2011, con la finalidad de obtener un estado de la cuestión de la investigación realizada en nuestro país sobre el tema. El principal objetivo de este diseño pretende ofrecer conclusiones relevantes acerca de dos variables del objeto de estudio: usos y riesgos asociados a Internet, que, a su vez, se derivan de los objetivos del proyecto de investigación I+D en el que se enmarca este trabajo. Al mismo tiempo, se pretendió detectar las ideas principales que aparecen sobre el objeto de estudio, de manera transversal en los cuatro años analizados.

La primera tarea consistió en realizar un búsqueda y registro de toda la literatura publicada sobre el tema, a través de bases de datos. Una vez localizado todo el material, una de las decisiones que se planteó fue determinar qué período temporal se debería tener en consideración como referencia a la hora de analizar cada estudio publicado: ¿la fecha declarada en que se realizó el trabajo de campo en cada investigación, o la fecha de publicación de la investigación en sí? Dado que encontramos diferencias –en algunos casos, considerables– entre la fecha de realización del trabajo de campo y la publicación de la investigación, resolvimos prescindir de las fechas de realización de los trabajos de campo, para centrarnos en la fecha de publicación de las investigaciones finales, bien en revistas académicas, en formato libro o directamente en la web. Una de las razones que puede motivar esta diferencia en las fechas puede ser la casuística que acompaña el proceso de producción y publicación académica, derivada de los procesos de revisión y otros avatares.

A continuación, se distribuyeron todas las referencias bibliográficas entre los tres autores, organizadas por años (un autor revisó la literatura de dos años). Una vez finalizado el primer análisis se elaboraron tablas con las principales tendencias encontradas en cada año, de acuerdo con las variables de estudio prefijadas. Posteriormente, toda la información fue contrastada por los autores y se procedió a su reducción a palabras claves más significativas, que ayudaran a destacar los temas eje en cada aspecto analizado. Este procedimiento permitió, finalmente, elaborar nubes de ideas que ayudan a traducir de forma gráfica los hallazgos.

Los usos

2008: la navegación por la Red como principal acción

El trabajo de Figueredo y Ramírez (2008) destaca como una de las ideas principales que la navegación en Red es la primera de las acciones cotidianas. Se refiere también el uso del correo electrónico y el *chat*, al igual que el decreciente tiempo dedicado a la televisión. En realidad, se observa que el acceso al ciberespacio es regular, moderado y normalmente realizado desde casa.

En el mismo estudio se refleja que las motivaciones más importantes para el acceso a internet tienen que ver con divertirse, comunicarse y hacer nuevos amigos.

En este punto, se encuentran diferencias de género: las chicas acuden más a Internet para comunicarse; los chicos más para todo lo vinculado con el entretenimiento. Igualmente, el uso de Internet no menoscaba las relaciones de amistad. De hecho, la mensajería instantánea y los sms potencian este tipo de vínculos. Esta forma de contacto tiene un componente claro de desinhibición.

Por otro lado, estos autores concluyen que el *chat* ha sido sustituido por el *messenger* como un canal de comunicación, en gran medida porque aporta mayor privacidad. Los foros de discusión tienden a desaparecer. Es palpable la satisfacción que sienten los menores por la comunicación continuada gracias a instrumentos como el *messenger*, en un contexto donde cuenta la desinhibición, la rapidez, los contenidos breves, la irrelevancia de la ortografía o de la sintaxis, y la posibilidad de entrar en contacto con conocidos y desconocidos.

El Observatorio de la Infancia en Andalucía (2008) coincide en presentar a Internet como un espacio cotidiano para la diversión, la relación, la creación, así como para el acceso a la información y al consumo. Permite superar los límites para relacionarse con otros chicos-chicas de 7 a 17 años. Y se acentúa la implicación de los padres y madres en la actividad *on-line* de los hijos, matizada por factores como la alfabetización digital de los progenitores, su percepción sobre la Red o incluso cómo se aproximan a la representación mediática de Internet. Como en otros trabajos, se advierte que las chicas se inclinan más por el refuerzo en las relaciones personales.

Por su parte, Espinar y González (2008) también subrayan la inmersión en el mundo virtual. Muestra de esta realidad es el acceso mayoritario a Internet desde el domicilio propio frente a los cibercafés o centros educativos. Además, recalcan la importancia de los juegos electrónicos como factor de iniciación digital. De hecho, un 78% de los menores entre 11 y 16 años juega regularmente con videojuegos; en gran medida, señalan, para sentirse más participativos frente a la pasividad de otros medios como la televisión. De igual modo, advierten del uso masivo del Messenger, ya que permite la comunicación diaria con los compañeros y amigos, con unas reglas y códigos propios. También se vislumbra la importancia de los móviles, convertidos en auténticos instrumentos identitarios, a través de los mensajes cortos y las llamadas perdidas.

En el estudio de Mut y Morey (2008) sobre el comportamiento de los menores de 6 a 14 años de las Islas Baleares, se detectan una serie de inclinaciones: el mayor número de quienes prefieren Internet a la televisión o a las videoconsolas. No ocurre lo mismo con el móvil, pues el 52% lo prefiere frente al 47% que se inclina por Internet. Estos datos son diferentes en función del género; por ejemplo, ellos anteponen Internet a los móviles. Finalmente, en el trabajo de Sureda (2008), se señala que el 75,8% tenía conexión a Internet desde su casa y que el 29,3% accede a diario desde su dormitorio. También se deja constancia del sitio web más concurrido: Youtube.

2009: menores “multimedia”

Una gran parte de los trabajos publicados en el año 2009 refleja que la mayoría de los jóvenes se conectan a Internet desde casa. Sólo un 3,3% no navega nunca, porcentaje que aumenta hasta un 5,3% entre las mujeres de 12 y 15 años. Para un 95,1% Internet es sinónimo de entretenimiento y para el 49,2% la información en la Red no es de fiar. Los adolescentes de 16-18 años están más tiempo en red, entre 10 y 12 horas semanales; mientras que los de 12 a 15 años, lo hacen entre 2 y 4 horas semanales (Aranda et al., 2009).

El uso generalizado y creciente se comprueba en que más de la mitad (66,6%) de los jóvenes encuestados navega desde su propio ordenador y pasan menos de 2,9 horas diarias de promedio, unas 87 horas por mes (Viñas, 2009). Esto es así dado que en cada hogar hay 1,3 ordenadores

de media, con una conexión más frecuente en el fin de semana que los días de diario (Observatorio de la Seguridad en la Información, 2009). Además, estos mismos jóvenes navegaron por Internet por motivos diferentes al trabajo o los estudios una media de 2,12 días durante la última semana (Balbín, 2009).

Dentro de los usos, destacan una serie de trabajos que analizan las diferencias de usos por género. Así, las diferencias en acceso al ordenador son del 58% para hombres y 56% para mujeres, y de 44% y 41% respecto al acceso a Internet diariamente (Castaño, 2009). En otras investigaciones se menciona la existencia de tres brechas digitales: la primera hace referencia al acceso a la tecnología; la segunda se refiere a los usos específicos que se hacen de ella; finalmente, la tercera brecha señala el acceso diferencial de hombres y mujeres a los servicios más avanzados, (Espinara y González: 2009). En este sentido, en otro trabajo se apunta a que un 36,8% dice no acceder a Internet por falta de medios (Rubio, 2009). No obstante, la brecha más persistente parece encontrarse en el binomio urbano-rural; así, el acceso a Internet en Aragón se eleva al 59,4% en ámbito urbano, frente a un 24,1% en el rural (Marta y Gabelas, 2009).

Se generaliza la “cultura del dormitorio” en el acceso a Internet: un 36% tiene el ordenador en su cuarto y un 45% dispone de televisor propio. Además, los jóvenes son cada vez más multitarea, pues el 75% mantiene su móvil encendido aunque esté estudiando, (Bringué y Sádaba, 2009). Esta idea se refuerza con un incremento del tiempo de exposición diario en 2009 por parte de los jóvenes entre 8-18 años a todas las tecnologías. (Fundación Kaiser, 2009).

Las redes aparecen como indispensables para los jóvenes: 9 de cada 10 jóvenes las utiliza diariamente para charlar con sus amigos (Fundación Pfizer: 2009). Y casi el 70% de los jóvenes de secundaria están en las redes sociales. De igual modo, las mujeres emplean las redes sociales en mayor medida (76,13%) mientras que los varones (59,5%) utilizan más los juegos *on-line* y la consola. Casi la mitad tiene en su red social más de 100 contactos (41,6%) (Sánchez et al., 2009).

Una particularidad del uso de las redes es la gestión de la identidad personal en ellas. Menos de uno de cada veinte adolescentes declara que siempre cambia su identidad cuando utiliza Internet. La tendencia general apunta, sin embargo, a que los jóvenes usan diversas identidades en Internet de manera selectiva (Cáceres et al., 2009).

Por último, uno de los usos más extendidos entre los jóvenes es el intercambio y visionado de fotos en la red. El adolescente enfatiza de esta manera la conciencia de grupo y su pertenencia a él. Asimismo hermetiza el acceso a los adultos que desconocen o les cuesta descifrar este código (Bursset y Sánchez, 2009).

2010: proliferan las redes sociales entre adolescentes

Además de un mayor uso del ordenador, las investigaciones de 2010 detectan que las redes sociales ocupan un lugar predominante en los usos que los menores hacen de Internet. Un 45,9% accede a las redes varias veces al día. Los últimos puestos de su uso engloban la entrada en *chats*, un 3,2%; y en acceder a contenidos que hacen apología de la violencia, racistas o sexistas: 2,5; 1,4 y 1,9, respectivamente (Defensor del Pueblo, 2010: 79). Es destacable el acceso a la pornografía que, aunque en un porcentaje bajo (4,4%), sí da pie a plantearse que los menores pueden acceder fácilmente a páginas que son, por antonomasia, destinadas a los adultos.

Dentro de las redes sociales, sobresale Tuenti. Se constata que los niños y adolescentes de 10 a 18 años acceden a este producto en un 60% (Río, Sádaba y Bringué, 2010: 124). Las cifras de preferencia por Tuenti son más altas si se observan otros estudios: un 80% de adolescentes españoles se decanta por esta red social (Sánchez Burón y Fernández Martín, 2010: 11). La variación de cifras entre una investigación y otra hay que buscarla en la elección de la muestra. Mientras que en la primera se situaba entre los 10 y 18 años; la segunda escogió a adolescentes entre 11 y 20 años. En cualquier caso, la elección de Tuenti predomina sobre las demás y, en segundo lugar, se sitúa Facebook. Hablar con los amigos, mirar lo que hacen o dicen sus contactos, conversar sobre lo que les interesa o sobre lo que les gusta, dar opiniones, y enviar fotos, vídeos o textos son, por este orden, las preferencias de los adolescentes entre 12 y 18 años para acceder a Tuenti o a otros productos similares (Aranda, Sánchez, Tabernero y Tubella, 2010: 7).

2011: autodidactas en Internet

Durante 2011 se constata en la mayor parte de la literatura científica que cuando se hace referencia al lugar de conexión, la mayor parte de

los menores accede a Internet desde su casa (en segundo lugar aparece el colegio), siendo lo más habitual acceder desde su habitación (49% frente a cualquier otra ubicación de la casa 38%). Por otra parte, la mayoría se conecta desde un PC compartido (59%). Y si bien se ha incrementado el acceso a Internet desde un dispositivo móvil, es palpable que en este aspecto tiene influencia el estatus socioeconómico de la familia (Garmendia y otros, 2011).

Por su parte, Sánchez-Navarro y Aranda (2011), en un estudio realizado en el 2009, detectan que la práctica totalidad de los adolescentes se ha conectado alguna vez a Internet (96,7%). La mayoría lo hace con regularidad (53%), una hora diaria como media y el 13,6% afirma estar casi siempre conectado. La gran mayoría se conecta desde casa 94,5% y hay un 59,2% que dice tener Internet desde su propia habitación. Asimismo, más de la mitad señala que ha aprendido a navegar de modo autodidacta, frente al 21,8% que lo ha hecho con la colaboración de un familiar. En este sentido, los encuestados encuentran diferentes utilidades: pasar el rato; compartir contenidos propios; saber lo que ocurre; hacer amigos; hacer los deberes mejor; decir lo que pienso; aprender/sacar mejores notas.

En otro trabajo (Ochaita, Espinosa y Gutiérrez, 2011), con datos de 2009 en jóvenes entre 12 y 18 años, se observa que el 91% está conectado y, aproximadamente, la mitad lo hace desde su habitación. Otras cuestiones de interés en esta misma investigación: la mayoría se conecta a Internet al menos una vez al día, y un 36% una o dos veces al día. La mayor parte del grupo objeto de estudio hace un uso moderado de Internet; y, como dato destacado, tenemos que el 21,3% le dedica tres o más horas. En este sentido, las actividades que parecen estar más afectadas negativamente por la navegación en Internet son: leer (con un 21,1%), hacer deporte (13,6%), y el estudio (10,8%).

A partir de los datos extraídos de *Eu Kids Online*, en pocos años ha ido descendiendo la edad de la primera conexión a Internet; ahora se está situando en los 9 años. En el caso español, los chicos que en la actualidad tienen entre 15 y 16 años se iniciaron en el mundo digital a los 11 años. Con respecto a la frecuencia de uso se puede hablar de dos grupos diferenciados de menores; por un lado, un 58% afirma conectarse todos o casi todos los días, frente al 34% que se conecta una o dos veces por semana. En este caso, el estatus socioeconómico también hace que aumente el consumo.

El abanico de acciones digitales es amplio. Las acciones más importantes que se han detectado son, por este orden, usar Internet para tareas escolares; jugar en Internet solo o contra el ordenador; y ver videoclips. En este sentido, Sánchez-Navarro y Aranda (2011) concretan la distribución de los diferentes usos así: a) pasar el rato; b) apoyo para mis estudios; c) descargas; d) obtener información; e) relacionarme con gente; f) ver la televisión o escuchar la radio; g) distribuir mis propios contenidos.

Volviendo al estudio de *Eu Kids Online*, en el apartado de las redes sociales, el 56% de los menores encuestados afirmó tener un perfil propio en una red social (la media europea alcanza al 59%). En el caso de España hay que recordar que, teniendo en cuenta que la edad mínima legal es de 14 años, se produce un evidente incumplimiento de la ley, habida cuenta que el 40% de los menores entre 9 y 13 años tiene un perfil propio. Otro aspecto relevante tiene que ver con la privacidad. El 67% de los menores tiene un perfil privado que sólo pueden ver sus amigos, porcentaje superior a la media europea que se sitúa alrededor del 43%.

Finalmente, el trabajo de Sánchez-Navarro y Aranda (2011) destaca que los principales usos de las redes sociales son: hablar con amigos; saber qué hacen mis amigos; hablar sobre lo que me interesa; dar mi opinión; enviar contenidos; hablar con gente que no veo a menudo; pedir o buscar información sobre intereses; hablar con familiares; solucionar dudas de los estudios. De igual modo, Ochaita, Espinosa y Gutiérrez (2011) apuntan algunos datos de interés: mientras que un 29% ve la televisión en soledad, esta cifra alcanza el 76,3% cuando se incorporan al ciberespacio. De igual modo, son pocos los adolescentes que reconocen ser objeto de alguna forma de control parental.

Riesgos

2008: aumenta la adicción con escaso control de padres

Mabres (2008) se centra en el uso del *messenger*, así como en los juegos de consola o en línea. Este uso puede ser adecuado y estimulante o bien abusivo y dependiente. En términos generales advierte del aumento de casos con características adictivas: muchas horas empleadas; pérdida de la noción del tiempo; dificultad para interrumpir

la conexión; alteración de los hábitos vitales; focalización de todas las actividades hacia lo digital; influencia en el fracaso escolar o incluso abandono escolar.

Otra de las cuestiones habituales en el análisis de los riesgos tiene que ver con la relación entre el uso de Internet y adaptación y motivación escolar. De un lado, los jóvenes que disponen de un ordenador en casa tienen un mayor índice de aprobados. En esta misma línea, no se puede demostrar que el uso de los videojuegos tenga repercusiones negativas en el rendimiento escolar. Incluso se apuesta más por posibles efectos positivos. Asimismo, tener amigos por vía de sms tampoco interfiere en el proceso escolar; sólo en la circunstancia de que se tenga contacto con desconocidos, se manifiesta un aumento en el índice de fracaso. En cualquier caso, sí se ha observado una correlación negativa entre el tiempo dedicado al mundo digital y el destinado a las tareas académicas (Bringas y otros, 2008).

Por su parte, Figueredo y Ramírez (2008) aluden a la falta de seguridad de Internet, refiriéndose al desconocimiento por parte de los padres sobre los procedimientos y técnicas seguras. Asimismo, los jóvenes afirman rechazar aquellos contenidos considerados inapropiados. Y aunque no es habitual chatear con desconocidos, no existe un control generalizado sobre los tiempos de conexión. A su vez, el Observatorio de la Infancia en Andalucía hace referencia a la disminución en la importancia de la figura materna o paterna como referencia clave en el ciberespacio, cuanto mayor edad tienen los adolescentes. En este sentido, el control parental viene de la mano de la supervisión del tiempo dedicado a Internet y de que no interfiera en el estudio. Lo normal parece situarse en la corrección del adolescente a posteriori; y los chicos y chicas de menor edad tienen una percepción reducida de las amenazas potenciales del ciberespacio.

En el trabajo de Sureda (2008) encontramos algunos datos preocupantes: el 45,8% afirma que nunca o casi nunca está acompañado por sus padres cuando navega. Y solo un 36,5% afirma que sus padres imponen normas a la hora de navegar por la Red. En general, las normas están relacionadas con limitaciones temporales globales, o con la prohibición del acceso a páginas inadecuadas. Otras acciones dudosas son menos tenidas en cuenta: entrar en sitios de compras, contactar con desconocidos, descarga de archivos, difusión de fotos, o emplear webcam con desconocidos.

2009: exceso de confianza en Internet

Los principales riesgos hallados en la literatura publicada en 2009 se centran, en primer lugar, en la publicación de datos personales en las redes sociales. Un 88,1% publica datos personales reales en sus perfiles, (Espinar y González, 2009). Así, el sexo (97,7%), la edad (90,6%), una fotografía propia (90,4%) y el nombre y apellidos (90,1%) son los principales datos publicados por los adolescentes (Aranda y otros., 2009). Ocho de cada diez jóvenes usuarios de redes sociales publican todos sus datos personales, mientras que sólo 6 de cada 10 padres lo sabe, (Fundación Pfizer, 2009).

En segundo lugar, el ciberacoso, bien a través del móvil o Internet, aparece como una de las conductas de mayor riesgo. 11,9% de los adolescentes afirma haber utilizado el móvil para enviar mensajes ofensivos contra alguien, mientras que los receptores de este tipo de mensaje son cerca del 7% (Balbín, 2009). Estos porcentajes se elevan hasta el 26,6% de los adolescentes españoles que o bien practica o sufre el ciberacoso (López Caballero, 2009-2010).

La adicción mezclada con el uso abusivo a Internet es referido en varias investigaciones (Observatorio de la Seguridad en la Información, 2009; Rubio, 2009). Un 13,5% de los jóvenes madrileños manifiesta indicios de uso problemático con algunas tecnologías de la comunicación y el juego (Balbín, 2009). Por otra parte, el 61% opina que Internet puede provocar adicción (Bringué y Sádaba 2009). Los preadolescentes son los que muestran mayor riesgo de adicción a Internet (Beranuy et al., 2009). Otros factores de riesgo para identificar un uso abusivo de Internet son: navegar a partir de medianoche y presentar rasgos de desesperanza, entre otros (Viñas, 2009).

A continuación, se menciona el escaso control de los padres sobre sus hijos. El 92,5% de los progenitores confía en los sistemas de seguridad en Internet (Observatorio de la Seguridad en la Información, 2009). Por último, una investigación destaca los roles sexistas de los juegos en Internet (Castaño, 2009).

2010: amigos y desconocidos en la Red

En 2010 se constata un considerable interés en la literatura científica

sobre los riesgos de Internet. Un 6,80% de adolescentes reconoce tener entre sus contactos de las redes sociales a gente desconocida. De hecho, una mínima parte de ellos (8%) confirma que han quedado con algún desconocido a través de Internet y, aunque la experiencia fue positiva en la mayoría de los casos, a una cuarta parte no les resultó como ellos/as esperaban. Un 43% afirma que no lo volvería a hacer. (Sánchez Burón y Fernández Martín, 2010: 18).

En torno al *ciberbullying*, se puede definir un perfil tipo entre las víctimas de esta práctica: adolescentes del sexo femenino con una edad que ronda los 16 años. Se localizan más autores de este acoso entre los chicos que entre las chicas (Sádaba y Bringué, 2010:102). Las únicas agresiones donde los chicos son más victimizados que las chicas son las relacionadas con persecución (“me han amenazado”) y en las referentes al hostigamiento (“me han molestado”). Otras formas de acoso corresponden a la violación de la intimidad (“han compartido mis secretos con otros”) y, sobre todo y más frecuente en Internet, la proliferación de insultos. En total, un 29% han sufrido el *ciberbullying*, aunque en la mayoría de los casos, un 77,5%, ha durado menos de un mes. (Buelga, Cava y Musito, 2010:786). En general, también se observan las mismas tendencias en un anterior trabajo de nuestro grupo de investigación (García Jiménez, 2010).

2011: abuso en la navegación

El primero de los riesgos detectados en las investigaciones publicadas durante 2011 es el uso excesivo de Internet. Los datos son esperanzadores. Solo una pequeña parte de la población adolescente afirma que emplea Internet en exceso. Entre los menores de 13 y 14 años, el 49% ha tenido la sensación de que, alguna vez, ha hecho un uso excesivo. Otro de los elementos de estudio se centra en los contenidos sexuales inapropiados. En este sentido, el 11% de los menores dice que ha podido ver imágenes sexuales a través de Internet, siendo mayor en el caso de los chicos que en el de las chicas. (Garmendia et al., 2011).

Nube de ideas para 2008



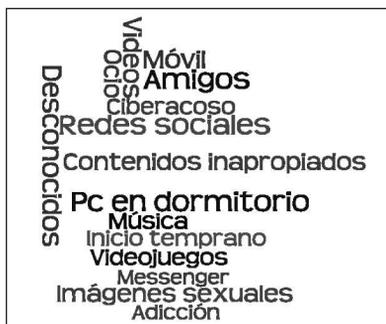
Nube de ideas para 2009



Nube de ideas para 2010



Nube de ideas para 2011



Conclusiones

Usos

Las diferencias son mínimas entre los estudios analizados y por ello se pueden establecer una serie de conclusiones con las tendencias y porcentajes observados. Por un lado y en términos globales, es evidente que hay un acceso a las nuevas tecnologías de la información a una edad más temprana, así como un incremento del equipamiento tecnológico. Y, por otro lado, la navegación en Internet no ha variado ostensiblemente en el transcurso de los cuatro últimos años.

Todas las investigaciones realizadas entre los años 2008 y 2011 coinciden en señalar que la práctica totalidad de los jóvenes se conecta a Internet. Los porcentajes oscilan en torno a más del 90%. La falta de medios, o un bajo estatus socioeconómico son los motivos principales argumentados por los jóvenes que no acceden a Internet. Las diferencias de género son especialmente relevantes, puesto que se detecta una navegación sensiblemente mayor entre las chicas que entre los chicos, pero en la mayoría de los estudios no superan el 60-40%, a excepción del informe de *Eu Kids Online* que registra un 76% de uso entre las chicas frente un 59% entre los chicos.

La gran mayoría se conecta desde su casa; dentro de ésta, su dormitorio es la principal estancia, seguida muy de lejos por el cuarto de estar o el salón. No obstante, la mayoría lo hace en un ordenador compartido; en este caso, entra también en juego el estatus socioeconómico de la familia. Por otra parte, en solo cuatro años sí se puede observar que los jóvenes emplean un mayor número de dispositivos.

La práctica totalidad de los estudios coincide en señalar un uso generalizado de las redes sociales, aunque, de nuevo, *Eu Kids Online* registra que los menores usan fundamentalmente el ordenador para tareas escolares, mientras que las visitas a las redes quedan relegadas a un quinto lugar dentro de las acciones habituales. La red social preferida de los menores es Tuenti, seguida, con una gran diferencia entre ambas, por Facebook. En cualquiera de los casos, se produce un evidente incumplimiento normativo en nuestro país, ya que se detecta una gran cantidad de adolescentes menores de 14 años que se conecta a las redes sociales, alcanzando en el año 2011 un registro de un 40% de los niños y adolescentes entre 9 y 13 años que tiene un perfil propio en las citadas redes.

El uso moderado, entre una y dos horas diarias de conexión, es el dato principal detectado en las investigaciones, aunque resulta preocupante que en torno al 20% de los menores estén conectados durante tres o más horas al día.

Riesgos

Igualmente, la literatura científica de los últimos cuatro años coincide en su totalidad en las mismas valoraciones. La publicación de datos personales en perfiles públicos es el riesgo más frecuente que corren los

adolescentes usuarios de las redes sociales. Igualmente es preocupante el escaso conocimiento que tienen los padres de los usos que hacen los menores en Internet.

El abuso o la tendencia a la adicción ha sido otro punto explorado por un gran número de investigaciones. En este caso, destacan especialmente las emprendidas por psicólogos, para los que el 61% de los usos abusivos puede derivar en conductas adictivas.

El ciberacoso o *ciberbullying* ocupa, igualmente, un puesto importante en este capítulo de riesgos, ya que las cifras se mueven en torno al 25% de jóvenes que emiten o reciben contenidos ofensivos. Entre los receptores, el perfil más frecuente se encuentra entre las chicas, cuya edad oscila en torno a los 16 años. Por otra parte, hay cerca de un 7% que reconoce tener entre su lista de “amigos” en las redes sociales a personas desconocidas; incluso, en algunos casos, se han citado con ellos aunque, en este extremo, lo suelen hacer acompañados.

Apoyos

Este artículo es fruto del trabajo realizado en el marco del Proyecto Nacional de I+D+i “Análisis de uso y consumo de medios y redes sociales en Internet entre los adolescentes españoles. Características y prácticas de riesgo” (CSO2009-09577), Ministerio de Ciencia e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación. Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i.

Bibliografía

- ARANDA, D. y otros (2009): *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de los adolescentes en España*. Barcelona: UOC. En: <http://spider-uoc.blogspot.com>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- (2010): “Los Jóvenes del Siglo XXI: Prácticas Comunicativas y Consumo Cultural”, *II Congreso Internacional AE-IC “Comunicación y desarrollo en la era digital”*, Málaga 2010. En: <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/204.pdf>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- ARARTEKO (2009): *La transmisión de valores a menores*. Informe extraordinario de la Institución del Ararteko al Parlamento Vasco. En: <http://s.libertaddigital.com/doc/informe-del-defensor-del-pueblo-y-unicef-41168033.pdf>. Consulta realizada en septiembre de 2011.

- BALBÍN VICH, F. de A. (2009): "Estudio de uso problemático de las tecnologías de la información, la comunicación y el juego entre adolescentes y jóvenes de la ciudad de Madrid". *Trastornos adictivos: Órgano Oficial de la Sociedad española de Toxicomanías*, vol. 11, n. 3. Pp: 151-162.
- BERANUY FARGUES, M. y otros (2009): "Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil", *Psicothema*, 21(3). Pp: 480-485. <http://www.psicothema.com/pdf/3658.pdf>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- BRINGAS MOLLEDA, C., RODRÍGUEZ GARCÍA, F. J. y HERRERO DÍEZ, F. J. (2008): "Adaptación y motivación escolar: Análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes", *Cuadernos de Trabajo Social*, 21. Pp: 141-153. En línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110141A>
- BRINGUER SALA, X. y SÁDABA CHALEZQUER, Ch. (2009): *La generación Interactiva en España. Niños y jóvenes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica. En: <http://www.fundación.telefonica.com/.../generacionesinteractivas.pdf/>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- (2011): *Menores y redes sociales*. Madrid: Fundación Telefónica. http://www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2011/01/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_Fin.pdf. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- BUELGA, S., CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2010): "Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet", *Psicothema*, 22(4). Pp: 784-789. En línea: <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- BURSET BURILLO, S., y SÁNCHEZ GÓMEZ, L. (2009): "Fotologs y adolescentes: Identidad, imagen y texto en pantalla", *Doxa Comunicación*, (8), 117-144.
- CÁCERES, M. D., RUIZ, S. R. y BRÁNDLE SEÑÁN, G. (2009): "Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet", *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (14). Pp: 213-231. En línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0909110213A/7226>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2009): "Los usos de Internet en las edades más jóvenes: Algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos", *Participación Educativa*, (11). Pp: 73-93. En línea: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n11-castano-collado.pdf>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2010): *Programación y contenidos de la televisión e Internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid: Informes, estudios y documentos; 25. En: www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/index.html. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- ESPINAR RUIZ, E. y GONZÁLEZ RÍO, M. J. (2008): "Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías", *RES. Revista Española de Sociología*, (9). Pp: 109-122. En línea: <http://www.fes-web.org/publicaciones/res/archivos/res09/06.pdf>
- (2009): "Jóvenes en las redes sociales virtuales: Un análisis exploratorio de las diferencias de género", *Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, (14), 87-105.
- FIGUEREDO, C. y RAMÍREZ BELMONTE, C. (2008): "Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión", *Ensayos. Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio*

- de Albacete, (23), 315-325. En línea: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_16.pdf.
- FUNDACIÓN KAISER (2009): *Generation M2: Media in the lives of 8 to 18 years old*. En: <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010> [consultado el 24 de febrero de 2010]. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- FUNDACIÓN PFIZER (2009): *La Juventud y las Redes Sociales en Internet. Informe de resultados de la encuesta*. En: www.fundacionpfizer.org. Consultada en septiembre del 2011.
- GARCÍA JIMÉNEZ, A. (coord.) (2010). *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio. Actitudes y riesgos de los adolescentes*. Barcelona: Icaria.
- GARMENDIA, M. et. al. (2011): *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. En: www.ehu.es/eukidsonline. Consultada en septiembre del 2011.
- LÓPEZ CABALLERO, A. (2009-2010): "Los adolescentes y las redes sociales en Internet", *Diálogo: Familia Colegio*, n. 281: Pp: 3-10.
- MABRES, M. (2008): "Dependencia del Messenger", *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Pp:153-166. En línea: <http://www.sepyrna.com/articulos/dependencia-del-messenger/>
- MARTA LAZO, C. y GABELAS BARROSO, J. A. (2009): "Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: Entorno rural y urbano", *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (39). Pp: 203-216.
- MUT AMENGUAL, T., y MOREY LÓPEZ, M. (2008): "Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares", *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (27). En línea: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/articulos_n27_PDF/EduTec-E_Mut_Morey_n27.pdf
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA DE ANDALUCÍA (2008): *Nuevas tecnologías e infancia y adolescencia 2008, Informe*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. En: <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/OIA/esp/descargar.aspx?id=1969&tipo=documento>
- (2010): *Actividades y usos de las TIC entre los chicos y las chicas en Andalucía. Informe 2010*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. En: http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2734. Consultada en septiembre del 2011.
- OBSERVATORIO DE LA SEGURIDAD EN LA INFORMACIÓN (2009): *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. León: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO).
- OCHAITA, E., M. Á. y GUTIÉRREZ, H. (2011): "Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", *Revista de Estudios de Juventud*, (92). Pp: 87-110. En línea: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=686434135>. Consultada en septiembre del 2011.
- RÍO J. D., SÁDABA, C. y BRINGUÉ, X. (2010): "Menores y redes sociales?: De la amistad al cyberbullying", *Revista de Estudios de Juventud*, (88). Pp: 115-129. En línea: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1880411574>. Consultada en septiembre del 2011.

- RUBIO, A. (dir.) (2009): *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Injuve. En: <http://www.injuve.migualdad.es:80/injuve>. Consultada en septiembre del 2011.
- SÁDABA CHALEZQUER, C., y BRINGUÉ SALA, X. (2010): “Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: Rasgos configuradores de una generación interactiva”, *Participación Educativa*, (15). Pp: 86-104. En línea: <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/Ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20espa%C3%B1oles%20ante%20las%20pantallas.pdf>. Consultada en septiembre del 2011.
- SÁNCHEZ BURÓN, A. y FERNÁNDEZ MARÍN, M. (2010): *Generación 2.0, 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Universidad Camilo José Cela. En: <http://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-los-ad>. Consultada en septiembre del 2011.
- y otros (2009): *Los adolescentes en la Red. Estudio sobre los hábitos de los adolescentes en el uso de Internet y redes sociales*. Dept. de Psicología de la Universidad Camilo José Cela. En www.tictarragona.com/.../los-adolescentes-en-la-red-estudio-sobre-sus-habitos-de-comportamiento-en-internet/ Consultada en septiembre del 2011.
- SÁNCHEZ NAVARRO, J. y ARANDA, D. (2011): “Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles”, *El Profesional de la Información*, 20(1). En línea: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2011/enero/04.html>. Consulta realizada en septiembre del 2011.
- SUREDA, J. et al. (2008): Les TIC i els menors a les Illes Balears, Fundació Ille Balears Innovació Tecnològica y Observatori de la societat de la informació (edit). En: <http://www.doredin.mec.es/documentos/01220092004487.pdf>
- TORRECILLA JIMÉNEZ, J. M. (dir.) (2008): Estudio de uso problemático de las tecnologías de la información, la comunicación y el juego entre adolescentes y jóvenes de la ciudad de Madrid. Madrid: Instituto de Adicciones Madrid Salud. Documentos técnicos del Instituto de Adicciones de Madrid Salud.
- VIÑAS POCH, F. (2009): “Uso autoinformado de Internet en adolescentes: Perfil psicológico de un uso elevado de la red”, *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica* 9(1). Pp: 109-122. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56012876009.pdf>. Consultada en en septiembre del 2011.

La nueva telefonía móvil y los cambios socioeducativos en los menores

Dña. Leticia Porto Pedrosa

Universidad Complutense de Madrid
lporto@ccinf.ucm.es

Dña. Mónica Karín Ruíz Maus

Centro Universitario Villanueva (UCM)
mruizm@villanueva.edu

Resumen

Además de diversas investigaciones internacionales, este artículo toma como punto de partida el *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles* para reflexionar sobre la penetración de esta nueva modalidad de telefonía inteligente entre los jóvenes. A nivel europeo, el 31% de los teléfonos móviles de usuarios mayores de 13 años se corresponden con teléfonos inteligentes o *smartphones*. Aunque esta nueva herramienta ofrece confianza y protección a los padres es importante que los menores sepan cómo utilizarla de manera segura y aprovechen al máximo su potencialidad comunicativa y educativa.

Palabras clave

Menores, telefonía inteligente, educación, socialización, medios de comunicación.

Abstract

In addition to various international research, this article takes as a starting point the “research on safe habits in the use of smartphones by Spanish children and adolescents” in order to think about the level of inclusion of this new form of intelligent phones among youth. At Euro-

pean level, 31% of mobile phone from users aged 13 are smartphones. Although this new tool provides confidence and protection to parents, it is important that children know how to use them safely and take advantage from their potential for communication and education.

Key words

Youth, smartphones, education, socialization, mass media.

Introducción

En el marco global de las telecomunicaciones, el sector de la telefonía móvil ha experimentado un cambio sin precedentes que, junto con el desarrollo de Internet, se ha convertido en uno de los motores económicos y sociales más relevantes en los últimos tiempos. Desde que la Compañía Telefónica Nacional de España (CNTE) empezó a ofrecer el primer servicio de telefonía móvil en 1976 y hasta la llegada de la llamada *tercera generación*, tan sólo pasaron poco más de dos décadas, tiempo suficiente para constatar el cambio de paradigma en la comunicación que se estaba gestando.

[...] Una vez iniciado el año 1999, dos hechos habían quedado suficientemente probados: uno, que las comunicaciones móviles se encontraban en el origen del fortalecimiento económico de España; y dos, que los servicios asociados a las mismas estaban transformando profundamente las costumbres sociales y culturales de la población. De hecho, el binomio Internet-Móviles empezaba a conformar una nueva forma de organización de la economía y de la sociedad conocida con el nombre de “Sociedad de la Información” (Pérez Yuste, 2002: 6).

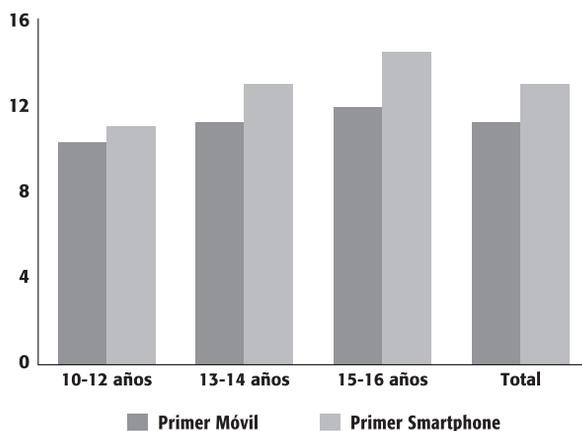
Este gran avance todavía se ve incrementado en nuestros días. Son numerosos los estudios que abordan estas nuevas transformaciones que tratan de explicar y analizar esta otra realidad que estamos viviendo. Los jóvenes y adolescentes no son ajenos a este proceso de cambio y se convierten en uno de los principales focos de interés. En primer lugar, porque son grandes consumidores de esta tecnología, según datos de diciembre de 2010, el 31% de los usuarios europeos que poseen un

teléfono inteligente o *smartphone* son mayores de 13 años (comScore, 2011); y, además, porque interesan especialmente los potenciales riesgos e incertidumbres que podría generar un uso inadecuado de esta modalidad de telefonía en edades cada vez más tempranas.

¿Uso o abuso de la telefonía móvil entre los menores?

España es uno de los países que muestra una creciente preferencia por el uso de dispositivos tecnológicamente avanzados e informes como el *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles* (2011a) lo corroboran. Según este informe, elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange), la edad media de inicio en la telefonía móvil por parte de nuestros menores se sitúa entre los 10 y 12 años y, en el caso de los *smartphones*, más de 13 millones de españoles poseen un móvil de estas características, como podemos ver en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Edad media de adquisición del primer teléfono móvil y smartphone del menor según edad actual (%).



Fuente: INTECO y Orange. Elaboración propia.

En el ámbito internacional, también encontramos numerosos estudios sobre esta materia. No se trata de hacer acopio de todos ellos, pero sí señalamos algunos de los más relevantes en cuanto a la implantación que está teniendo la nueva telefonía inteligente entre los menores. Por ejemplo, un estudio cualitativo realizado en Australia con 32 jóvenes revela que los móviles juegan un papel integral en sus vidas, perciben a estos aparatos como extensiones de ellos mismos (Walsh y otros, 2008). Otra investigación cualitativa (Bond, 2010) muestra que estos dispositivos constituyen algo más que una simple herramienta de comunicación entre los menores y contribuye en la creación de la identidad, entendida en el sentido de Tajfel y Turner (1985a; 1985b), reforzando los vínculos entre su grupo de pares o iguales. En el *Estudio global de seguridad y uso de la tecnología de consumo* (2011b), a cargo de Tren Micro, participaron 1.419 padres de Australia, Brasil, Francia, India, Japón, Reino Unido y Estados Unidos. A ellos se les preguntó cómo sus hijos acceden a la telefonía móvil y a Internet, así como las medidas de protección y educación en materia de seguridad a través de la red que llevan a cabo. Estos datos globales afirman que casi el 17% de los padres ha comprado un *smartphone* a su hijo o hija menor, porcentaje que se incrementa en el caso de Brasil, por ejemplo, que alcanza el 27%.

En general, el impacto que provocan las nuevas modalidades de comunicación entre los adolescentes es un hecho y suscita el interés en cualquier parte del mundo. Aunque la mayoría de las investigaciones muestran a unos padres y madres concienciados, es necesario que adopten un papel activo en cuanto a la protección y educación de los menores frente al uso de las nuevas tecnologías.

Motivaciones para la adquisición de teléfonos móviles inteligentes

Según veremos a lo largo de este artículo, el extendido uso de los teléfonos móviles en general, y de los *smartphones* de forma particular, está produciendo cambios significativos en los hábitos sociológicos y comunicativos de los jóvenes, constituyendo nuevas formas para el establecimiento de las relaciones interpersonales. En una sociedad marcada por las nuevas tecnologías, la generación de los jóvenes es una de las

primeras que ha tenido acceso a la telefonía móvil, creándose un nuevo escenario para la información y la comunicación tanto con la sociedad como con su grupo de iguales. La posibilidad de estar permanentemente conectado, de mantener relaciones sociales con otros individuos sin necesidad de una proximidad física, así como la capacidad de interacción gracias a este tipo de dispositivos, parece que conduce a las razones que explican el éxito de los terminales de comunicación móviles entre los llamados nativos digitales.

En un estudio cuantitativo realizado por The Pew Research Center (Christian y otros, 2010) entre la población norteamericana, se pudo concluir que el teléfono móvil es considerado como un producto de primera necesidad, situándose entre otros artículos o dispositivos tecnológicos en ese mismo rango (como, por ejemplo, el coche o el ordenador). Sin embargo, lo interesante de este trabajo radica en que, a medida que la edad de los encuestados se reduce, las preferencias son claramente diferentes. Así, los consumidores más jóvenes declaran necesitar casi dos veces más el teléfono móvil (59%) que los de mediana edad (29%). Este dato coincide con los resultados de otra investigación, llevada a cabo en España, por Sánchez Burón (2009), en la que se puede leer que el 66% de los adolescentes define la pertenencia y uso del teléfono móvil como una necesidad y no como algo prescindible. Es decir, la generación de los jóvenes, habituada desde sus primeros años de vida a las nuevas tecnologías, hace un uso mucho más intenso de los teléfonos móviles y, por tanto, necesita en mayor medida estos dispositivos para mantener sus relaciones sociales y satisfacer sus necesidades de comunicación.

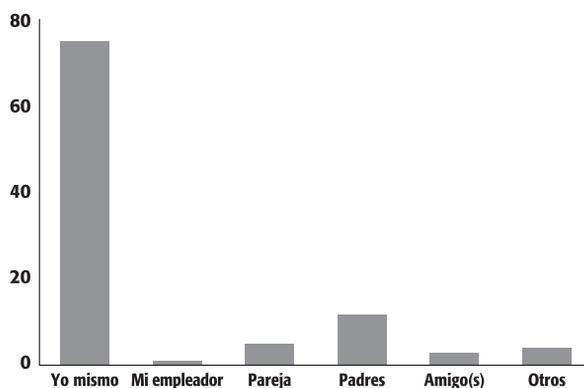
Aunque las amplias posibilidades de comunicación que proporcionan los teléfonos móviles, y en mayor medida los *smartphones*, parecen ser razón suficiente para justificar su adquisición, existen otras motivaciones que llevan a los menores y adolescentes a querer tener uno de estos dispositivos.

1) La primera de estas motivaciones tiene que ver con el agravio comparativo que a menudo realizan los menores y adolescentes en relación con su grupo de iguales (García Galera y otros, 2008). El hecho de que amigos o compañeros tengan uno de estos dispositivos hace que los que no lo tienen creen cierta presión a sus padres para que éstos les compren uno similar y, así, fomentar el sentimiento de pertenencia entre su comunidad. Esta situación coincide con los datos que se muestran en

el *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles* (2011a) relacionados con las preferencias de menores y adultos en relación con la adquisición de estos dispositivos. Así, para el 30,6% de los menores encuestados, la moda o popularidad entre su grupo de pares es uno de los factores importantes a tener en cuenta a la hora de adquirir un teléfono inteligente, frente al 3,6% de los adultos.

Pero, ¿cuál es realmente el peso de los padres en la decisión de compra de un *smartphone* para sus hijos? Aunque un amplio porcentaje de los menores con un dispositivo de este tipo lo heredó de algún familiar (41,1%), lo cierto es que un 42,3% lo tiene como consecuencia de haberse lo pedido a sus padres y éstos haber accedido a comprarlo (*Ibíd.*) pudiendo deducirse que, en este sentido, el papel de los padres es relevante. Sin embargo, según datos del *Estudio global sobre uso de telefonía móvil entre los jóvenes*, es en ese proceso de compra en el que el rol del menor cobra una mayor importancia, de tal forma que cerca del 80% de los menores elige su propio dispositivo (2010), como podemos observar en el Gráfico 2. Esta situación, unida a la frecuente falta de conocimiento por parte de los padres sobre los usos que hacen sus hijos de los teléfonos móviles, puede conducir a una disminución en la protección y control sobre los riesgos y peligros que este tipo de tecnologías pueden generar en los menores.

Gráfico 2. Persona responsable de la elección del teléfono móvil.
España, primer semestre 2010 (%).



Fuente: Nielsen. Elaboración propia.

2) Por otro lado, son varios los autores (García Galera y otros, 2008; Lorente Arenas, 2002; etc.) que sostienen como otra de las razones para la adquisición de un *smartphone* en la adolescencia el interés paterno por saber qué hacen y dónde están los hijos cuando no pueden ser controlados. Es decir, se percibe el teléfono móvil como una útil herramienta para la seguridad y control parental a distancia, que se ve reforzada con las posibilidades tecnológicas de localización geográfica que incluyen los nuevos teléfonos inteligentes.

En una sociedad en la que la conciliación de la vida laboral y familiar se ve dificultada, incrementándose el tiempo que los padres permanecen fuera del hogar, el uso de este tipo de dispositivos con el objeto de llevar a cabo la tarea de acompañamiento y control mientras los menores se encuentran solos, se ha visto incrementado. Sin embargo, según apunta García Galera y otros (2008), el hecho de que esta herramienta facilite la conexión entre padres e hijos no garantiza un incremento en sus conversaciones. Por tanto, el teléfono móvil puede resultar eficaz a la hora de localizar a los hijos y conocer qué hacen y, en ocasiones, quién les acompaña; pero, no lo es tanto a la hora de incidir en la calidad y fluidez de la comunicación entre padres e hijos (Fortunati y Manganelli, 2002). En este contexto, las relaciones de comunicación entre los menores y su grupo de iguales aumentan con la utilización de teléfonos móviles mediante el envío de mensajes de texto, la realización de llamadas o 'toques', así como mediante el acceso a las redes sociales *on-line*; sin embargo, no ocurre o mismo cuando los padres tratan de establecer comunicación telefónica con sus hijos. En otras palabras, los padres desean que con los móviles se sustituya el vacío comunicativo con sus pequeños como consecuencia de su dilatada jornada laboral, sin conseguirlo totalmente; y los niños y niñas, por su parte, desean que este dispositivo les proporcione cierta libertad y autonomía con respecto a sus padres, sin lograrlo tampoco (Lorente Arenas, 2002).

3) Por último, el interés por educar a los hijos en la actual sociedad de la información para que éstos sean capaces de desenvolverse con facilidad en los nuevos escenarios tecnológicos se apunta como otra de las razones que conducen a los padres a dotar a los menores con un teléfono móvil inteligente. Las nuevas tecnologías de información y comunicación están ejerciendo un papel fundamental en la configura-

ción de la identidad y la creación de la red social de los menores, por ese motivo, los padres consideran importante la función comunicativa de este tipo de dispositivos para la inserción social y la madurez del adolescente. Es decir, los padres –que se ven en una sociedad marcada por una tecnología que no siempre entienden– pretenden que sus hijos sean capaces de adaptarse y convivir cómodamente con los nuevos avances tecnológicos.

En un estudio llevado a cabo por la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2008) se relaciona este aspecto con el concepto de *ritual de paso* de Ling (2002), de tal forma que se considera el teléfono móvil como un dispositivo necesario que acompaña al menor en la consecución de las distintas etapas que configuran su vida social. Sin embargo, debemos ser cautos en este sentido, ya que los menores tienden a tener una visión distorsionada de este aspecto, probablemente como consecuencia de una falta de madurez, considerando como indispensable el hecho de mantener una comunicación incesante con sus compañeros o amigos, y necesitan contactar y ser contactados para satisfacer sus necesidades de socialización que son, frecuentemente, exageradas.

La migración de los juguetes tradicionales al uso de las redes sociales

Los padres consideran que los niños a partir de los nueve años ya son mayores para seguir jugando y organizan su tiempo en función de otras prioridades. Sin embargo, los expertos afirman que esa parte lúdica no debe perderse, ya que los niños alcanzan el pleno desarrollo a través del juego. Al menos, ésa es una de las conclusiones que se extraen del estudio “Un día en la vida de un niño” (2011c), elaborado por Famosa en el marco de la segunda edición de *Juegorama*, en el que han participado 52 familias con hijos de entre 0 y 11 años.

Lo cierto es que, al margen de esa inducción de los padres, los cambios en las nuevas tecnologías de la información evidencian ciertas transformaciones en la ocupación del ocio de los más pequeños. Quién les diría a las generaciones anteriores que, tras algunas décadas, los tradicionales juguetes serían reemplazados por lo que hoy en día llamamos

redes sociales. Algunos estudios apuntan hacia esta nueva tendencia: los menores prefieren *jugar* con sus amigos a través de las pantallas antes que interactuar con otros por medio de la práctica tradicional del juego compartido (2011b).

¿Qué papel juegan los *smartphones* en este sentido? A lo largo de estas páginas estamos viendo cómo los menores acceden cada vez más temprano a esta modalidad de telefonía que reúne las mismas prestaciones que un mini ordenador, con la gran ventaja de que se puede llevar en un bolsillo.

Tabla 1. Principales usos del smartphone por los menores.

Llamadas de voz	91,3%
Enviar SMS	90,8%
Llamadas perdidas	85,8%
Hacer fotografías	82,3%
Escuchar música	77,3%
Juegos	65%
Acceso a redes sociales	54,3%
Chat/mensajería instantánea	48,3%
Consulta de correo electrónico	40,3%
Buscar información para clase	33,8%
Televisión	9%

Fuente: INTECO y ORANGE. Elaboración propia.

La **Tabla 1** recoge los usos más destacados que los menores realizan con sus teléfonos inteligentes, según el *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles* (2011a). En primer lugar estarían los servicios básicos del móvil: el 91,3% lo usa para realizar llamadas; seguido del 90,8%, para el envío de mensajes de texto. Las prestaciones de conectividad que ofrecen estos aparatos se traducen en un elevado nivel de adopción de servicios que implican una conexión a la red. Vemos que el 54,3% de los adolescentes encuestados sostiene que accede a redes sociales a través de su *smartphone*; el 40,3% consulta

su correo electrónico y el 33,8% navega y busca información *on-line* como apoyo escolar. En general, se podría concluir que más de la mitad de sus usuarios menores utilizan aplicaciones de entretenimiento, redes sociales y comunicación.

Cada vez más niños de todo el mundo prefieren jugar con Facebook o Twitter, según lo indica el *Estudio global de seguridad y uso de la tecnología de consumo* (2011b). En principio, para que una persona pueda tener su propio perfil en Facebook necesita tener 13 años como edad mínima. Sin embargo, de los 20 millones de menores que usaron esta red social durante el 2010, alrededor de 7,5 millones de ellos no cumplían esta condición. Así se afirma en la revista de la Unión de Consumidores de Estados Unidos, *Consumer Reports* (Chávez, 2011). Además, dentro de este grupo, más de 5 millones tenían 10 años de edad o menos, lo que demostró que estas cuentas no estaban siendo supervisadas por los padres. La edad con la que comienzan a utilizar las redes sociales varía según el país. En el caso de Brasil, se alcanzan los índices de edad más bajos en cuanto al acceso a las redes sociales por parte de los menores, ya que muchos niños de 9 años cuentan con un perfil propio en estas páginas (2011b).

Oportunidades para la educación

Como consecuencia de la gran velocidad con la que los jóvenes han ido adquiriendo nuevos hábitos sociológicos vinculados al desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, se plantea un amplio abanico de oportunidades para la educación de los menores a través del correcto uso de estas nuevas herramientas. De esta manera, las posibilidades comunicativas que ofrecen las TIC pueden plantearse no sólo como un simple intercambio de información, sino que, en términos educativos, se presentan como una eficaz herramienta para el acceso y/o divulgación de recursos para la docencia. Además, resultan útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ortoll, 2008) y para fomentar las relaciones entre los diferentes agentes involucrados en la educación (Molina y Félix, 2009). En este sentido, es necesario enseñar a los menores a usar correctamente las nuevas tecnologías para que sean capaces de acceder a la información, distinguir contenidos y elaborar su propia

opinión de una manera autónoma. En el caso concreto de los teléfonos inteligentes, es importante hacer conscientes a los jóvenes de las oportunidades educativas y comunicativas que ofrecen estos dispositivos, sin pasar por alto los riesgos que puedan presentarse como consecuencia de su uso inadecuado (ciberacoso, *sexting*, adicción, entre otros). En esta situación y como consecuencia del creciente interés en relación a los riesgos que entrañan los *smartphones*, las principales operadoras de telefonía móvil en España firmaron un Código de Conducta en diciembre de 2007, impulsado por la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Así, se han llevado a cabo iniciativas que favorecen el uso seguro de estos teléfonos, estableciendo controles parentales e impidiendo que los dispositivos de los menores tengan acceso a determinados contenidos para adultos.

Además, las operadoras de telefonía insisten en que la responsabilidad de los padres es crucial para el control y la protección de los menores en el uso de estos aparatos, y para que sean usuarios responsables de una tecnología que no siempre es segura. Sin embargo, la conocida brecha digital que separa a ambas generaciones en términos de manejo y habilidad con este tipo de dispositivos no hace sino acentuar la dificultad que, ya de por sí, plantea esta situación que actualmente vivimos.

Conclusiones y recomendaciones

Las nuevas tecnologías de información y comunicación en general, y concretamente los teléfonos inteligentes, aportan a las nuevas generaciones importantes beneficios y oportunidades: representan la apertura de nuevos canales y modos de comunicación, facilitan la información, divulgan conocimiento, ofrecen ocio y entretenimiento e incluso podrían incidir positivamente en la educación y socialización de los más jóvenes. Sin embargo, precisamente por todas esas nuevas posibilidades, los adultos debemos ser conscientes de los riesgos que ello implica y las posibles advertencias a tener en cuenta cuando los usuarios son menores. Así, conviene tener en cuenta algunas recomendaciones en relación con la adquisición y el uso de los *smartphones* en los niños y adolescentes:

1. Los padres y madres deben valorar de manera objetiva la pertinencia de comprar un teléfono de estas características a sus hijos. Así como estudiar las necesidades reales de sus hijos para obtener uno de estos dispositivos, en función de su grado de madurez. En estos aparatos convergen los servicios de un móvil tradicional con los de un ordenador, por eso es fundamental que los menores hagan un uso adecuado de estos teléfonos.
2. Indagar y conocer las aplicaciones y servicios que proporcionan estos terminales: opciones de control parental, bloqueo, seguridad, monitorización del uso de los recursos...
3. Los padres y madres también deben concretar unas normas para la utilización del teléfono móvil y vigilar que sus hijos cumplen los límites establecidos.
4. Alertar a los menores de los peligros que conllevan los usos indebidos del terminal. Explicar los riesgos de transmitir información de carácter personal, fotografías y vídeos a través de sus dispositivos, así como enseñarles en qué situaciones no se debe hacer uso de estos teléfonos inteligentes.

Bibliografía

- BOND, E. (2010): "Managing mobile relationships: Children's perception of the impact of the mobile phone on relationships in their everyday lives", *Childhood*, 17, Pp.514-552.
Fecha de consulta: 29/11/2011.
<http://chd.sagepub.com/content/17/4/514.full.pdf+html>
- CHÁVEZ, E. (2011): "Encuesta de Consumer Reports: 7,5 millones de usuarios de Facebook tienen menos de 13 años de edad lo cual infringe las condiciones del sitio". Consumer Report.org. Fecha de consulta: 01/12/2011.
<http://espanol.consumerreports.org/content/cre/es/saladeprensa/bebes-y-ninos/cr-75-millones-usuarios-de-facebook-tienen-menos-de-13-anos-de-edad-lo-cual-infringe-las-condiciones-del-sitio.html>
- CHRISTIAN, L. y otros (2010): "Assessing the Cell Phone Challenge", The Pew Research Center. Fecha de consulta: 27/11/2011.
<http://pewresearch.org/pubs/1601/assessing-cell-phone-challenge-in-public-opinion-surveys>.
- COMSCORE (2011): "The 2010 Mobile Year in Review - Europe". Fecha de consulta: 03/11/2011.
http://www.comscore.com/esl/Press_Events/Presentations_Whitepapers/2011/The_2010Mobile_Year_in_Review_-_Europe
- FORTUNATI, L. y MANGANELLI, A.M. (2002): "El teléfono móvil de los adolescentes", en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57, Pp. 59-78.

- GARCÍA, M.C. y otros (2008): *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades*. Informe para la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- LING, R. (2002): "Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil", *Revista Estudios de Juventud*, Núm. 57, Pp. 33-46.
- LORENTE ARENAS, S. (2002): "Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda", *Revista de Estudios de Juventud*, Núm. 57, Pp. 9-24.
- MOLINA, M. y FÉLIZ, M. (2009): "Menores conectados: oportunidades y riesgos", *Revista de Telecomunicaciones*, Núm. 119.
<http://www1.ahciet.net/actualidad/revista/Paginas/119007.aspx>
- ORTOLL, E. (2008): "La alfabetización digital en los procesos de inclusión social", en J.A. Gómez, A. Calderón y J.A. Mahán (coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid, Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, Pp. 39-56.
- PÉREZ YUSTE, A. (2002): "El proceso de implantación de la telefonía móvil en España", *Revista Antena del COITT*, septiembre.
- SÁNCHEZ BURÓN, A. (2009): "Creencias, valores y hábitos de los adolescentes. Uso del móvil por los adolescentes", Madrid, Universidad Camilo José Cela. Fecha de consulta: 26/11/2011.
<http://www.slideshare.net/ucjc/uso-del-mvil-por-los-adolescentes>
- TAJFEL, H. y TURNER, J.C. (1985a): "An integrative theory of intergroup conflict", en W.C. Austin y S. Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterrey CA, Brooks/Cole, Pp. 33-47.
- TAJFEL, H. y TURNER, J.C. (1985b): "The social identity theory of intergroup behaviour", en S. Worchel y W.C. Austin (eds.). *The social psychology of intergroups relations*. Chicago, Nelson Hall, Pp. 7-24.
- WALSH, S.P.; WHITE, K.M. y ROSS, M.Y. (2008): "Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones", *Journal of Adolescence*, 31 (1), Pp.77-92. Fecha de consulta: 27/11/2011.
<http://eprints.qut.edu.au/12413/1/12413.pdf>
- (2010): *Estudio global sobre uso de telefonía móvil entre los jóvenes*. Nielsen, diciembre. Fecha de consulta: 2/12/2011
ar.nielsen.com/reports/documents/MobileYouthAroundtheworld.pdf
- (2011a): *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. INTECO y ORANGE: Madrid. Fecha de consulta: 03/11/2011
http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios/Estudio_smartphones_menores
- (2011b): *Estudio global de seguridad y uso de la tecnología de consumo*. Trend Micro Incorporated. Fecha de consulta: 14/11/2011.
<http://es.trendmicro.com/es/about/news/pr/article/20111006153504.html>
- (2011c): "Famosa presenta el estudio *Un día en la vida de un niño*", *Compromiso RSE*, 1 de diciembre. Fecha de consulta: 01/12/2011.
<http://www.compromisorse.com/acciones-rse/2011/12/01/famosa-presenta-el-estudio-un-dia-en-la-vida-de-un-nino/>

Educación y medios de comunicación en un contexto de cambio

Dra. María Tornel Abellán

Universidad Católica San Antonio de Murcia
mtornel@ucam.edu

Resumen

Nuestra actual trayectoria tecnológica se mueve tan rápido que normalmente no tenemos tiempo para pensar en las posibles consecuencias que pueden acompañarla. En este artículo intentaremos abordar la relación existente entre la educación y los medios de comunicación analizando tres ejes fundamentales de referencia: la escuela (que mantiene una concepción instrumental de los medios), el entorno mediático (que cumple la tarea de educar puesto que incide sustancialmente en la socialización de la infancia) y la familia (cuyo desafío es afrontar el enriquecimiento de su propia cultura, formándose y logrando una educación que permita una actitud crítica ante los medios).

Palabras clave

Educación, socialización, infancia, medios de comunicación, familia, escuela.

Abstract

Our current technological trajectory moves so fast that normally we have no time to think about the possible consequences that may accompany it. In this article we will try to address the relationship between education and the media by analyzing three fundamental axes of reference: the school (which maintains an instrumental conception of the media), media (which performs the task of educating as it that substantially affects the socialization of children) and the family (whose challenge is

dealing with the enrichment of their own culture, by forming and achieving an education that allows a critical attitude towards the media).

Key words

Education, socialization, children, media, family, school.

Introducción

Tenemos que aceptar la idea de que los medios de comunicación e información constituyen una de las principales bases de la cultura de nuestro tiempo. Proporcionan las ideas y visiones que circulan por nuestra sociedad, por nuestros centros educativos, por nuestros hogares. Construyen una especie de medio ambiente constante en la vida de los niños/as y jóvenes. Y, por lo tanto, debería ser evidente la preocupación social ante un paisaje audiovisual imprevisible en relación a los efectos que los medios, en tanto que agentes socializadores, ejercen sobre todas las etapas del ciclo vital pero fundamentalmente sobre las nuevas generaciones.

Esto nos permite hablar de una de las brechas digitales más importantes que se concreta entre generaciones respecto al consumo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). En palabras de Fernández Enguita (2009), “los niños crecen y se convierten en adultos en un mundo distinto del de sus padres, al que ya no pueden ser introducidos con facilidad por ellos, y mucho menos por sus abuelos”.

Son nativos digitales, tanto en el manejo de estos dispositivos como en la confianza que suelen mostrar frente a sus posibilidades (Selwyn, N., 2009; Prensky, M., 2001).

Estamos convencidos que una de las herramientas, quizás la mejor, de proteger a la infancia es la educación. “En todo caso, hay que remarcar que la mejor protección a la infancia y a la juventud exige un comportamiento activo de los padres y educadores, a quienes de forma más directa atañe la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes” (2005¹). Cabe completar esta reflexión con una consideración realizada por el Parlamento Europeo²: “El bienestar de los menores es, por encima de todo, responsabilidad de sus tutores legales, pero esta premisa no exime de su responsabilidad a los proveedores y difusores de contenidos audiovisuales ni a sus legisladores”.

Es cierto que la responsabilidad última del uso que hacen de los medios audiovisuales los niños y jóvenes corresponde a las familias, pero también es necesaria la adquisición de una conciencia colectiva que valore la importancia del tema que aquí se trata, que justifica la realización de este artículo dedicado a plantearnos la cuestión de cómo los medios de comunicación han llegado a cambiar la vida de las personas y cómo han alterado profundamente un estilo de existencia que, hasta hace poco tiempo, ignoraba la posibilidad de las tecnologías actuales.

a) La escuela (que mantiene una concepción instrumental de los medios)

La escuela, en la sociedad moderna, era la máxima responsable en la transmisión del conocimiento, pero en la era del conocimiento actual, es la misma sociedad, la Red, quien genera el conocimiento. Esto ha provocado una crisis en la institución escolar y es necesario que repiense su lugar en un contexto de estas características. Por otro lado, la escuela, aunque sigue siendo un agente socializador central, puesto que cuenta con legitimidad social y legal, ha perdido fuerza socializadora frente a los jóvenes con respecto a los medios.

La escuela es una organización basada en el conocimiento disciplinar, configurada y estructurada previa a las TIC. Por otro lado, los medios resultan más atractivos porque te hacen estar activo y ser partícipe, estructurados con otros ritmos que chocan de frente con los que nos encontramos en las escuelas. Esta nueva situación es una justificación a la cuestión de que la escuela necesita abrir las puertas a la sociedad y trabajar en colaboración (Fernández Enguita, 2009).

A pesar de la consideración de la escuela como una institución muy valiosa para introducir las TIC, puesto que es el lugar fundamental donde surgen los procesos de aprendizaje y se transmite el conocimiento, esa dinámica ha avanzado tan rápidamente que ha dejado atrás a dichas instituciones respecto de las condiciones que el mercado ha sido capaz de generar.

Por lo tanto, uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la pedagogía actualmente es el de la necesidad de resolver la divergencia existente entre la educación escolar y la mediática. Ya algunos autores, como Freinet, McLuhan, Leonard (1974), culpan a la escuela de esta di-

vergencia. Célestin Freinet, por ejemplo, señala: “Este desorden cultural persistirá mientras la escuela pretenda educar a los niños con instrumentos y sistemas válidos hace cincuenta años, pero desbordados por la técnica contemporánea. Subsistirán, por una parte, en la escuela, las lecciones, los brazos cruzados, las memorizaciones, los ejercicios muertos, y fuera de la escuela, la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine”. También McLuhan y Leonard culpabilizan a la escuela de esta disociación formativa: “Las instituciones escolares malgastan cada vez más y más energía para preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe”.

Independientemente de la divergencia existente entre una *escuela desconectada* y una *sociedad conectada*, en este artículo nos gustaría realizar la conexión entre ambos universos siendo capaces de integrar los elementos audiovisuales, que ocupan la mayor parte del tiempo del alumno, con el ámbito escolar.

Para alcanzar ese objetivo debemos hablar de ser creativos, de tener una mirada que sea capaz de integrar el discurso audiovisual y que nos otorgue, como docentes, nuevos elementos para enseñar. Si entendemos la educación como un proceso de adaptación y evolución constante, tendremos que aprender a apreciar cualquier dispositivo que nos acerque a las nuevas generaciones y nos complemente, y las pantallas se convierten en un recurso muy potente para alcanzar dicho objetivo.

En el proceso de concreción del perfil docente del siglo XXI, juega un papel fundamental el profesor como integrador curricular de las TIC en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y esto nos lleva directamente a la cuestión de las competencias relacionadas con la formación de los docentes para llevar a cabo esta labor. Competencias que están vinculadas tanto a la construcción del conocimiento disciplinar como a la preparación para la adaptación a un contexto en constante cambio articulado sobre las nuevas tecnologías.

b) El entorno mediático (que cumple la tarea de educar puesto que incide sustancialmente en la socialización de la infancia)

En este apartado nos gustaría dejar claro en qué estriba el potencial educativo de los medios y cómo también se suelen enfocar como instrumentos de ocio, sobre todo por parte de los jóvenes.

Castells y Bofarull (2002), nos aportan en su libro *Enganchados a las pantallas*, el nuevo concepto de *screenagers* (contracción de las palabras inglesas *screen* –pantalla– y *teenagers* –niños/adolescentes entre 10 y 20 años, aproximadamente–), haciendo referencia a los niños ‘globalizados’ que cada vez se divierten menos con juguetes tradicionales y cada vez están más pendientes de una pantalla, es decir, están ‘enganchados’ y sujetos a infinitas posibilidades de información y conocimiento pero también sometidos a peligros como el aislamiento, la manipulación, el consumismo, la pérdida de identidad, etc.

Con el propósito de eliminar estos riesgos debemos plantearnos el abordaje de una educación que incluya formación en unos medios que transmiten a los niños y jóvenes una serie de valores que, en la mayoría de ocasiones, asumen de manera inconsciente y extrapolan a la realidad que les rodea. De ahí la necesidad de aprovechar el potencial educativo de los medios que garantice un beneficio para todos: sociedad, familia y escuela.

La escuela podría aprovechar todas las posibilidades que la combinación de medios ofrece. Entre otros autores, Jenkins (2006) y Tyner (2008) nos hablan de *affordances*, como las acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más creativas, más participativas, haciendo que los jóvenes se vinculen al saber a través de las siguientes operaciones (Dussel, I. y Quevedo, L.A., 2010):

- *Juego*: permitiendo la experimentación de diversas formas para resolver los problemas.
- *Performance/Desempeño*: posibilitando la adopción de identidades alternativas, improvisando y descubriendo.
- *Simulación*: interpretando y construyendo modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- *Apropiación*: de los contenidos de los medios.
- *Multitarea*: se puede “escanear” el ambiente y cambiar el foco según se necesita.
- *Cognición distribuida*: sumando conocimiento y comparando con el de otros.
- *Juicio*: evaluando el grado de confianza de distintos tipos de información.
- *Navegación transmediática*: se sigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades.

- *Redes*: buscando, sintetizando y diseminando información.
- *Negociación*: es posible viajar entre comunidades diversas, captar y seguir normas distintas, discernir perspectivas múltiples.

Otra concepción sobre el uso de los medios sería su instrumentalización para el ocio y el tiempo libre de nuestros niños y jóvenes. Esta concepción está mediada por la sociedad de consumo que presenta los medios, principalmente, como objetos ligados al ocio. En Richard Sennett (2000) encontramos un análisis muy claro respecto a los cambios que caracterizan a la sociedad de consumo, no sólo a la introducción de las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo y en el hogar, sino también en las transformaciones que afectan a los procesos de aprendizaje y el lugar que ocupa el conocimiento en estas sociedades. Y cómo estos cambios afectan directamente al mundo de la cultura y al consumo y el uso que los ciudadanos hacen de su tiempo libre.

Un tiempo libre centrado en el consumo y uso desmedido de diferentes pantallas como las de la televisión, ordenadores, videojuegos, móviles, etc. La antropóloga Mizuko Ito (2009), en su estudio sobre software infantil, observa que desde el marketing también se construye una oposición entre diversión, “algo natural y auténtica en la infancia”, y educación “aburrida, seca, llena de polvo”. Ito indica que los niños y jóvenes promueven este discurso de la diversión y del placer contra lo que les proponen los adultos y que los creadores de videojuegos se apuntan a este bando.

c) La familia (cuyo desafío es afrontar el enriquecimiento de su propia cultura, formándose y logrando una educación que permita una actitud crítica ante los medios)

Al estudiar la influencia que los medios de comunicación ejercen en niños y jóvenes, insistimos, no debemos perder de vista que los niños crecen y se desarrollan en familia, que la escuela puede desempeñar un papel muy importante, pero no se le puede exigir una responsabilidad completa en la formación de estos y, menos aún, respecto a un hábito inscrito en el contexto familiar como es el consumo audiovisual.

De ahí que, en una sociedad donde la mayor parte de la información es audiovisual, uno de principales cometidos educativos de las familias debe ser enseñar a los hijos a usar esa información, esos medios audio-

visuales (TV, Internet, videojuegos) con una actitud crítica y consciente. Como dice Ortega (2008) *En las últimas décadas se ha producido un cambio profundo a la hora de abordar las familias. La familia ha perdido su papel de socialización primaria: normas, pautas de comportamiento, valores, etc., que ahora dependen de otros agentes sociales. El proceso de subjetivación o apropiación de normas de conducta y valores ya no pasa por la familia, sino que lo aprendemos por una oferta indiscriminada del contexto social. Con esta situación, la familia y la escuela son puestos en cuestión y compiten con otros agentes socializadores.*

Es muy frecuente que se destaque el impacto que tienen en dicha influencia factores de tipo familiar y sociocultural como:

- El papel que la familia atribuye a los medios audiovisuales, a las TIC:
 - El grado de conocimiento que los padres tienen sobre el uso de los medios por parte de sus hijos.
 - La opinión de los padres respecto a los medios.
 - El tipo de control y supervisión que los padres ejerzan sobre el consumo audiovisual de sus hijos.
- La intensidad de su uso.
- La existencia de alternativas a las pantallas.
- El conocimiento y la valoración de los géneros y contenidos de programas.

La investigación realizada por el Consejo Audiovisual de Navarra (CoAN, 2008) permite visualizar la influencia de padres y madres en el uso de Internet sobre aquellos escolares que afirman utilizar este recurso de forma habitual con sus padres y establece las siguientes diferencias con el resto de usuarios:

- El uso de Internet conjunto entre padres e hijos se asocia a *bogares digitales* en los que la conexión a la red es del 99%, frente al 80% de uso de Internet en casa de la media de la muestra.
- Los escolares que navegan con sus padres, donde más acceden a la red es en su casa (91%).
- La implicación de padres y madres en el uso que sus hijos hacen de Internet tiene un claro efecto sobre el contenido que suelen visitar mientras navegan, lo que denominan los autores de la investigación como *navegar con rumbo*.

- La situación más habitual en el uso de Internet entre los más jóvenes es hacerlo en solitario o acompañados de sus amigos. La influencia de sus progenitores es escasa como *referente adulto* y sólo unos pocos reconocen haber aprendido el uso del medio gracias a sus padres.
- Si existe una intervención directa de los progenitores en la actividad de sus hijos frente a Internet, se reducen las ocasiones de discusión por el uso de la Red. *Discusión con sentido*.
- *Mediación familiar: acciones concretas*. Según la percepción de los escolares, los progenitores interactivos desarrollan su tarea educativa en muchos de los ámbitos y posibilidades que ofrece la Red (echando un vistazo, preguntándoles qué hacen, ayudándoles, estando en la misma habitación, sentándose con ellos).
- Un síntoma inequívoco del potencial de la *mediación familiar y la percepción de límites*, de la educación y el ejemplo familiar en este ámbito son las respuestas que los escolares dan sobre las cosas que sus padres les dicen que no pueden hacer mientras navegan como, por ejemplo, comprar, dar información personal, rellenar encuestas, enviar mensajes a móviles, chatear y bajar archivos, fundamentalmente.
- La *mediación familiar* también incide en la *percepción de riesgos y oportunidades* que les ofrece Internet.

Todo lo anterior nos lleva a considerar la importancia de tomar conciencia de la responsabilidad que la familia tiene en primera y última instancia, puesto que es la que más puede hacer por construir y fomentar unos hábitos de consumo audiovisual adecuados de los niños y jóvenes.

Por tanto, podríamos entrar aquí en la cuestión de ¿quién enseña a los padres?

Se ha hablado mucho de formar a los padres para que puedan navegar con sus hijos, y en función del conocimiento y la habilidad que adquieran estarán más capacitados para conocer, por ejemplo, qué Webs frecuenta su hijo, qué uso hace de los medios audiovisuales que tiene a su disposición, cómo prevenir o impedir el acceso a ciertos contenidos. También existe el tópico instalado de que los niños tienen un dominio muy superior de la herramienta. Entonces, podríamos concluir este

punto señalando que no puede haber mejor maestro para el padre y la madre que el propio hijo³. Interesándose por navegar con él, y por los procedimientos que emplea, el padre puede adquirir el dominio de la herramienta a la misma vez que comparte su tiempo con él.

Se trata de enseñar a los niños y jóvenes a reflexionar sobre lo que llevan entre manos, de que estén bien informados sobre las herramientas informáticas y aparatos que manejan para que conozcan las reglas de su uso y tengan suficientes elementos de juicio que les permitan ejercer sin impedimentos su libertad.

Los hábitos de consumo respecto a los medios están muy relacionados con la formación y el conocimiento que poseen los padres de los mismos de ahí que las familias con menos recursos formativos puedan estar más desprotegidas frente a la influencia negativa de los medios. Por lo tanto el fomento de la responsabilidad familiar debería tener en cuenta a este sector de la población.

Para interpretar de una forma crítica los documentos audiovisuales que los medios ponen a nuestro alcance conviene, por tanto, estar atento a los propios procesos emocionales y conocer cómo funcionan los mecanismos de fascinación y seducción en los que basan su eficacia, por ejemplo, los mensajes televisivos. Completando esta reflexión, nos gustaría hacer referencia al texto *“La lectura crítica de los medios 7: los textos verbo icónicos. La fuerza de la imagen”*, de Natalia Bernabeu Morón y que encontramos en su proyecto *Quadraquinta*⁴:

La diferencia entre razonar un hecho o emocionarse ante él salta a la vista:

- *La razón nos convence; la emoción nos impulsa.*
- *La razón analiza; la emoción hace militantes.*
- *La razón nos distancia; la emoción nos implica personalmente.*

Cuando leí en un periódico el revuelo que el reportaje sobre los orfanatos chinos provocó en Gran Bretaña, antes que aquí, no me afectó lo más mínimo. La crónica explicaba con detalle la situación de las pequeñas abandonadas por culpa de su género, pero no me conmovió. Tras haber visto las imágenes siento una profunda pena por esas niñas, aborrezco a los que las ataron y odio el sistema que presionó a sus padres hasta abandonarlas. Otros espectadores fueron más allá y decidieron adoptarlas.

Precisamente, es en esta dinámica seductora donde los niños y niñas se forman como consumidores y donde la presencia activa de los padres resulta clave para alentar hábitos responsables y una actitud crítica ante el aluvión de productos que se exponen.

Conclusiones

Abordar la cuestión de los medios y de la educación va más allá de que se trate de niños concretos en un espacio-tiempo concreto, sino que estamos hablando de un sujeto colectivo que vive un tiempo histórico amplio, de unas generaciones que conviven, desde el principio, con los medios y de un entorno del que ya no es posible librarse.

Las actitudes escolar, familiar, política, etc. están completamente interrelacionadas e influyen decisivamente en modificar el efecto del flujo comunicacional. No podemos poner en duda la existencia de esa tensión entre la forma de trabajo que la escuela propone y las vivencias mediadas tecnológicamente que los jóvenes realizan tanto en sus entornos más familiares como en el entorno social. Por lo que si no existe un equilibrio y una coherencia entre las partes apenas se podrá contribuir a los resultados deseados.

Surge así la necesidad de la introducción de los medios en el sistema educativo, en la escuela, así como la formación a los profesores y padres convirtiéndose en mediadores entre los jóvenes y los medios. Una mediación que sigue siendo fundamental, puesto que cualquier información disponible en la Red, por ejemplo, no garantiza por sí sola que nuestros jóvenes vayan a realizar un uso adecuado de la misma, sino que tendremos que acompañarlos en su proceso de maduración siendo conscientes del desafío que se nos presenta y no reduciéndolo a una mera introducción de dispositivos digitales en la escuela y los hogares.

Las escuelas explícitamente deberían invitar a los estudiantes a participar en estos proyectos puesto que su participación da a adultos y jóvenes una oportunidad para hablar de un mundo en el que los dos grupos rara vez se cruzan.

Atendiendo a los argumentos expuestos podríamos decir que las familias pueden ofrecer mucha información a los investigadores y a los creadores de dichos medios puesto que son quienes, en definitiva, esta-

blecen las pautas de consumo que, de una forma u otra, afectan al niño. Por tanto, el contacto entre padres e investigadores debería ser fluido y bidireccional puesto que es necesario recuperar y potenciar la colaboración estrecha con las familias.

Por lo que el reto que se nos plantea, no solamente a los educadores, sino al resto de la comunidad educativa, se centra en transformar el dispositivo aula revisando las bases sobre las que se asientan su estructura y organización en relación a aspectos como la ubicación del docente y los alumnos en el aula, la disposición del mobiliario orientada a un punto único (generalmente hacia la pizarra y la mesa del profesor), en muchas ocasiones sin la posibilidad de modificación que permita el trabajo en equipo u otro tipo de metodologías haciendo que la integración de las TIC en las escuelas sea un proceso complejo. A la vez que podemos subrayar las oportunidades que se nos presentan a los educadores de producir aprendizajes y conocimiento desde otros recursos, usando herramientas de pensamiento diferentes que ejercitan la creatividad.

Si queremos conseguir un futuro que tenga en cuenta el éxito, no solamente en términos de abundancia, sino también en términos de humanidad, debemos ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar un equilibrio digital, al fortalecimiento individual del uso de la tecnología digital con sentido de responsabilidad personal y social.

Bibliografía

- ÁNGEL, M.; GIMENO, J. et al. (2005): *Papel de los padres en el nuevo entorno educativo*. IV Congreso Internacional. Educared.
- BALLESTA, J. (coord.) (2000): *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. Universidad de Murcia.
- BALLESTA, J.; GUARDIOLA, P. (2001): *Escuela, familia y medios de comunicación*. CCS.
- BRINGUÉ, X., SÁBADA, C. y RODRÍGUEZ, J. (2008): *La generación interactiva frente a un nuevo escenario de comunicación. Retos sociales y educativos*. Consejo Audiovisual de Navarra.
- CASTELLS, P. y DE BOFARULL, I. (2002): *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Ed. Planeta, S.A.
- Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*, 2005. Recuperado de <http://www.tvinfancia.es/default.htm>.
- DUSSEL, I. y QUEVEDO, L.A. (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide. P. 237.
- FREINET, C. (1974): *Las técnicas audiovisuales*. Laia, Barcelona.
<http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc00/FDOC8915.htm>
- ITO, M. (2009): *Engineering play. A cultural history of educational software*. Cambridge, MA, MIT Press.
- JENKINS, H. (2006): *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. White Paper.
- JOSEP VARELA I SERRA (2000): *Responsabilités des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants*, doc. 8915 de 22 de diciembre. Rapport de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa.
- LIPPENHOLTZ, B. (2008): *Educació i pantalles en el segle XXI*. AulaMèdia. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/de-que-hablamos-cuando-hablamo.php>.
- MCLUHAN, M. y LEONARD, G.B. (1974): *El aula sin muros*. Laia, Barcelona.
- OBACH, X. (1997): *El tratamiento de la información y otras fábulas*. Alauda. Anaya. Madrid.
- OHLEH, J. (2010): *Digital Community, Digital Citizen*. Corwin.
- ORTEGA, P. (2008): *La familia como espacio educativo*. Conferencia. Universidad de Alicante.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2003): *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Cuadernos del CAC núm. extraordinario.
- PRENSKY, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. Vol. 9. Nº 5. University Press.
- SELWYN, N. (2009): *The Digital Native - Myth and reality*. Informe presentado en Chartered Institute of Library and Information Professionals London Seminar Series.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- SEYMOUR, PAPER (1996): *Bringing the Digital Generation Gap*. Longstreet Press.
- TYNER, K. (2008): *The educational and social impact of new technologies on young people in Britain*. ESRC Seminar Series.

Notas

- 1 *Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*, 2005.
- 2 Resolución del Parlamento Europeo sobre *La protección de los menores y la dignidad humana*, de 29 de mayo de 2003.
- 3 “*La mejor manera de aprender a dominar las tecnologías es realizar labores reales junto a una persona que domine ciertas funciones que no se dominan*”. SEYMOUR PAPER (1996): “Bringing the Digital Generation Gap”, pág. 103. Longstreet Press.
- 4 *QuadraQuinta* es un proyecto educativo sin ánimo de lucro, creado por Natalia Bernabeu y Andy Goldstein en noviembre de 1996, en Jujuy, Argentina. Sus fines son investigar las posibilidades de la creatividad como motor del aprendizaje, elaborar propuestas y materiales didácticos que desarrollen una metodología activa y creativa, proponer actividades de formación del profesorado y promover la reflexión y el debate sobre las necesidades de la educación en las sociedades actuales.

Características de los contextos familiares de recepción televisiva infantil. La responsabilidad mediadora de los padres

Dra. Teresa Torrecillas Lacave

Universidad San Pablo CEU (Madrid)

teresat@ceu.es

Resumen

La inquietud de padres, educadores e investigadores alrededor de los hábitos de consumo televisivo de la infancia se sitúa en los posibles efectos que puedan ocasionar en sus personas; principalmente por la potencialidad del medio como factor de cambio, como fuente de influencia sobre la percepción de la realidad o en la adopción de valores y conductas. En este artículo nos hemos propuesto analizar las características de los contextos de recepción televisiva infantil y el papel de los padres como agentes mediadores a partir de una investigación que integra técnicas cuantitativas y cualitativas para cumplir con el objetivo propuesto.

Palabras clave

Televisión, infancia, educación, aprendizaje, recepción televisiva, socialización, mediación familiar.

Abstract

The concern of parents, educators and researchers around the television use habits of children lies in the possible effects that may affect their persons, mainly because of its potential as a force of change, as a source of influence on the perception of reality or in the adoption of values and behavior patterns. In this article we intend to analyze the context characteristics of children television use and the role of parents as mediators based on a research that integrates quantitative and qualitative techniques to meet the objective.

Key words

Television, children, education, learning, television reception, socialization, family mediation.

Introducción

La Televisión Digital Terrestre (TDT), junto al conjunto de plataformas de pago, ha traído consigo un panorama televisivo caracterizado por la fragmentación de la oferta y la segmentación de los telespectadores en un contexto de encarnizada lucha por las audiencias en el que la rentabilidad en términos de *share* es lo que prevalece. Las estrategias de las cadenas están orientadas a atraer a los públicos más rentables con contenidos lejanos a las funciones clásicas atribuidas a los medios como la difusión de la cultura, la formación de las audiencias o el pluralismo, asunto que ha alertado a padres, políticos y otras instituciones preocupados por las constantes vulneraciones de los derechos fundamentales de las audiencias más frágiles, como es el caso de la infancia; preocupación que ha calado en el imaginario social y que ha contribuido a la actual deslegitimación del medio.

Varias investigaciones confirman que la industria televisiva además de ignorar al público infantil (Núñez Ladevéze y Pérez Ornia, 2003; Cantavella y Torres, 2006 y Vázquez, 2011), incumple de forma reiterada la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010 y el Código de Autorregulación en materia de infancia (Ruiz San Román y Salguero, 2008) emitiendo en horario infantil programas inadecuados para los más pequeños con las consecuencias que pueda entrañar en su desarrollo cognitivo, social y moral.

En esta situación, en la que ni la industria televisiva ni las políticas reguladoras son capaces de proteger a la infancia ni de garantizar un entorno mediático enriquecedor, nos hemos propuesto volver la mirada hacia los hogares y estudiar cómo son los contextos familiares de recepción televisiva infantil y, especialmente, cuál es el lugar de los padres en las prácticas televisivas infantiles con el objetivo último de analizar si los hijos encuentran en sus casas la protección necesaria para desenvolverse de forma lucrativa frente al medio y, por tanto, si los padres cumplen con su responsabilidad de garantizar un correcto desarrollo de los niños

en un entorno en el que los medios de comunicación tienen un protagonismo indiscutible. Los objetivos concretos afrontados son: 1.- Estudiar los hábitos de consumo televisivo de las familias; 2.- Analizar la oferta televisiva destinada a la infancia y 3.- Estudiar la mediación familiar.

El contexto de recepción televisiva infantil. Fundamentos y antecedentes

Los resultados que exponemos en este artículo forman parte de un estudio de la recepción, dentro de la perspectiva de la comunicación mediada y el paradigma de la audiencia activa, con bastante tradición en el ámbito anglosajón pero cuyo arranque en España ha sido lento y tardío, aunque se ha revitalizado en los últimos años.

Las perspectivas más contemporáneas, sin subestimar el poder ideológico y cultural de las instituciones mediáticas, comparten la consideración de las relaciones interpersonales como factor fundamental en las relaciones de los receptores con los medios y apuntan hacia los elementos de los extensos y ricos ambientes simbólicos que rodean las audiencias en sus interacciones con los medios de comunicación (Lull, 1997: 16) y que hacen de filtro entre emisor y receptor. “Los efectos de los medios se desarrollan dentro de la red compleja de las interrelaciones sociales: de este factor provienen tanto los límites de la influencia como su orientación más hacia el refuerzo que hacia su cambio” (Wolf, 1994: 85).

El cambio de paradigma está marcado por el encuentro con las audiencias. Se reconsidera el significado de las audiencias “moduladas claramente por la naturaleza y el significado cultural de la interacción entre las actividades de los espectadores y el carácter textual” (Nightingale, 1999: 20). Las audiencias cobran autoridad como entidades autónomas que hacen su propia lectura o reinterpretación de los textos. Los medios no actúan en el vacío sino en el amplio contexto socio-cultural en el que se desenvuelven las audiencias, por lo que se hace necesario volver la vista hacia las vivencias cotidianas de las personas para entender el sentido de sus experiencias mediáticas y el significado consecuente de esa participación.

El contexto emerge como la principal unidad de análisis, entendido como escenario específico, concreto y particular en el que se observan tipos de conducta regulares (Martí, 2005: 140-141). En el caso de las audiencias infantiles, la investigación se centra en la familia como contexto fundamental de recepción infantil; como principal agente en la configuración y reconfiguración tanto de la interacción de los hijos con la televisión como de la creación por ellos del sentido de esa interacción (Martín Barbero, 1987 y Torrecillas, 2011). Como afirman Del Río y Álvarez, “es necesario comprender el entorno de la televisión como un entorno estimular que vehicula información en formas nuevas, y analizar los diversos mecanismos y modalidades en que la información culturalmente mediada se presenta” (2004: 109).

Desde los estudios culturales británicos y bajo el modelo de codificación y decodificación (Hall, 2004), se desarrollan investigaciones encaminadas a comprender las relaciones de las audiencias con la televisión teniendo en cuenta las formas de ver televisión y las relaciones sociales que vive el sujeto receptor en su entorno más cercano como es el caso de la familia. En *Family Televisión: Cultural power and domestic leisure* (1986) Morley defiende que la familia, y principalmente los padres, son el agente de socialización en el contexto de la televidencia más cercano y directo al niño, el ámbito en el que opera frente al televisor y donde debe encontrar los recursos para decodificar los mensajes.

En la revisión de la literatura especializada en nuestro país encontramos algunos precedentes que están fundados en la idea de que existe una relación causal entre medio de comunicación, familia y niño (Pindado, 1998: 63; Bringué y De los Ángeles, 2000: 42 y Callejo, 2004: 16) y que parten de la idea de que las formas de recepción que adoptan los niños en el hogar y, por tanto, el cómo se verán influidos por el medio, está condicionado por la forma de interactuar de los padres en el uso y consumo infantil de televisión. Se trata de trabajos que ponen el acento en la necesidad de que los padres se erijan en los principales agentes mediadores, máxime en la actualidad cuando el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información están multiplicando las pantallas con las que los niños interactúan a diario (Bringué y Sádaba: 2011).

Aparici y su equipo (1994) verificaron, entre otras cuestiones, cómo los niños se exponen al televisor sin ningún tipo de control parental y la escasa participación de las escuelas en la educación mediática de los

niños, principal preocupación de las aproximaciones más recientes al problema centradas en la necesidad de la alfabetización mediática en los colegios (Aguaded, 2007 y Pérez Tornero, 2011). En la misma línea, García Cortázar y otros (1998) destacan la relativización de las influencias por parte de los padres, el uso cada vez más individualizado del medio en el hogar y la distancia que existe entre los discursos de los adultos y su conducta a la hora de mediar en las prácticas televisivas infantiles. Otros investigadores han establecido distintas tipologías de estilos de mediación a partir de indicadores como la existencia de normas, la co-visión y el diálogo, las recomendaciones, consejos y sugerencias sobre el medio o formas de control, que comparten la necesidad de mejorar la calidad de la mediación (Vílchez Martín, 1999, García Cortázar y otros, 1998, Llopis, 2004 y Torrecillas, 2011). La disonancia pragmática, es decir, la incoherencia entre criterios y conductas alrededor de la televisión es otra de las líneas emergentes (Núñez Ladevéze y Pérez Ornia, 2002 y Núñez Ladevéze, Cantavella y Vázquez, 2008).

Diseño metodológico

Esta investigación exploratoria integra técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social. Hemos recurrido al análisis de parrillas, la entrevista cualitativa y a datos de encuestas, además de a datos de audimetría de 2010, facilitados por Barlovento Comunicación, para el análisis de las audiencias.

Para conocer la oferta televisiva dirigida a los niños hemos hecho un análisis de parrillas de programación infantil emitida en las cadenas generalistas de la TDT de ámbito nacional, y las temáticas publicitadas como infantiles o infantiles-juveniles tanto de la TDT como de las principales plataformas de pago. Las unidades de contexto son los canales de televisión: La 1, La 2, Antena 3, Cuatro, La Sexta, Telecinco, Veo 7, Clan TV, Antena Neox, Boing y Disney Channel y los canales infantiles-juveniles de la televisión digital de pago. Las unidades de registro son cada uno de los programas emitidos. Las variables analizadas han sido el género, el público al que van dirigidos, el horario de emisión y la temática. La muestra fue tomada durante una semana aleatoria de noviembre de 2010.

Con el objeto de indagar en las características de la mediación familiar y comprender los procesos de recepción televisiva infantil que tienen lugar en los hogares recurrimos a la técnica cualitativa de la entrevista en profundidad. La muestra asciende a 48 entrevistas a madres y/o padres con hijos de entre 4 y 12 años de la Comunidad de Madrid. Para la construcción de la muestra consideramos el estatus de las familias a partir de la formación, ocupación y lugar de residencia de las familias y el número de hijos. Los indicadores estudiados han sido la representación que las distintas familias tienen sobre la televisión; los criterios generales que tienen sobre la calidad o responsabilidad social del medio; la valoración de las posibles influencias del medio en los hijos; la valoración sobre el posible uso educativo de la televisión; el grado de conocimiento sobre televisión y contenidos; sugerencias, consejos y alternativas ofrecidas a los hijos; prohibiciones o normas sobre televisión; medidas de control e impedimentos para la mediación.

El criterio que hemos aplicado para la selección de los perfiles es de representatividad sustantiva, es decir, en lugar de reproducir a pequeña escala las características de la sociedad hemos tratado de cubrir las situaciones sociales de interés para la investigación. Todas las entrevistas han sido transcritas y se ha procesado la información en fichas generales para cada perfil y en fichas de integración local codificando la información por secciones según los temas objeto de estudio, para luego interpretar los datos y presentar resultados.

De forma complementaria hemos recurrido a datos de la encuesta del INE: Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares, del año 2010.

Principales resultados de la investigación

Una vez analizada toda la información recabada en el trabajo de campo establecimos y describimos las características de los que consideramos los principales elementos constitutivos de los contextos de recepción televisiva infantiles: 1.- Escenario de consumo: es el lugar o espacio físico en el que el niño establece sus relaciones con los medios de comunicación, determinado por el grado de equipamiento tecnológico y por el lugar que ocupan esas tecnologías de la información y de la co-

municación en el espacio. Las características del escenario de consumo son importantes porque reflejan el lugar simbólico de esas tecnologías en la familia y porque fija las posibilidades de acceso y de uso por parte de los pequeños; 2.- Escenario situacional: número de hijos, horarios de trabajo de los padres y presencia de terceras personas al cargo de los hijos; 3.- Comportamiento efectivo de los hijos: hábitos de consumo; 4.- Características de los productos consumidos por los niños: cualidades de los contenidos emitidos por las diferentes cadenas y de las estructuras de las parrillas. Implica analizar los mensajes emitidos por los programas que los niños consumen, las narrativas audiovisuales y los valores y estereotipos transmitidos; 5.- Mediación familiar: patrones de interrelación entre los hijos y los padres sobre televisión.

Del estudio de estos elementos deducimos las principales características de los actuales contextos de recepción televisiva infantiles que enumeramos a continuación.

El predominio de la televisión en el hogar frente a nuevos medios emergentes

La televisión forma parte del entorno doméstico habitual en la vida cotidiana de las familias de todas las clases sociales, por lo que podemos afirmar que la difusión del medio es absoluta. El 99,7% de los hogares españoles tiene televisión y alrededor de un 60% de la población tiene dos o más televisores.

Cabe señalar que las familias con hijos tienen hogares con un mayor equipamiento tecnológico que aquellas en las que vive una sola persona o parejas. Los niños son el motor de cambio y contribuyen de forma significativa al consumo de tecnologías en el hogar. Los padres, además, son conscientes de la necesidad de que los hijos crezcan familiarizados con las tecnologías. La cifra de hogares con ordenador pasa de los 51,7% en hogares de dos miembros a un 78,5% en familias con 3 miembros; la cifra se incrementa en hogares de 4 [88,8%] y de 5 miembros [99,2%]. Con el acceso a Internet y a la banda ancha sucede lo mismo pero con un porcentaje menos elevado.

La televisión, además de estar muy difundida en la sociedad y en todas las clases sociales, su uso es tan asiduo que las generaciones de hoy nacen absolutamente adaptadas al medio. Hoy, a pesar de la diversifica-

ción de medios y del auge de Internet, la televisión sigue siendo el medio que más audiencias concentra. Al contrario de lo que cabría pensar, la emergencia de nuevos medios y su éxito entre las generaciones más jóvenes todavía no ha desbancado a la pantalla más tradicional. El dato más significativo es que 2010 ha sido el año en el que más televisión se ha consumido desde que se cuantifican las audiencias: 234 minutos de televisión al día.

Nuevas formas individualizadas de uso y consumo de televisión

La edad de iniciación en el uso y consumo de televisión es cada vez menor. Los niños comienzan a ver televisión antes de los 2 años. Casi la totalidad de los niños ve televisión antes de aprender a leer.

Los niños de entre 4 y 12 años, a pesar de la emergencia de nuevos medios, cada vez consumen más televisión: 159 minutos al día en 2010, dos horas y 39 minutos, un dato nada desdeñable si consideramos todas las cosas que debe hacer un niño de esta edad a lo largo del día, como ir al colegio, jugar, descansar y hacer otras actividades que contribuyan a su formación y desarrollo como la lectura.

El consumo infantil aumenta de forma notable los fines de semana hasta los 190 minutos los sábados y 187 los domingos. Este dato nos hace pensar que se asocia el visionado de televisión a una actividad de entretenimiento, una forma de ocio más proclive a desarrollarse durante el fin de semana. Parece que así lo tienen asimilado los padres que obvian que aunque el visionado de televisión puede ser una forma de entretenimiento tiene la peculiaridad de ser un medio de comunicación social con potencial para actuar en las conciencias de las personas.

El principal cambio en las formas de consumo en el contexto familiar se sitúa en el incremento de televisiones en el hogar con el consecuente uso cada vez más individualizado del medio y la existencia cada vez más significativa de una televisión para uso personal y autónomo del menor. Padres e hijos cada vez coinciden menos delante del televisor. Aunque la multiplicación de las televisiones en el hogar no implica mayor consumo, sí trae consigo cambios en las formas de consumo, fundamentalmente el que cada miembro de la familia tenga mayor libertad para hacer uso del medio y acceder a la oferta que decida sin tener que hacer frente a los tradicionales conflictos familiares.

El consumo en solitario aumenta y se sitúa en 2010 como la principal fórmula por encima de la dual o grupal. Este consumo en solitario representa en 2010 a un 43% de la audiencia. En el caso concreto de los niños de 4 a 12 años, un 31,3% de los que ven televisión en el total del día lo hacen en solitario. Cuando más televisión consumen los niños en solitario es en la franja de la mañana [45%]. De los niños que ven televisión en *prime-time*, un 20,5 lo hacen en solitario. Precisamente esta franja horaria es la que reúne a más niños delante de la pantalla y es prácticamente el único momento del día de consumo familiar. Deducimos, en primer lugar, que los padres favorecen o consienten ese consumo televisivo nocturno por parte de los hijos, en segundo lugar, que conocen la programación que ven a esas horas que es, sin duda, programación adulta no adecuada a la edad de los hijos y, en tercer lugar, que este consumo de programación adulta implica una maduración en los gustos de los más pequeños que de alguna manera adoptan de forma temprana las prácticas televisivas de los mayores, ya sean padres o hermanos.

Volviendo al uso en solitario de la televisión por parte de los niños, éste se ve favorecido por un sostenido incremento en el número de casos de niños que disponen de una televisión para su uso particular en su propia habitación o en una salita destinada al juego.

Fragmentación de la oferta y ausencia de programación infantil de calidad

La revolución digital que se inició hace ya algunos años con las plataformas digitales de pago y que ahora llega a su máxima expresión con la TDT, que nació como paradigma de la televisión digital en abierto, es la responsable de la fragmentación de la oferta y de la notable segmentación de las audiencias, favorecida también por el incremento del número de aparatos de televisión en los hogares. El cambio más significativo es que se amplía el margen de actividad de la audiencia como selectora, lo que no implica ni un aumento de la calidad de la programación general, ni una mejora cualitativa en la oferta infantil.

Con la televisión digital nacen los canales temáticos, dirigidos a públicos específicos con gustos y preferencias muy concretas que se tratan de satisfacer. En 2010 los canales temáticos de la TDT alcanzaron

una cuota de pantalla de más del 18%. Este dato corrobora los nuevos hábitos televisivos cada vez más individualizados y la proliferación de una oferta televisiva cada vez menos familiar, como ocurría en los años 90, para dirigirse a públicos muy específicos y rentables en el mercado publicitario. Uno de cada cuatro hogares tiene televisión digital de pago.

La fragmentación de la oferta y la segmentación de las audiencias, a la luz de los resultados de esta investigación –y al contrario de lo que venía sucediendo antes de la implantación de la TDT– parecen favorecer, desde una perspectiva exclusivamente cuantitativa, a las audiencias infantiles. Los datos de audiencias ponen de manifiesto que los niños son los que en mayor medida han auspiciado un incremento en la cuota de pantalla de la TDT motivados por el acceso a canales temáticos infantiles y de deportes. Es evidente que los gestores del medio no han hecho oídos sordos a esta realidad. Hay una media de 9 canales infantiles-juveniles en las plataformas de pago y 3 en la TDT, lo que significa un incremento cuantitativo de programación infantil si tenemos en cuenta que ésta había desaparecido prácticamente de las parrillas de la televisión en abierto y que la TDT está en su fase más incipiente. Además, no estamos teniendo en cuenta la oferta autonómica y local de la TDT. Otra cuestión es la calidad de la programación infantil emitida por estas cadenas.

La oferta exclusivamente infantil de la TDT se reduce a un solo canal: *Clan TV*. *Disney Channel* y *Boing* son infantiles-juveniles y excluimos a *Antena Neox* porque se ha posicionado como un canal dirigido a un público juvenil-adulto aunque incluye algún dibujo animado.

Los canales infantiles, en general, no emiten programación infantil segmentada y especializada. No hay una diversificación de los contenidos según las necesidades, gustos y preferencias de cada franja de edad comprendida entre los 0 y los 18 años, salvo alguna excepción de canales exclusivamente diseñados para niños recién nacidos.

En los canales infantiles se programan contenidos que son para adultos y se publicitan como infantiles. El caso más llamativo tiene que ver con las series que se publicitan como infantiles cuando son juveniles o adultas. Existe la necesidad de determinar qué contenidos son para la primera infancia, cuáles para la segunda, cuáles son juveniles y qué contenidos son para adultos.

Se identifica el formato del dibujo animado con programación infantil. Se programan como infantiles comedias de situación que son para adultos por el simple hecho de que utilizan el formato de la animación o el dibujo animado. Lo mismo pasa con dibujos animados, como las series manga japonesas, que son adultas pero se publicitan y emiten como infantiles porque los emisores saben que a los niños el formato de los dibujos animados les atrae por sí mismo.

La mayoría de los contenidos programados son de producción norteamericana o japonesa y antiguos. Existe muy poca inversión en programación infantil. Muchas de las series animadas programadas como infantiles, dentro de los canales temáticos infantiles, destacan por girar en torno a la lucha y la fuerza física con tintes violentos, al terror o por narrativas con un alto contenido erótico y sexual. En el caso específico de los canales temáticos infantiles de la TDT existe una notable diferencia entre *Clan TV* y el resto. *Clan TV* es el canal que más cuida sus contenidos: hay mucha programación de producción nacional y son programas infantiles en su mayoría.

Nuevos gustos y preferencias de los menores

Los niños y los jóvenes son los públicos objetivos que en mayor medida han favorecido un incremento en el consumo de TDT, lo que significa que a pesar del auge de las nuevas tecnologías no abandonan la televisión. Es el *target* que más fácilmente ha abandonado el hábito de consumo de los canales tradicionales hacia una nueva televisión caracterizada por la proliferación de canales temáticos. Podemos afirmar que los niños de 4 a 12 años optan por los canales infantiles-juveniles de la TDT o de las plataformas de pago. Los canales más vistos en 2010 son los destinados a niños y jóvenes: *Clan TV* y *Disney Channel*, seguidos de Antena 3. Si tenemos en cuenta el *ranking* de programas más vistos podemos deducir la contribución del público infantil a la cuota de pantalla de estos canales.

En el *ranking* de programas más vistos por los niños, podemos verificar que aunque los más pequeños prefieren dibujos animados y deportes, las series de ficción para adultos o jóvenes y *realities* también forman parte de sus hábitos de consumo principalmente por el consumo nocturno al que hemos aludido antes.

La mediación familiar ejercida en los hogares es insuficiente

Después del estudio pormenorizado de todos los indicadores de mediación familiar, a pesar de que los contextos son cada vez más individualizados y de las peculiaridades no solo de cada contexto según el estatus sino de cada familia de forma aislada; existen comportamientos muy homogéneos en los indicadores más importantes de mediación que nos han permitido hacer un diagnóstico sobre cómo actúan los padres como filtros mediadores en las prácticas televisivas infantiles. Otra cuestión que no vamos a tratar en este artículo es la explicación o sentido de los comportamientos que sí son más heterogéneos y de difícil generalización.

Podemos afirmar que la mediación familiar que se despliega en los hogares –y que se traduce en más o menos estrategias de alfabetización mediática, es decir, educación para un uso y consumo lucrativo de los medios– es insuficiente para generar un contexto enriquecedor que suministre los recursos necesarios tanto para proteger a los hijos de los abusos del medio como para que sean capaces de aprovechar el potencial lucrativo que pueda tener determinada programación. Las razones que nos llevan a hacer esta afirmación son las siguientes:

- El escenario mediático en el que se desenvuelven los hijos en el hogar, propiciado por los padres, se caracteriza –si tenemos en cuenta el número de aparatos, el lugar que ocupan y el tiempo que las familias le dedican– por otorgar al televisor un espacio simbólico prioritario en las vidas de las familias y, por tanto, en la socialización de los niños. A esta idea sumamos el uso cada vez más individualizado del medio por el que padres e hijos cada vez coinciden menos delante del aparato y por el que aumenta el desconocimiento por parte de los padres del uso y consumo real que hacen los hijos del medio.
- Los padres son muy conscientes de la deslegitimación social del medio y tienen muy aprendido el discurso presente en el imaginario social pero no lo tienen asumido como propio por lo que se excluyen ellos mismos o a sus familias de las ideas sostenidas. Los padres relativizan las posibles influencias del medio en sus hogares y excluyen a los miembros de la familia del poder de socialización del medio.
- La mediación se reduce a la existencia o no de normas. En la mayoría de los casos el tipo de mediación que se ejerce es restrictiva;

los padres imponen normas improvisadas cuando se percatan de que los hijos están visionando algo que consideran inadecuado, en la mayoría de los casos únicamente escenas de sexo o violencia o cuando consideran que el hijo lleva demasiado tiempo delante del televisor. No existen normas consistentes y estables que calen en la conducta de los niños frente al medio. La mediación se caracteriza por un alto grado de permisividad.

- No existen prácticamente casos en los que se produzca una labor de mediación completa y enriquecedora para los hijos, la que podríamos llamar mediación evaluativa, es decir, aquella en la que los padres participan del uso y consumo que los hijos hacen del medio y actúan con constancia y coherencia a través del diálogo y la crítica constructiva. Los padres no ofrecen consejos ni sugerencias sobre televisión a los hijos. Tampoco abundan las alternativas a la televisión dentro del hogar más allá de la orden de apagar el aparato. Las alternativas fuera del hogar dependen de la capacidad adquisitiva de las familias. La covisión es escasa a lo largo del día y, paradójicamente, se restringe al horario preferente cuando los hijos se doblegan a las preferencias de los adultos, ya sean padres o hermanos mayores, por lo que ven contenidos que no son adecuados a su edad con el consentimiento de los padres. Al no haber mucha covisión el diálogo sobre televisión es prácticamente inexistente.
- No existen estrategias de alfabetización mediática desplegadas por los padres en los hogares. La televisión no forma parte del programa educativo de los padres. En ningún caso hemos encontrado padres que enseñen a descodificar mensajes y a evaluar críticamente productos audiovisuales en muchos casos incomprensibles para los hijos más pequeños.

Conclusiones finales

Los resultados expuestos, que forman parte de una investigación más amplia de la que solo hemos podido dar cuenta de forma muy sintética, nos permiten llegar a la conclusión de que los contextos familiares de recepción televisiva infantil son deficientes y no garantizan la protección

de la infancia ni favorecen un correcto desarrollo de los menores frente al medio. Aunque cabría pensar que es muy difícil hacer esta generalización, teniendo en cuenta la heterogeneidad de situaciones sociales, nos hemos encontrado con que aunque los contextos de recepción son muy individualizados y aunque los idearios sobre televisión, la representación del mismo en el hogar, las motivaciones y condicionantes que explican unos usos u otros y unos estilos de mediación u otros son muy heterogéneos; predominan unas características definitorias que tienen que ver con los comportamientos frente al medio en estos contextos, descritas en los resultados, que nos han permitido hacer este diagnóstico global. De todas las características descritas: la televisión como medio predominante en el hogar, nuevas formas individualizadas de uso y consumo, fragmentación de la oferta y escasez de programación infantil de calidad, nuevos gustos y preferencias de los menores y deficiencias en la mediación familiar; la más importante es, sin duda, la última, porque condiciona todas las demás a excepción de la que tiene que ver con la programación televisiva porque por encima de las políticas de regulación del audiovisual y de las prácticas de la industria, los padres son los principales responsables de asegurar un entorno comunicativo apropiado favoreciendo las condiciones físicas –número, lugar y espacio simbólico que ocupan los aparatos en el hogar– e intelectuales –dotar a los hijos de las competencias necesarias para una correcta asimilación de los contenidos–, necesarias para contrarrestar la indiscutible fuerza socializadora del medio en la vida de los hijos.

Detrás de la deficiente participación de los padres en la construcción de contextos de recepción enriquecedores se sitúa su escasa formación que los incapacita para cumplir adecuadamente con su responsabilidad mediadora. La desprotección de la infancia en el hogar frente a la televisión empieza por la falta de una adecuada alfabetización mediática destinada a padres, fundamental para que tomen conciencia y puedan educar a sus propios hijos en el consumo de medios.

La principal reflexión derivada de lo expuesto en este artículo es que es necesario alentar la línea de investigación de los contextos familiares de recepción televisiva infantil y pasar de la reflexión a la propuesta de acciones porque la garantía de la protección de la infancia que tanto preocupa empieza y acaba, al hilo de algunas ideas expuestas en este artículo, en el hogar.

Bibliografía

- AGUADED, J.L. (2007): *"Observatics": La implementación del software libre en Centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva.
- APARICI, R. y otros (1994): *Televisión, currículo y familia*. Madrid, Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- BRINGUÉ, X. y DE LOS ÁNGELES, J. (2000): "La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños". *Comunicación y Sociedad*, 13. Pp. 37-70.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, C. (2011): *La Generación Interactiva en Madrid*. Madrid, Colección Generaciones Interactivas. Fundación Telefónica.
- CALLEJO, J. (2004): "Limitaciones para el establecimiento de una tipología de la investigación sobre niños y televisión: el caso español". *EMPIRIA, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 8. Pp. 11-54.
- CANTAVELLA, J. y TORRES, A. (2006): "Un Consejo Audiovisual que vele también por los más jóvenes", en *La ética y el derecho en la producción y el consumo del entretenimiento*. VIDAL, V. y EGUZQUIZA, I. (coords.). Valencia, Fundación COSO.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2004): *Pígmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.
- GARCÍA CORTÁZAR, M. y otros (1998): *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*. Madrid, Estudios de la UNED.
- HALL, S. (2004): "Codificación y descodificación en el discurso televisivo". *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 9. Pp. 210-236.
- LLOPIS, R. (2004): "La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española". *Comunicación y Sociedad*, 17,2. Pp. 125-147.
- LULL, J. (1997): *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARTÍ, E. (2005): *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- MORLEY, D. (1986): *Family television: Cultural power and domestic leisure*. Buenos Aires, Amorrortu.
- NIGHTINGALE, V. (1999): *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Barcelona, Paidós.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. y PÉREZ ORNIA, J.M. (2002): "Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil". *REIS*, 99. Pp. 113-143.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. y PÉREZ ORNIA, J.M. (2003): "Programación infantil en la televisión española. Inadecuación entre la oferta y la demanda". *TELOS*, 54. Pp. 102-113.
- NUÑEZ LADEVÉZE, L., CANTAVELLA, J. y VÁZQUEZ, T. (2008): "Spanish Children as Captive Market of Screens". University of Gothenburg, The International Clearinghouse on Children Youth and Media. Disponible en http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=publ&main=electronic_publishing_start.php&me=4.

- PÉREZ TORNERO, J.M. y VARIS, T. (2011): *Media literacy and new humanismo*. UNESCO, Rusia.
- PINDADO, J. (1997): "Escuela y televisión: claves de una relación compleja". *Cultura y Educación*, 5. Pp.25-35.
- RUIZ SAN ROMÁN, J.A. y SALGUERO, M. (2008): "Tres años de Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia en España". *Sphera Publica*, 8. Pp: 65-80.
- TORRECILLAS, T. (2011): *Los niños frente a la televisión. Prácticas y mediación familiar*. Madrid, Universitas.
- VÁZQUEZ, T. (2011): *Lo que los niños ven en la televisión*. Madrid, Universitas.
- VÍLCHEZ MARTÍN, L.F. (1999): *Televisión y familia. Un reto educativo*. Madrid, PPC.
- WOLF, M. (1994): *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.

El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla

Dra. María del Mar Rodríguez Rosell

mmrodriguez@ucam.edu

Dña. Irene Melgarejo Moreno

imelgarejo@ucam.edu

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen

En los diferentes ámbitos tanto de la Educación como de la Comunicación, las competencias profesionales aparecen definidas sobre todo en los Libros Blancos de ambas disciplinas. Resulta fácil entender qué es un Educador y qué es un Comunicador, y en base a la naturaleza de esas definiciones con este artículo se pretende hacer un acercamiento o aproximación a la definición de Educomunicador, un perfil profesional que comienza a ser imprescindible tanto en el contexto educativo como en el profesional de los medios de comunicación. Se hace necesario, por tanto, un análisis descriptivo de las competencias profesionales que debe desarrollar un buen Educomunicador.

Palabras clave

Educomunicación, competencia, comunicación, educación.

Abstract

In different areas of both Education and Communication, professional skills are defined mainly in the “Libros Blancos” documents of both disciplines. So it is easy to understand what an educator is and what a communicator is, as well. Based on those definitions, this article will try to approach the definition of “educommunicator”, whis is becoming an essential professional profile not only in educative contexts but also in

mass media. Therefore, a descriptive analysis of the professional skills that good “educumunicators” must achieve is essential.

Key words

Educommunication, skill, communication, education.

Introducción

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están propiciando importantes cambios dentro de la sociedad; suponen una revolución no sólo desde el punto de vista técnico, sino teniendo en cuenta los distintos sistemas de producción culturales y sociales, provocando cambios tanto en los sistemas educativos como profesionales. Pero dichas TIC están presentes no sólo en ámbitos profesionales sino en otros mucho más familiares que sin embargo tienen cada vez más presencia en el sistema de aprendizaje y socializador de los individuos. No se trataría tanto de introducir las TIC en la educación como de reinventar un nuevo modelo educativo que incorpore las propias TIC. De ahí la importancia de la formación mediática tal y como se refleja en diferentes documentos elaborados por la Comisión Europea o por la UNESCO, que en la Declaración de Grünwald (1982) sobre la educación relativa a los medios de comunicación ya recomienda integrar en los sistemas educativos la alfabetización mediática. También la Agenda de París de la UNESCO (2007) sugiere entre las “12 recomendaciones para la educación en medios” el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles de la educación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son propicias para el desarrollo de nuevas modalidades comunicativas de intercambio de información y conocimiento, pues ante todo son un agente idóneo para la socialización en una sociedad definida por un “flujo constante de información que provoca cambios continuos en las relaciones entre sociedad, conocimiento y educación, a los que las personas han de adaptarse progresivamente, desarrollando capacidad para aprender a lo largo de la vida” (Martínez, 2008: 144). El desarrollo de estas tecnologías ha propiciado la aparición en la Sociedad Multipantalla de nuevos perfiles profesionales.

Así, si nos referimos a entornos profesionales del mundo de la comunicación se nos antojarían necesarias las figuras de un programador informático, un analista web o un editor de vídeo. De igual forma –aunque con menor presencia– no es extraño encontrar profesionales que se dedican a la enseñanza de la naturaleza de los medios y su aplicación en el entorno educativo, es decir, educomunicadores como lo entendemos actualmente.

Recordemos que el término fue acuñado por el investigador y docente especializado en comunicación educativa Mario Kaplun¹; según este autor el Educomunicador se refiere a un tipo de profesional que une la educación con la comunicación utilizando las nuevas tecnologías como herramientas, basándose en estas nuevas formas de comunicación para llevar a cabo un modelo de pedagogía dialógica. Sin embargo, la figura del educomunicador debe ser más completa y extender sus redes más allá del ámbito estricto de la educación; debe convertirse en agente de alfabetización mediática en la sociedad, desarrollando su labor en diferentes contextos, incluido los entornos más técnicos. Por ejemplo, cualquier colectivo profesional podría recibir los consejos de un educomunicador como el experto mejor preparado para explicar la aplicación de los medios de comunicación en un entorno determinado, atendiendo a las distintas competencias profesionales que se deriven de una práctica profesional concreta.

Precisamente para poder dar respuesta a esta cuestión, en el presente artículo se hace un análisis de los conocimientos y competencias tanto de educadores como de comunicadores recogidas en los Libros Blancos de las disciplinas de Educación y Comunicación Audiovisual; recordemos que los Libros Blancos, –aunque se tratan de una propuesta no vinculante–, son trabajos formulados por una red de Universidades españolas con el apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con un alto valor instrumental para la reflexión y con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) para poder definir, en base a esas competencias, la figura de un nuevo profesional del ámbito de la Educación y de la Comunicación en cada caso.

El Educador

La Educación podría definirse como el proceso mediante el cual un individuo adquiere conocimiento mediante la guía y la orientación de otra figura social ya sea entendida de forma individual como colectiva; recordemos que tanto la familia, la escuela o los medios de comunicación son importantes agentes socializadores que intervienen de forma directa en el proceso educativo de los individuos. Para desarrollar de forma eficaz este proceso, se hace necesaria la intermediación de herramientas con una adecuada aplicación metódica. Sin embargo, haciendo un análisis exhaustivo de las competencias tanto disciplinares, como profesionales o académicas, observaremos carencias en aspectos determinados como el de la Educación Mediática. Si atendemos a la etapa de Educación Infantil, la que se refiere a los primeros años de enseñanza (desde el nacimiento hasta los 6 años de edad), observaremos que tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Observaremos también que el currículum escolar de esta etapa de carácter voluntario contempla aspectos relacionados con la educación en medios:

El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa. (ORDEN ECI/3960/2007: 1027).

En el currículum que alude a la etapa de Educación Primaria se observa que a lo largo de este periodo también se atiende, dentro de las distintas áreas, al estudio de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información que son utilizadas como complemento de aprendizaje para la adquisición de los conocimientos abordados en las áreas que conforman el currículo.

Si bien es cierto que en el currículum escolar se alude de alguna forma a la Educación en Medios, se observan con frecuencia importantes carencias en la formación del docente que se enfrenta a este tipo de enseñanza y que obviamente dificultan el desarrollo óptimo de este proceso educativo; el panorama no es muy alentador en este sentido cuando entre las conclusiones de uno de los últimos congresos internacionales

especializados celebrados en España se asegura que “la concienciación en la educación mediática se reduce en la práctica real, a unos pocos/as profesores/as comprometidos/as”². En éste y otros foros se siguen haciendo llamadas de atención importantes al respecto y se insiste en “la necesidad de formalizar la Educación Mediática, dotándola de más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y en masteres de especialización del profesorado”³.

A poco que se reflexione se entenderá entonces que el educador a lo largo de su formación profesional debería de recibir formación específica que se refiera a la utilización de los medios por parte de los alumnos; pero no solamente al conocimiento de los mismos sino al aprovechamiento práctico que supone la alfabetización mediática: esta educación permitiría participar al individuo como emisor y no sólo como receptor de los mensajes; es pues un tipo de educación dialógica, donde el profesor se convierte en un guía dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje que deberá adquirir una serie de conocimientos y competencias específicos (Tabla 1).

Atendiendo a los diferentes conocimientos y competencias que debe englobar la figura de un Educador, podríamos definir las cualidades del mismo en base a tres preguntas: qué debe de saber, qué debe de saber hacer y cómo debe ser.

¿Qué debe de saber un Educador? Debe tener un conocimiento profundo de los contenidos que debe enseñar, comprendiendo tanto su singularidad epistemológica como su especificidad didáctica y debe de presumir de comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los educativos. Además, se le presupone una sólida formación científico-cultural y tecnológica.

¿Qué debe de saber hacer un Educador? Capacidad para organizar con autoridad la enseñanza teniendo en cuenta los niveles educativos del alumnado, invitándoles a un aprendizaje autónomo para el que deberán aportar herramientas didácticas de diferente naturaleza, y para lo que deben saber utilizar correctamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¿Cómo debe ser un Educador? Debe tener cualidades de liderazgo y ser una persona creativa, crítica y responsable en continuo proceso de aprendizaje, que sepa transmitir al alumnado actitudes positivas potenciando una educación integral.

Tabla 1. Conocimientos y competencias del educador⁴

Conocimientos Disciplinares	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.	Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
Competencias Profesionales	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.	Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.	Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.
	Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.	Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.	Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
	Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.	Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

Tabla 1. Continuación

Competencias Académicas	Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.	Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.
	Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.		
Competencias Transversales	INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTÉMICAS
	Capacidad de análisis y síntesis.	Trabajo en equipo.	Aprendizaje autónomo.
	Capacidad de organización y planificación.	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.	Adaptación a nuevas situaciones.
	Comunicación oral y escrita en la lengua materna.	Trabajo en un contexto internacional.	Creatividad.
	Conocimiento de una lengua extranjera.	Habilidades en las relaciones interpersonales.	Liderazgo.
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.	Conocimiento de otras culturas y costumbres.
	Capacidad de gestión de la información.	Razonamiento crítico.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
	Resolución de problemas.	Compromiso ético.	Motivación por la calidad.
	Toma de decisiones.		Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Fuente: elaboración propia

El Comunicador

La Comunicación es un acto de intercambio, un acto mediante el cual los individuos comparten mensajes de diferente naturaleza. Es, además, un acto propio del hombre –un ser social por naturaleza– que le permite

ponerse en contacto con sus semejantes; el hombre en relación con otros hombres no puede *no comunicar*, aunque no siempre estemos hablando de una comunicación verbal, ya que existen otras muchas formas de expresión. No olvidemos que en el acto comunicativo entre dos partes no sólo hay información, sino que deben ser tenidos en cuenta muchos otros parámetros como el contexto, el entorno, la intención, etc. De ahí la premisa conocida que define la comunicación como *alguien* (emisor) *dice algo* (mensaje) *a alguien* (receptor) *a través de un código que transmite a través de un medio* (canal) *en una situación determinada* (contexto) *y con una intención concreta*.

De igual forma que en el punto anterior insistíamos en la idea de la complementariedad entre el Educador y la comunicación, gran parte del trabajo de un Comunicador es dirigir, encaminar, adoctrinar, en definitiva educar. Indiscutiblemente, por tanto, ambas profesiones se complementan. El Comunicador, a través de un código conocido por las partes, utiliza los medios para transmitir un mensaje a la población mediante el que la dirige o educa de alguna manera. Con el Educador ocurre algo parecido ya que también dirige e intenta adoctrinar a sus alumnos y para ello le es necesaria la comunicación y sus herramientas. Es imposible educación sin comunicación, de igual forma que no podemos entender la comunicación sin los principios básicos del proceso educativo. Sin embargo, el comunicador no ha adquirido en su formación las competencias básicas que debe de tener un educador en su formación académica. Tal vez sería el momento de pensar en un nuevo profesional que recoja las competencias de ambas disciplinas, aunque el término profesión sea todavía discutible en el ámbito de la Educomunicación; como veremos más adelante, y tal como recoge Jorge Fernández (2001) “no es difícil definir en qué consiste teóricamente una profesión; sin embargo, debido a la versatilidad de las profesiones, al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional y la profesionalización creciente como tendencia de muchos oficios, la construcción del concepto es un tema no acabado”. Lo que sí parece quedar claro es que en el contexto de la Sociedad Multipantalla se están creando nuevos perfiles profesionales acorde con las demandas que marca el propio mercado de trabajo donde la cualificación profesional es cada vez más importante.

Observemos a continuación esta carencia en el desarrollo de las principales competencias de un Comunicador.

Tabla 2. Conocimientos y competencias del comunicador⁵

Conocimientos Disciplinares	Conocimiento de la historia y evolución de la fotografía, cine, radio y televisión a través de sus propuestas estéticas e industriales, además de su relevancia social y cultural a lo largo del tiempo.	Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de creación y difusión audiovisuales en sus diversas fases.	Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de producción y difusión audiovisuales en sus diversas fases.
	Conocimiento teórico-práctico de las estructuras organizativas en el campo de la comunicación visual y sonora.	Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de creación y difusión audiovisuales en sus diversas fases.	Conocimiento de la ética y deontología profesional así como del ordenamiento jurídico de la información.
	Conocimiento del estado del mundo, así como de su evolución histórica reciente.	Conocimiento del uso correcto oral y escrito de las lenguas propias y del inglés como forma de expresión profesional en los medios de comunicación.	Conocimiento de otras lenguas extranjeras.
	Conocimiento y aplicación de los diferentes mecanismos y elementos de la construcción del guión.	Conocimiento, identificación y aplicación de recursos, elementos, métodos y procedimientos de los procesos de construcción y análisis de los relatos audiovisuales.	Conocimiento teórico-práctico y aplicación de las tecnologías aplicadas a los medios de comunicación audiovisuales.
	Conocimiento teórico-práctico de los mecanismos legislativos de incidencia en el audiovisual o la comunicación.	Conocimiento de la imagen espacial. Y conocimiento de la planificación sonora.	
Competencias Académicas	Conocimientos sobre teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes.	Habilidad para el uso adecuado de herramientas tecnológicas.	Habilidad para exponer de forma adecuada los resultados de la investigación.
	Capacidad para definir temas de investigación o creación personal.	Capacidad para incorporarse y adaptarse a un equipo audiovisual profesional.	Capacidad para percibir críticamente el nuevo paisaje visual y auditivo.
	Capacidad para asumir el liderazgo en proyectos.		
Competencias Transversales	Capacidad de adaptación a los cambios.	Capacidad de trabajo en equipo.	Creatividad.
	Toma de decisiones.	Práctica sistemática de auto-evaluación crítica de resultados.	Orden y método.
	Conciencia solidaria.		

Tabla 2. Continuación

Competencias Profesionales	Capacidad y habilidad para planificar y gestionar los recursos humanos, presupuestarios y medios técnicos.	Capacidad para crear y dirigir la puesta en escena integral de producciones audiovisuales cinematográficas y videográficas.	Capacidad para planificar y gestionar los recursos técnicos y humanos.
	Capacidad y habilidad para gestionar técnicas y procesos de producción, registro y difusión en la organización de la producción radiofónica, discográfica y otros productos sonoros.	Capacidad y utilización de las técnicas y procesos en la organización de la producción fotográfica.	Capacidad para la utilización de las técnicas y procesos en la organización y creación en las diversas fases de la construcción de la producción multimedia.
	Capacidad para aplicar técnicas y procedimientos de la composición de la imagen a los diferentes soportes audiovisuales.	Capacidad para desarrollar mediciones vinculadas con la cantidad de luz y la calidad cromática.	Capacidad para desarrollar mediciones vinculadas con las cantidades y calidades del sonido.
	Capacidad para escribir con fluidez, textos, escaletas o guiones.	Capacidad para analizar relatos audiovisuales.	Capacidad para la identificación de los procesos y técnicas implicadas en la dirección y gestión de empresas audiovisuales en su estructura industrial.
	Capacidad para aplicar procesos y técnicas implicadas en la organización y gestión de recursos técnicos.	Capacidad para aplicar técnicas y procesos de creación y difusión en el campo del diseño gráfico y de los productos multimedia e hipermedia.	Capacidad para aplicar técnicas y procesos de creación y recursos técnicos o humanos necesarios para el diseño de producción integral de un trabajo audiovisual.
	Capacidad para aplicar técnicas y procesos de producción en la organización de eventos culturales.	Capacidad para buscar, seleccionar y sistematizar cualquier tipo de documento audiovisual en una base de datos.	Capacidad para aplicar principios y funciones de la identidad visual.
	Capacidad para llevar a cabo el análisis de las estructuras, contenidos y estilos de la programación televisiva y radiofónica.	Capacidad para realizar la ordenación técnica de los materiales sonoros y visuales.	Capacidad para diseñar y concebir la presentación estética y técnica de la puesta en escena.
	Capacidad para grabar señales sonoras.	Capacidad para recrear el ambiente sonoro de una producción audiovisual o multimedia.	

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo que se ha hecho anteriormente con la figura del Educador y atendiendo a los diferentes conocimientos y competencias que debe englobar la figura de un Comunicador, podríamos definir las cualidades del mismo en base a tres preguntas: qué debe de saber, qué debe de saber hacer y cómo debe ser.

¿Qué debe de saber un Comunicador? Debe conocer a fondo los diferentes medios y entornos comunicativos, incluso en su vertiente empresarial, así como el proceso de creación y difusión de los diferentes productos que pueden ser creados o diseñados por los mismos. Además, se da por supuesto que un buen profesional de la comunicación debe de tener un conocimiento profundo del mundo y su historia, así como de elementos o criterios éticos que afecten a su disciplina.

¿Qué debe saber hacer un Comunicador? Debe saber poner en práctica los diferentes procesos necesarios para la organización y creación de un producto comunicativo, incluido el entorno multimedia y de Internet. Además, debe saber hacer y analizar productos con lenguaje específico del medio en el que se lleve a cabo el proceso de comunicación, ya sea referido al mundo de la imagen, del sonido o a ambos. Y por último debe saber buscar, seleccionar y sistematizar cualquier tipo de documento audiovisual en una base de datos.

¿Cómo debe ser un Comunicador? Debe tener cualidades de liderazgo, así como un alto grado de capacidad de trabajo en equipo; ser capaz de adaptarse de forma rápida a las diferentes situaciones que le plantea el día a día profesional, y saber expresarse correctamente en diferentes entornos y con variados códigos comunicativos de una forma creativa.

El Educomunicador

Tal y como apuntábamos anteriormente se hace necesaria una nueva figura profesional que conjugue dos mundos: el de la Educación y el de la Comunicación. Pero, ¿hablaríamos de una nueva profesión? Según el análisis funcionalista, toda ocupación debe de cumplir una serie de requisitos para poder ser considerada una profesión: prestar un servicio, que sea desempeñada con facultativos con vocación, ejercerse con cierto grado de autonomía, estar bajo el amparo de un Colegio o Asociación Profesional, así como crear una subcultura profesional y disfrutar de un

prestigio social (Guerrero, 2005: 309). Estas características permitirían establecer qué ocupaciones son consideradas profesiones por cumplirlas en su conjunto y cuáles son consideradas semiprofesiones, por incumplirlas o cumplir sólo algunas de ellas. Como afirmaba Etzioni (1960), se tratarían de ocupaciones que cuentan con una formación más corta, un estatus menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía. Eliot Freidson rebate las teorías de Etzioni y propone una definición diferente de profesión: “una ocupación que controla su propio trabajo y está organizada a través de un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta” (Freidson, 1994: 11). La autonomía técnica sería lo que marca la exclusividad en una profesión “lo decisivo para el estatus para cualquier profesión es su control último sobre su propio trabajo. Un profesional sigue siéndolo aun cuando esté subordinado socialmente a alguien que no pertenece a su profesión, en la medida en que no esté subordinado técnicamente” (Freidson, 1978: 191). Atendiendo pues a esta última teoría, la Educomunicación podría ser considerada una profesión, aunque bien es cierto que todavía en nuestro país estos profesionales no encuentran una Institución en la que poder colegiarse.

Lo que sí queda claro es que cuando nos referimos a una profesión lo hacemos pensando en aquellas que surgen tras haber superado estudios superiores (ya sea de Grado, Licenciatura o Másteres universitarios). Pero una profesión debe ir más allá del ámbito académico, tal y como asegura el Doctor en Educación Jorge A. Fernández (2001): “puesto que su desarrollo ha estado ligado en forma permanente a la evolución de las sociedades, en donde ha asumido características que le permite ser considerada una institución dentro de la estructura social a la que pertenece”. Así, y siguiendo a Fernández, las profesiones pueden ser definidas como “una clase particular de organización que posee conocimiento de sí misma y una cultura especial distintiva”; las continuas transformaciones de la sociedad provocan que las nuevas profesiones necesiten para su desarrollo aspectos clásicos como la acreditación de planes de estudio de educación superior, la continua actualización de los profesionales, la existencia de colegios y asociaciones profesionales, etc. Además, se hace necesaria una visión tanto nacional como internacional atendiendo a las nuevas tecnologías, las políticas y las comunicaciones que exige cada sociedad.

En el panorama actual español, el Educomunicador no aparece definido como una profesión, sin embargo, encontramos dos referencias importantes de estudios de posgrado que se dedican al reconocimiento de la figura del Educomunicador; nos referimos al *Máster Internacional en Comunicación y Educación*, organizado por el Gabinete de Comunicación y Educación que pertenece al Departamento de Periodismo y por la Escuela de Posgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que comenzó su andadura hace dos décadas y al *Master Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual*, organizado por la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), donde la simbiosis entre educación y comunicación queda más que patente. Actualmente, la figura del educador se asocia al ámbito educativo; si atendemos al acto de comunicación se tienen en cuenta muchos elementos, no sólo el emisor, el receptor sino el medio, el mensaje, el canal, el contexto, y el Educomunicador debe conocer las cualidades y características de todos ellos para que la enseñanza sea eficaz o efectiva pensando en el público potencial o en el propio mediador (profesor). Sin embargo, creemos que su función debe extenderse a contextos más cercanos al mundo de la comunicación. Pensemos en un caso concreto: el de los Canales Infantiles Politemáticos⁶ de televisión; un educador debería conocer el uso concreto que pueden tener este tipo de canales en el ámbito educativo. Pero, ¿por qué no pensar que un Educomunicador pueda convertirse en una figura fundamental dentro de las industrias de la comunicación como asesor a la hora de elegir productos audiovisuales? Sería un bonito campo a explotar por los profesionales de la Educomunicación. Así, su función no sólo se limitaría al uso didáctico de los medios y tecnologías en el aula, sino que podría extenderse a la de descubrir el valor educativo de determinados productos, como los televisivos. Esta, sin duda, sería una interesante labor de los educadores, que se encargarían de que los contenidos de un canal de televisión especializado en población infantil fueran los más adecuados en relación al currículum exigido o al nivel de desarrollo normal de los niños.

De esta forma, el educador debe discernir entre las diferentes edades del público potencial que va a recibir la información o enseñanza de los medios. En el primero de los casos, la enseñanza; y en el segundo, el de la naturaleza de los medios.

Siguiendo el mismo esquema utilizado para describir las competencias tanto de educadores como de comunicadores, presentamos a continuación las que a nuestro criterio conforman la figura del Educomunicador:

¿Qué debe saber un Educomunicador? Debe de tener un conocimiento general y crítico de la sociedad, de su cultura y de su historia. Así como conocimiento profundo de los medios y entornos comunicativos y del proceso de creación y difusión de los diferentes productos que pueden ser creados o diseñados por los mismos, todo dentro de la comprensión global de los procesos de enseñanza/aprendizaje educativos.

¿Qué debe saber hacer un Educomunicador? Debe de saber poner en práctica los diferentes procesos necesarios para la organización, creación y análisis de un producto comunicativo, incluido el entorno multimedia y de Internet, teniendo en cuenta los niveles educativos del receptor así como el grado de maduración comunicativa de los mismos. Ya Kaplun consideró una de las figuras de educador basando su desarrollo profesional en el análisis de los medios, formando así profesionales que se convertirían en expertos analistas de los mismos. De igual forma, deberán conocer con detalle las diferentes herramientas didácticas posibles para fomentar el aprendizaje, así como saber buscar, seleccionar y sistematizar cualquier tipo de documento audiovisual. De nuevo Kaplun reafirma esta idea en algunos de sus estudios referidos a los diferentes modelos de educador al referirse a un tipo de educadores que consideran a la informática como herramienta fundamental para que sus estudiantes se conviertan en tecnólogos.

¿Cómo debe ser un Educomunicador? Debe tener cualidades de liderazgo y de creatividad, así como una forma de expresión correcta en diferentes entornos y con variados códigos comunicativos.

Conclusiones

- Debemos entender al Educomunicador como una figura profesional dentro del ámbito comunicativo, y no sólo del educativo como viene siendo habitual.
- Un Educomunicador tiene competencias tanto dentro del mundo de la Educación como de la Comunicación.

- En la Sociedad Multipantalla la figura del Educomunicador se hace imprescindible si lo que queremos es conseguir una sociedad crítica y responsable.
- Hay que seguir avanzando y luchando para que el mundo de la educomunicación tenga cada día una profesionalización mayor.
- La Comunicación y la Educación tienen una relación natural simbiótica, siendo casi imposible entender la una sin el apoyo de la otra.

Apoyos

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03 titulado “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”.

Bibliografía

- ANECA. Disponible en: www.aneca.es [acc. 20/11/2011]
- APARICI, R. (2003). Comunicación educativa en la sociedad de la información. *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid. Editorial UNED.
- BOLETÍN OFICIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA. (2007). Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre de 2007. Currículum de Educación Primaria. Disponible en: www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650 [acc. 20/11/2011]
- BOLETÍN OFICIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA. (2007). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de Diciembre del Ministerio de Educación y Ciencia. Currículum de Educación Infantil. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf> [acc. 20/11/2011]
- CONGRESO EDUCACIÓN MEDIÁTICA & COMPETENCIA DIGITAL: LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN. (2011). “Conclusiones del eje 1: la educación mediática y la competencia digital. Marco teórico y Legislación Educativa Fase virtual”. Segovia 13, 14, 15 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.educacionmediatica.es/wp-content/uploads/2011/11/Aportaciones-eje-1-virtual1.pdf> [acc. 20/11/2011]
- DECLARACIÓN DE ALEJANDRÍA (2005). La alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Disponible en: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> [acc. 20/11/2011]
- DECLARACIÓN DE GRÜNWARD (1982). Educación relativa a los medios de comunicación. Disponible en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF [acc. 20/11/2011]

- ETZIONI, A. (1960). *The semi-profession and their organization*. Nueva York. Free Press.
- FERNÁNDEZ, JORGE (2001). "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 3. Nº. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>. [acc. 20/11/2011]
- FRAU-MEIGS, D; TORRENT, J. (2009). "Política de educación en medios: Hacia una propuesta global". *Comunicar*. Nº.32, Vol. 16. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=32&articulo...> [acc. 20/11/2011]
- FREIDSON, E. (1978). *La profesión médica*. Barcelona. Península.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge, Polity Press.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo. Paz e Terra.
- GUERRERO, A. (2005). "El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado". En. PALOMARES, F. (2005). *Sociología de la Educación*. Madrid. Pearson-Prentice Hall.
- KAPLUN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre.
- MARTÍNEZ, A. (2008). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y su relevancia social. Aportaciones a la educación y a la formación". En. LÓPEZ, M.T. (Coord.). *Familia, escuela y Sociedad. Responsabilidades compartidas en la Educación*. Ediciones Cinca, pp. 143 - 184
- MELGAREJO, I; RODRÍGUEZ, M.M. (2011). "Los canales infantiles politemáticos de televisión digital en España: análisis y clasificación. *Doxa Comunicación*. CEU Ediciones, pp. 171-191.
- RECOMENDACIÓN C. (2009). 6464 final de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. Disponible en: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_es.pdf [acc. 20/11/2011]
- SCOTT, M. (2011). *Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.valetv.com/GuiaUnesco.pdf> [acc. 20/11/2011]
- SCOTT, M. (2011). *Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.valetv.com/GuiaUnesco.pdf> [acc. 20/11/2011]
- UNESCO. (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media*. Disponible en: <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf> [acc. 20/11/2011]

Notas

- 1 KAPLUN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre.
- 2 Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital: la cultura de la participación. 13, 14, 15 de octubre de 2011. Segovia.

- 3 Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital: la cultura de la participación. 13, 14, 15 de octubre de 2011. Segovia.
- 4 Las competencias marcadas en negrita son las más valoradas por los propios profesores según el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (2004).
- 5 Las competencias marcadas en negrita son las más valoradas en cuatro colectivos clave: alumnado, profesorado, gestores universitarios y profesionales, tal y como aparece indicado en el *Libro Blanco de Títulos de Grados en Comunicación*, pp. 28-29 durante julio de 2004.
- 6 Acuñamos el término Politemático, en lugar del de temático como viene siendo habitual, por ajustarse más a la realidad de los canales infantiles de televisión, puesto que en ellos se tiende más a la variabilidad y pluralidad de temáticas empleadas en sus contenidos. *Cfr.* MELGAREJO, I.; RODRÍGUEZ, M.M. (2011). “Los canales infantiles politemáticos de televisión digital en España: análisis y clasificación”. DOXA COMUNICACIÓN. CEU Ediciones, pp. 171-191.

Internet en las tareas escolares ¿obstáculo u oportunidad?

El impacto de la red en los hábitos de estudio de alumnos de Secundaria de Barcelona y Lima

Drda. Ariadna Fernández-Planells

ariadna.fernandez@upf.edu

Dra. Mónica Figueras Maz

monica.figueras@upf.edu

Universitat Pompeu Fabra

Resumen

Se presentan resultados del impacto de internet en los hábitos de estudio en el hogar de jóvenes de clase media-baja de Barcelona y Lima. Se identifica a través de *focus groups* qué rutinas analógicas se han mantenido y cómo influyen internet y las redes sociales en las tareas escolares y en los modos de estudio en 41 jóvenes. A pesar de que la red constituye una fuente de información rápida e ilimitada, los/las jóvenes de ambos países no consiguen aprovechar al máximo sus potencialidades. Los múltiples estímulos de internet provocan que la realización de las tareas escolares se dilate en el tiempo.

Palabras clave

Jóvenes, educación, internet, influencia, hábitos de estudio, TIC, brecha digital.

Abstract

The article presents results about the internet impact regarding the study habits of lower-middle class youngsters in Barcelona and Lima. It identifies which analog routines have been maintained and how internet

and social networks influence the homeworks fulfillment and the study modes on 41 youngsters through focus groups. Despite the fact that the network represents a fast and unlimited information source, youngsters from both countries are not able to make the most of their potentials (of this new technology). Internet multiple stimuli dilate the homework tasks.

Key words

Youth, education, internet, influence, study habits, ICT, digital divide.

Introducción

El consumo de nuevos medios/tecnologías está generando un importante debate científico sobre sus efectos en muchos aspectos de la vida de los y las adolescentes. La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación [TIC] en la vida cotidiana se desarrolla en un contexto en el cual la disponibilidad de tiempo es reducida debido a las obligaciones diarias: familia, amigos, casa, estudios, consumo de televisión, y/o horas de sueño. Tubella, Tabernero y Swyer (2008) detectaban que las actividades que se ven más afectadas por el uso de Internet son aquellas de tipo práctico, relativas a obligaciones profesionales y escolares, al consumo de medios de comunicación tradicionales y a dormir. Es la llamada ‘economía de la atención’, término acuñado por el físico teórico norteamericano Michael H. Goldhaber (1997) y también por Thomas H. Davenport y J. C. Beck (2001). Goldhaber (1997) propone la hipótesis de que asistimos a la transición de una ‘economía de base material’ donde la moneda es el dinero, a una ‘economía de la atención’ donde la moneda es la atención del público.

Internet se ha integrado en la vida cotidiana a una velocidad considerable, especialmente en el caso de los más jóvenes. Éstos son capaces de utilizar mejor Internet que los adultos. Constituyen lo que Tapscott (1998) denomina ‘*Net Generation*’ [Generación Red], una fuerza social genuinamente transformadora. Lo que convierte en única a esta ‘Generación Red’ es el hecho de haber crecido en los comienzos de un medio de comunicación interactivo completamente nuevo. “Los hogares, las escuelas, las fábricas, las oficinas tienen ordenadores. Los niños están tan inmersos en el mundo de los bits que piensan que todo lo digital

forma parte del paisaje natural y cotidiano” (Tapscott, 1998, p.1). Aunque Tapscott se refiera a la generación que en 1999 tenía, aproximadamente, veinte años, este término puede generalizarse a los adolescentes de hoy en día. Otros autores han actualizado esta definición: Diane J. Skiba y Amy J. Barton (2006) hablan también de ‘*Net Generation*’; Tubella, Tabernero y Dwyer (2008) de ‘generación Internet’; Prensky (2001) de ‘*digital natives*’; Howe y Strauss (2000) de ‘*Millennials*’; Oblinger (2003) de ‘Generación del milenio’; y más recientemente y de manera actualizada, Bringué y Sádaba (2009) hablan de ‘generación interactiva’ y MacNamara (2009) de ‘*Echo Gen Y*’ –Generación Eco Y–.

Las generaciones que crecen con este nuevo medio pueden ser definidas por su relación con él. Cabe entonces plantearse cómo influye este nuevo medio en la educación de los/las jóvenes. Vigdor y Ladd (2010) demostraron que la introducción de los ordenadores y del acceso a internet en el hogar estaba asociada a un impacto negativo en los resultados de los logros académicos de matemáticas y de lectura de los alumnos de Carolina del Norte. Ba, Tally y Tsikalas (2002) consideran que los profesores son indispensables para ayudar a un buen uso de los ordenadores por parte de los alumnos a través de dar tareas que requieran el uso de internet y de directrices sobre el modo correcto de uso.

Consumo de Internet

La incorporación de la tecnología para uso privado crece de manera sólida, tanto en el hogar como en dispositivos móviles. Estos equipos comparten el espacio familiar y personal con una gran presencia de dispositivos tradicionales. En España, Bringué y Sádaba (2009) determinan que Internet, básicamente, sirve a la ‘generación interactiva’ en su trabajo escolar y para la conexión permanente con sus iguales, especialmente, a través de las redes sociales. En Cataluña, según un estudio del Gabinet d’Estudis Socials i Opinió Pública [GESOP] (2011) sobre los usos de internet en esta comunidad, los más jóvenes centran las horas dedicadas a recibir y/o enviar correos electrónicos y a chatear. Además, el GESOP confirma que el 72,1% de los/las jóvenes catalanes participa, al menos, en una red social.

En el Perú, según un estudio de la consultora Ipsos Apoyo (2011a; 2011b), el 90% de los/las jóvenes acostumbra a usar computadora, la

mayoría de ellos en cabinas. Sin embargo, el nivel socioeconómico que centra esta comunicación –clase media/media-baja o nivel B/C, según la categorización peruana– accede, mayoritariamente, en el hogar, igual que en España. Se conectan unas tres veces por semana, entre 1 hora y media y dos al día, no navegan demasiado desde el celular, y entre un 60% y un 80% tiene cuenta en una red social. Por orden de mayor a menor uso, utilizan internet para buscar información académica, chatear a través del ‘Messenger’, relacionarse a través de una red social y bajarse música o juegos.

Según este mismo estudio, los/las jóvenes entre 12 y 17 años son los que más acostumbran a ir a cabinas –locutorios–, un fenómeno que define al internauta peruano, especialmente en ciertos sectores socioeconómicos. También son los que más se conectan después de los jóvenes de 18 a 24 años. De hecho, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2011), casi un 70% de los peruanos entre los 6 y los 16 años hace uso de internet.

Tanto en España como en Perú las horas dedicadas a navegar por internet han ido *in crescendo* en los últimos años. Si las horas de internet han aumentado y su uso es, básicamente, comunicativo y lúdico, cabe preguntarse cómo afecta esto a las rutinas de estudio de los/las jóvenes de ambos países.

La brecha digital

La decisión de comparar dos países en momentos de desarrollo económico distintos plantea de manera inevitable el debate sobre la brecha digital. La comparación entre el nivel de difusión y el nivel de incorporación de Internet en diferentes áreas del planeta muestra diferencias importantes en función del desarrollo económico de cada región según se recoge en el Internet World Stats (2011) y las estadísticas que publica anualmente la Comisión Europea. La llamada revolución digital puede provocar la división de la sociedad entre aquellos que tienen información y los que no la tienen, entre los que saben y los que no, entre los que hacen y los que no. Es la llamada ‘segregación digital’ (Tapscott, 1998). La revolución digital tiene aspectos negativos y positivos. Puede mejorar las vidas de los ciudadanos, pero también segregar a la sociedad.

La Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información y la Unión Internacional de Telecomunicaciones [ITU] (2004), a través de la Declaración de Principios, confirmó la existencia de la brecha digital y su intención de combatirla:

“Somos plenamente conscientes de que las ventajas de la revolución de la tecnología de la información están en la actualidad desigualmente distribuidas entre los países desarrollados y en desarrollo, así como dentro de las sociedades. Estamos plenamente comprometidos a convertir la brecha digital en una oportunidad digital para todos, especialmente aquellos que corren peligro de quedar rezagados y aún más marginados”.

La difusión de una nueva tecnología, generalmente, se interpreta como una alternativa de desarrollo social equitativo. Sin embargo, los resultados se alejan de esta afirmación para autoras como Borgaminck y Baquerin (2003, p.1):

“Internet es una nueva tecnología que no tiene difusión homogénea en la estructura social y, por lo tanto, profundiza las diferencias entre actores sociales, haciendo que algunos tengan una percepción del tiempo y del espacio diferente y desarrollen nuevas habilidades comunicativas y otros no”.

Para estas autoras, con un mismo nivel de educación, se establecen nuevas distancias entre aquellos que tienen la posibilidad de acceder a internet y los que no la tienen, por lo que consideran que esta nueva tecnología aumentaría la brecha digital entre las personas de los distintos niveles socioeconómicos. Borgaminck y Baquerin (2003) introducen el componente motivacional como erradicador o suavizador de la brecha digital. Así, detectan tres tipos distintos de brecha digital: la primera es la de acceder o no acceder a Internet; la segunda brecha se establece entre los/las jóvenes que acceden desde casa y los que no; y la tercera brecha la fijan según el grado de motivación. Borgaminck y Baquerin (2003, p. 2) consideran probado que, históricamente, “cada nuevo medio ha generado la exclusión de determinados grupos durante el período de su implantación”. A este respecto, Castells (2002, p. 393) apuntaba a que Internet provocaría nuevos tipos de diferenciación social: “es como una

revolución que se está desarrollando en oleadas concéntricas, iniciadas en los niveles más elevados de educación y riqueza, y probablemente incapaz de alcanzar a grandes segmentos de masas incultas y los países más pobres”.

La ‘economía digital’ (Tapscott, 1998) puede así fomentar una sociedad dividida en dos capas, lo que provocaría una gran brecha entre quienes disponen de información y quienes no tienen acceso a ella. Esto puede darse dentro de las mismas sociedades y también entre países. Habría un sector social o países que podrían comunicar con el mundo y otro sector o país que no podría hacerlo. Surge así la posibilidad de un “*apartheid* de información” (Tapscott, 1998).

No se trata solo de no tener acceso, lo más importante es qué se hace con ese acceso. Martín-Barbero (2008, p. 38) puntualiza la visión centrada exclusivamente en el acceso a la tecnología, asegurando que “no es la tecnología la que crea desigualdad, la tecnología lo que hace es reforzar la exclusión que la propia sociedad genera en sus relaciones para mantener el poder y el saber en su sitio y reproducir la sumisión”. En este sentido, Fernández Enguita (2010) diferencia entre ‘logorricos’ y ‘logopobres’ en función de las desigualdades en la creación o no de conocimiento. Es decir, entre aquellos –los logorricos– que obtienen inicialmente una buena educación y la van mejorando a través de otras herramientas (educación informal, trabajo, etc); y aquellos –los logopobres– que se estancan en la educación, en el trabajo y en la vida. En la sociedad del aprendizaje, “el peligro es que el aprendizaje *durante toda la vida* no sea para todos, o que unos aprendan mucho y cada vez más, y otros poco y lo mismo, menos o nada” (Fernández Enguita, 2010, p. 15).

Tanto en España como en Perú, los/las jóvenes de niveles económicos medios y altos tienen más acceso a Internet y a los medios digitales. Especialmente en el Perú, pero también en España, los y las adolescentes provenientes de familias con pocos recursos, solucionan la falta de acceso en el hogar mediante los locutorios, cibercafés, cabinas públicas o la escuela. De este modo, como apunta Morduchowitz (2008), consiguen estar familiarizados con los avances tecnológicos y disminuye la brecha digital. “El acceso, por lo tanto, es menos desigual que la posesión del equipamiento tecnológico, aunque tener ordenador e Internet en casa se asocia a un uso más fluido e intensivo del recurso” (Morduchowitz, 2008, p. 49). Rodríguez Gallardo (2006), investiga este fenómeno –el de

la brecha digital– en todo el mundo, y clasifica los determinantes en la brecha digital en tres bloques: el económico, en el que influye el ingreso económico, el coste de la tecnología (ordenadores, módem, etc.) y el coste de la conexión a Internet; el demográfico, en el que influye en género, la edad y origen étnico; y los determinantes culturales, entre los que enumera la lengua en que está la información, el nivel de educación, la participación civil, la marginación social y de clase, y la tasa de lectura de los países.

Para luchar contra la brecha digital han surgido varios proyectos. En América Latina, el proyecto ‘Un ordenador por niño’, financiado por el Instituto Tecnológico de Massachussets, busca eliminar la brecha digital entre países en vías de desarrollo y países desarrollados. Ofrece portátiles a 188 dólares a escuelas de todo el mundo. Perú ha sido uno de los países que han participado en el programa. El problema en estos casos es si el sistema educativo está preparado y si con la tecnología sólo se solucionará un problema que va más allá de disponer o no de un ordenador. Así lo cuestionan autores como Oppenheimer (2010) o Warschauer (2006), entre otros. El peruano Villanueva (2006) no considera relevante hablar de brecha digital como un problema de acceso y plantea la necesidad de un cambio institucional y/o estructural que no vendrá de la mano del acceso a la tecnología. Para este autor, “discutir la brecha digital como una problemática de acceso es pues, irrelevante y banal” (Villanueva, 2006, p. 17). Considera que al hablar de brecha digital se olvidan los problemas estructurales, centrando la definición únicamente en el acceso. A su parecer, la relevancia del término brecha digital debería yacer en otra parte: “la brecha se entiende como resultado de una serie de deficiencias existentes previamente a la llegada de la Internet y la difusión masiva de las TIC” (Villanueva, 2006, p. 3). Partiendo de esta concepción, este autor considera que el caso peruano sirve como modelo para cuestionar la brecha digital gracias a la proliferación por todo el país de las cabinas públicas –locutorios–, que ofrecen precios muy asequibles:

“...Tanto evidencia empírica casual como estudios sistemáticos indican que para el Perú, la cuestión no es el acceso (Colona, 2002; Fernández, 2001; OSIPTEL, 2001 y Villanueva, 2004). Si la entendemos como una cuestión de acceso, la brecha digital en el Perú está más o menos controlada, si bien la calidad del acceso no es la ideal ni mucho menos”.

Objetivos y metodología del artículo

El estudio de impacto de las TIC en las prácticas comunicativas y rutinas educativas reclama una atención especial a los vínculos entre los/las jóvenes y la tecnología. Existen estudios que determinan cuantitativamente las condiciones reales (frecuencia, duración, lugar, condiciones de acceso, contextos, estrategias, o procedimientos) de uso de la red. Este artículo trata de ir un paso más allá y, una vez confirmada la importancia de los medios en el tiempo libre de los/las jóvenes, conocer cómo influye internet en los hábitos de estudio de los/las adolescentes fuera de la institución educativa –colegios, institutos–. Esto supone: en la realización de las tareas escolares y en los modos de estudio en el hogar.

Los/las jóvenes que centran este artículo son chicos y chicas de 14 a 17 años de dos distritos representativos de la clase media-baja de Barcelona y Lima. Es objetivo de este artículo dar a conocer cómo las rutinas mediáticas en el tiempo libre de los/las adolescentes entrevistados, centradas en el consumo de internet, afecta a sus rutinas de estudio.

El objeto del doble análisis Perú/España es el de comparar los resultados, detectando las diferencias y las similitudes entre ambos países. El segundo objetivo de la investigación busca saber si la percepción de la influencia de internet en los hábitos de estudio de los y las adolescentes de un país desarrollado y un país en vías de desarrollo es la misma o por el contrario se revelan diferencias.

A pesar de las diferencias culturales y económicas que puedan existir, la hipótesis es que es posible que los/las jóvenes de un lado y otro del charco hayan introducido internet en sus hábitos de estudio de una manera similar.

Este artículo se centra en la vertiente cualitativa de las investigaciones a través de los *focus groups* o grupos de discusión. El universo analizado corresponde a jóvenes estudiantes de entre 14 y 17 años de clase media y media-baja de Barcelona y Lima. Para ello, se seleccionaron dos distritos representativos de este nivel socioeconómico: el de Sant Martí, en Barcelona, y el de San Miguel, en Lima.

El distrito barcelonés se sitúa en el límite noreste de la ciudad y es el segundo distrito más poblado, con aproximadamente 229.000 habitantes (2008), cuarto en extensión (10,5 km²) –aunque segundo en extensión urbanizada– y sexto en densidad (21.696 hab/km²). El distrito limeño se

situía en el oeste de la ciudad, con aproximadamente 130.000 habitantes (2008), con una extensión de 10,72 km² y una densidad de población de 12.043 hab/km². Ambos distritos, según estudios estadísticos (Calvo, 2008; Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados [APEIM], 2011), pertenecen al segmento socioeconómico de la clase media-baja, combinando tanto clase media como media-baja dentro de su población.

Para elegir los/las jóvenes, se escogieron cinco centros de educación secundaria de los distintos barrios que conforman el distrito de San Martí –España– y seis colegios con educación secundaria del distrito de San Miguel –Perú–. Es decir, un total de once centros participantes. Se seleccionaron tres centros públicos y dos centros privados/concertados –uno católico y otro cooperativista– en el caso español; y cuatro colegios privados –tres católicos y otro aconfesional– y dos públicos en el caso peruano. En el país andino se optó por trabajar con más colegios privados que públicos debido a la idiosincrasia del país, en donde la mayoría de colegios son privados.

Para elegir la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: edad participantes (14, 15, 16 y 17 años); sexo (masculino y femenino); tipo de colegio (público y privado); curso (3º y 4º de ESO y 1º y 2º de bachiller en el caso de España; 2º, 3º, 4º y 5º de secundaria en el caso del Perú); nivel socioeconómico (medio-bajo y medio); nivel educativo (bajo, medio y alto); nacionalidad (autóctono o extranjero). Solo se consideró en el caso español para atender los altos niveles de inmigración presentes en la ciudad de Barcelona); y religión (católico o ateo. Solo se consideró en el caso peruano ya que la religión es un elemento fundamental que puede determinar el tipo de familia, costumbres y educación).

Finalmente, en febrero y en septiembre de 2011 se realizaron dos *focus groups* en cada distrito de análisis: Sant Martí y San Miguel respectivamente. Esto es: dos en Barcelona y dos en Lima; dos para los/las jóvenes de 14 y 15 años; y otros dos para los y las jóvenes de 16 y 17 años. Se decidió dividir a los/las participantes por edades debido a los cambios psicológicos que corresponden a la edad. Se contó con la participación de 19 jóvenes en Barcelona –diez en el primer *focus group*, nueve en el segundo– de cinco institutos de secundaria distintos; y de 22 jóvenes en Lima –once y once en cada *focus group*– de seis colegios de secundaria.

Se trató de limitar la duración de la discusión a entre una hora y hora y media. Antes de iniciar los grupos de discusión, se pasó un breve cuestionario a los participantes para confirmar los perfiles y obtener más datos socioeconómicos, sobre su disponibilidad de ordenador o de internet en el hogar, o sobre sus usos de la tecnología.

Resultados

Para los/las jóvenes, los medios están presentes de manera omnipresente en sus rutinas diarias. La televisión e internet son protagonistas de su tiempo libre. Pero ¿cómo influye este nuevo protagonismo de internet en los hábitos de estudio de los/las jóvenes de clase media-baja de Barcelona y Lima?

El impacto de internet en las tareas escolares

La irrupción de internet en los hogares ha tenido un efecto similar, tanto en Lima como en Barcelona, sobre la realización de las tareas escolares. Internet ha entrado de manera desigual en un país y en otro. Sin embargo, el hecho de trabajar con niveles socioeconómicos de clase media-baja, y las ofertas introducidas en el mercado de las telecomunicaciones con paquetes de internet a muy buen precio, ha producido una asimilación entre los hogares de la clase media-baja de Lima y los de Barcelona, al menos en cuanto equipamiento y acceso a internet se refiere.

a. Internet como agente facilitador

En el caso de Barcelona, tanto los más pequeños como los mayores consideran internet como una fuente de información para realizar sus tareas. Se consideran privilegiados por tener esta herramienta en comparación con otras generaciones, incluso con ellos mismos hace unos años. De hecho, navegan por la red, básicamente, para comunicarse con sus iguales y, en segundo lugar, para buscar datos para llevar a cabo sus deberes. A pesar de ser un aspecto positivo, esto ha provocado que internet se haya convertido en el único modo de realizar los trabajos: 'Wikipedia', el 'rincón del vago', y otras webs de acceso rápido y poco contrastado son las principales páginas visitadas como fuente de información.

Los/las jóvenes participantes en los *focus groups* destacan de internet como fuente de información dos rasgos: lo consideran una fuente ilimitada y alaban su rapidez –para dar respuesta a cualquier duda que pueda surgir en sus cabezas, sobre cualquier tema y materia–. Google es su principal página de consulta, es utilizado también como traductor. Algunos participantes, una minoría, también utilizan *blogs* concretos para aprender idiomas, tocar un instrumento o visionar tutoriales sobre un programa determinado. Los blogs y vídeos de Youtube, en su faceta educativa –y no en una más lúdica–, suelen utilizarlos para una educación no ligada al currículo escolar. Demuestran así que las tareas que desarrollan en Internet, más allá de las paredes del centro escolar, también pueden generar conocimiento.

Los participantes de entre 14 y 15 años ven internet más como un entretenimiento que con un valor académico. La red les ayuda a terminar rápidamente las tareas –gracias a la facilidad e inmediatez en el acceso a la información– para poder continuar con su principal interés: socializar con sus amigos a través de las redes sociales. Los deberes escolares no son considerados por ninguno de los participantes entre 14 y 15 años como tiempo libre. En cambio, los alumnos entre 16 y 17 años están más centrados en el acceso a la universidad y en la importancia de la nota, por lo que esta opinión ya no es homogénea. Se dividen entre los que siguen de acuerdo con la afirmación y los que consideran una elección seguir estudiando el bachiller y dedicar su tiempo libre a estudiar. Igual que los menores, su opción más visitada en internet –después de las redes sociales– es Google, ‘Wikipedia’, seguida del ‘rincón del vago’. ‘Google’ es el primer paso antes de acceder a cualquier página. Habitualmente, tras la búsqueda, el primer contenido suele ser una página de ‘Wikipedia’. Un chico de 16 años explica: “tienes una duda y al momento lo miras en internet y tienes respuesta”. En esta edad, entre 16 y 17 años, aprovechan la conexión que les brindan las redes sociales para algo más que conversar, las utilizan como fuentes: cuando tienen una duda acuden a sus compañeros a través del ‘Facebook’ o del ‘Messenger’ para preguntarles. Un chico de 17 años lo hace a través del ‘Messenger’: “Me conecto al Messenger pero aparezco como desconectado u ocupado, y si veo alguien que se conecta y creo que puede ayudarme, le pregunto”. Recapitulando, los usos educativos que dan a la red son: como fuente para buscar información, como traductor de textos o como diccionario

para buscar el significado de términos que no comprenden. La biblioteca supone mayor esfuerzo que internet, por lo que ha perdido su papel como fuente de información, ya que consideran que en internet pueden encontrar todo lo que necesiten.

En el caso de Lima, los/las estudiantes limeños/as detectan una evolución en su uso de internet: ha pasado de ser una herramienta de estudios a un uso más dedicado a las redes sociales. La mayoría accedieron a internet por primera vez por motivos escolares. Luego fueron entrando a las redes sociales que coparon su tiempo. Esto no confronta con el hecho de que Internet se ha convertido, al igual que en el caso español, en su principal fuente de información. Lo consideran “indispensable” y fuente de consulta obligada. De hecho, en uno de los *focus groups*, uno de los participantes de 14 años y contrario al uso de internet, aseguraba que lo utilizaba “por obligación”. Esta obligación eran los deberes escolares: “para hacer mis tareas. Lo uso sólo para uso académico”.

Todos coinciden en considerar a internet como “una herramienta muy útil”. Una vez más, destacan su rapidez y que siempre tiene respuesta para todo.

- Chico, 16 años, limeño: “Pones una palabra y te aparece lo que pasó en Grecia, en cualquier lugar, en un segundo”.
- Chico, 17 años, limeño: “A veces busco algún tema que hayan tocado en clase y que no me haya quedado claro o que haya sido polémico, más que nada. Y me quito la duda entrando en internet”.
- Chica, 15 años, limeña: “Buscas información más rápido que estar buscando en libros o en la biblioteca, que te da más trabajo”.

El problema, en ambas ciudades, surge con la falta de una orientación sobre las fuentes que pueden encontrar en internet, lo que se traduce en la incapacidad de estos estudiantes para identificar una buena fuente para sus tareas. Este problema se ha identificado, especialmente, en el caso limeño. Aunque en ambas ciudades los estudiantes consultan mayoritariamente ‘Wikipedia’, son los estudiantes peruanos los que menos sabían cómo identificar una buena fuente y los que otorgaban credibilidad absoluta a ‘Wikipedia’. Ante la pregunta de cómo saben que una información es correcta, un chico de 14 años, limeño, contesta: “por la página donde está. Por ejemplo, Wikipedia es bueno. Es lo más usado”. La mayoría consideran a ‘Wikipedia’ como una fuente fidedigna. Algu-

nos reconocen que no se quedan con lo primero que leen, pero no por falta de confianza en la fuente sino por diferenciarse y no repetirse con sus compañeros/a: “busco las tareas por Wikipedia y por otras páginas porque todo el mundo usa Wikipedia y a mí no me gusta que mis tareas sean lo mismo que todos. Quiero algo diferente” (Chica, 15 años, limeña).

Una vez más, las redes sociales se vuelven importantes como fuente de información y de contraste, a través de ellas consultan a sus compañeros de clase y verifican que la información que han encontrado es similar o guarda parecido con lo que pondrán sus compañeros: “Entro a Facebook y comparo con mis amigos” (chica, 14 años, limeña). En el caso barcelonés no se ha detectado este uso de las redes sociales, sí como fuente ante alguna duda pero no como herramienta de contraste. Los/las jóvenes barceloneses suelen contrastar la información que encuentran mediante la confirmación en otras páginas. Si encuentran una explicación similar en otra página, es suficiente. A pesar de ello, en ninguna de las ciudades sabían valorar o contrastar una fuente. No se fijan en cuáles son las fuentes de sus fuentes y otorgan credibilidad a la información que encuentran en la red por el simple hecho de estar en red.

b. Internet como agente distractor

Las rutinas de los/las jóvenes peruanos y españoles participantes en los *focus group* muestran que, nada más llegar a casa, lo primero que hacen es encender el ordenador y conectarse a internet. De manera casi automática conectan ‘Messenger’, ‘Facebook’ y música, que quedan como aplicaciones de fondo mientras realizan otras actividades, especialmente, los deberes pendientes del instituto. Son estas tareas las que más se resienten con el uso de internet, y las que más deben simultanear su tiempo con la conexión en red de los y las jóvenes. En este sentido, una alumna de 14 años, de Barcelona, confirma que está “muchas horas en el Facebook o Messenger”, lo que provoca que no haga los deberes. Para los/las jóvenes participantes en los *focus groups* la realización de las actividades escolares está constantemente acompañada por la navegación a través de la red, lo que significa la conexión a las redes sociales. Esto supone que, a pesar de que internet les facilite la realización de estas tareas mediante el acceso ilimitado a información, acaban tardando mucho más tiempo en finalizarlas –si es que lo hacen– debido a que continuamente

interrumpen su concentración: deben responder a las actualizaciones de estado, a los comentarios en su perfil o a los chats iniciados.

Internet, y más concretamente las redes sociales –Facebook y Messenger–, organizan y copan el tiempo libre de la juventud. Incluido el tiempo no libre, si tenemos en cuenta que consideran que hacer deberes no es tiempo libre. Y como se ha confirmado, mientras realizan las tareas escolares, están simultáneamente accediendo a Internet. Un chico de 15 años, barcelonés, asegura que “por norma, tengo el ordenador encendido y conectado a internet. Llego a casa, entro a mi habitación y le doy al botón –de encendido–”. Otra chica de 14 años, barcelonesa, reconoce que al llegar a casa “directamente me pongo en el ordenador con el Messenger, el Facebook y la música”. Esta misma chica asegura que aunque tenga clase, “muchas veces lo dejo encendido, pongo que estoy ausente y ya está”. De este modo, cuando llega a casa, ni siquiera tiene que conectarse: “voy haciendo deberes y siempre lo tengo encendido”. Una chica de 17 años, barcelonesa, asegura que “nada más llegar a casa y antes de hacer nada, miro el Facebook y pongo música”. Esto supone que ahora tardan más en realizar las tareas, no porque le dediquen más tiempo sino porque ese tiempo lo comparten con la navegación a través de internet con fines más lúdicos y comunicacionales. “Antes me ponía y en una hora tenía hechos los deberes y me iba a ver la televisión. Ahora, con el ordenador delante, contestando a mis amigos, tardo mucho más”, reconoce una alumna de 14 años.

Tanto en Lima como en Barcelona los jóvenes intercalan el tiempo dedicado a hacer sus tareas con el tiempo dedicado a socializar. Lo explica muy bien una joven barcelonesa de 15 años: “te pones cinco minutos a hacer los deberes, miras el Facebook, si tienes alguna actualización, contestas y sigues con los deberes”. Otro joven de 17 años, limeño, hace algo similar: “Yo, si me pongo a hacer mis tareas, pongo desconectado en el Facebook pero sigue abierto, tomo un receso y pongo de nuevo el muro y veo las noticias de mis amigos”. Todos reconocen que mientras hacen las tareas escolares suelen tener las redes sociales abiertas y la música encendida, esto último destaca en el caso de los/las jóvenes de Barcelona. Son conscientes de que internet, y más concretamente las redes sociales, están influyendo en su concentración, y que existe el problema de la adicción. Aún así, no ponen remedio: “antes solo me enfocaba en mis tareas, ahora comparto mi tiempo con internet. Me

demoro el doble. Me enfoco en las tareas y también en lo que me están hablando” reconoce una chica limeña de 14 años. Otra joven limeña, de 15 años, se muestra más angustiada: “Facebook y Messenger son un vicio. Te quitan tiempo con la familia, con los amigos, de hacer deberes, leer... ahora te puedes enterar de todo a través de las redes sociales. A mí me quita demasiado tiempo, quiero dejarlo pero no puedo. Me gustaba leer, pero ahora con el Facebook e internet ya no lo hago. He dejado muchas cosas...”.

Algunos aseguran que intentan hacer sus tareas y luego conectarse. Pocos se mantienen, excepto en el caso de los/las jóvenes de entre 16 y 17 años de Lima. Esto se debe a que tienen poco tiempo para hacer sus tareas: gastan la mayor parte de su tiempo libre en academias preuniversitarias. En Perú el acceso a la Universidad es muy distinto al sistema español y los/las jóvenes se preparan incluso dos años antes de la fecha de examen.

A pesar de todo lo expuesto, la mayoría de ellos afirman que disfrutan más haciendo sus tareas ahora, con internet, que cuando no lo tenían.

c. Cultura del mínimo esfuerzo: el copia-pegar

Uniendo la faceta facilitadora y estimuladora de internet –fuente de información rápida e ilimitada– y la desmotivadora –falta de concentración debido a los estímulos constantes de otros elementos en red–, surge una consecuencia negativa: el incremento de la política del mínimo esfuerzo traducida en el copia y pega generalizado a la hora de entregar los trabajos escolares. A pesar de que en Lima todavía suelen entregar las tareas hechas a mano, en ambas ciudades suelen copiar la información que encuentran sin un filtrado y procesado, sin hacer suyo el conocimiento. Algunos reconocen ni siquiera leer lo que entregan. Consideran inevitable “acomodarse”. Lo achacan a la rápida y variada información que ofrece internet. Pero también influye su deseo de comunicar con sus amigos. Prefieren dedicar el mayor tiempo posible a socializar, se concentran poco debido a las continuas interrupciones, y deciden copiar y pegar sin darse el tiempo de leer, combinar, resumir, digerir y escribir la información. La mayoría, sin embargo, no lo asocian a esto y sólo culpan a las facilidades que ofrece internet:

- Chico, 16 años, limeño: “La tecnología te ayuda a desarrollarte pero te hace más flojo. Hace que no busques en los libros”.

- Chico, 15 años, limeño: “El texto está ahí, y en el libro también, pero una cosa es leerlo, entenderlo y sacar tu idea, y otra cosa es copiar y pegar. La mayoría copia y pega, pero si uno se da el trabajo de leer, se queda igual de informado y sería más rápido y más práctico”.
- Chica, 16 años, limeña: “No estoy tan de acuerdo con el avance de la tecnología. Nos da todo demasiado fácil, por ejemplo, Wikipedia. Casi toda la información que te piden la buscas en internet, nadie lee libros. Más tecnologías, más nos facilitan las cosas, ya no hacemos esfuerzo”.

Cuando se les pregunta sobre si los profesores no se dan cuenta, responden que “hay que ser un poco hábiles...”. Parece que los estudiantes de Barcelona procesan un poco más la información que recopilan de internet antes de entregarla a sus profesores. Esto puede deberse a que, en España, las tecnologías de la información y comunicación se han introducido más en la educación que en Perú.

El impacto de internet en los modos de estudio

A grandes rasgos, los/las jóvenes participantes en los *focus groups* de Barcelona y Lima, de entre 14 y 17 años, mantienen los modos de estudio tradicional. Hablar del modo tradicional implica principalmente: estudiar en libro y no en pantalla; y el mantenimiento de hábitos de estudio analógicos.

Tanto en España como en Perú los alumnos aseguran preferir estudiar de un libro y no en una pantalla, llegando a afirmar que son “incapaces” de estudiar en soporte digital. Las principales razones que dan son simples: no les gusta y se distraen. Una vez más, al igual que con las tareas, internet y la posibilidad de conectarse a través de las redes sociales con sus amigos, entorpecen los hábitos de estudio de los jóvenes de ambas ciudades de análisis. Una joven barcelonesa de 14 años asegura que “sabiendo que me puedo conectar a Facebook no puedo estudiar y hacer los deberes”. Así lo confirma un joven limeño de 15 años: “Quieres leer en pantalla y te comienza a sonar el sonidito de Facebook, del chat y te desconcentras”. También una estudiante limeña de 14 años se muestra segura de la imposibilidad de estudiar y tener acceso a la red: “Si

hay internet, obviamente, no te vas a concentrar para nada. Para estudiar, mejor sin internet”.

Pero aunque no tuviesen internet, les cuesta estudiar en una pantalla, no les gusta. Esto se traduce en el mantenimiento de costumbres analógicas: subrayar, resúmenes a mano, etc.

- Chica, 15 años, barcelonesa: “los libros electrónicos me parecen bien por el medio ambiente, pero prefiero el libro tradicional para marcar y hacer esquemas”.
- Chico, 14 años, barcelonés: “Yo sería incapaz de estudiar delante de un ordenador, mirando una pantalla”.
- Chico, 15 años, barcelonés: “Para estudiar, aunque tenga el material en digital, me lo imprimo”.
- Chica, 16 años, limeña: “Es horrible. Se me nubla la vista y no es lo mismo que tener tu cuaderno y poder leerlo”.

Consideran que si ahora tuviesen que estudiar en pantalla “sería un cambio demasiado radical”. A pesar de todas las razones expuestas, todos coinciden en considerarlo una cuestión generacional. Creen que cambiará y que a ellos les cuesta porque no comenzaron así.

Conclusiones

El debate sobre las consecuencias de la introducción de internet en los hogares suele centrarse en la pérdida de horas de consumo televisivo. Es necesario pararse y observar, y sin centrar el foco exclusivamente en los medios de comunicación, preguntarse: ¿cuál es la actividad que más se resiente? Todo parece indicar que no estamos hablando del consumo televisivo, sino de la realización de los deberes escolares. Los/las jóvenes tienen ahora más herramientas y fuentes de información para llevar a cabo estas tareas; sin embargo, tardan mucho más en realizarlas debido a la falta de concentración y a la conexión constante a internet.

Se puede observar que internet tiene un doble papel en la realización de los deberes escolares de los jóvenes. Por un lado, ejerce el papel de agente facilitador al convertirse en una fuente de información ilimitada, rápida, accesible y cuyo lenguaje y códigos les agrada. Por otro lado, como agente distractor, pues la posibilidad de acceso a las

redes sociales y la falta de control paterno o de autodisciplina, alarga y/o eterniza el tiempo necesario para finalizar las tareas escolares. Esto se debe a la falta de concentración ante los estímulos de socialización y otras distracciones presentes y accesibles en internet. A este problema, se añade la falta de criterio de algunos estudiantes a la hora de reconocer una fuente fiable –especialmente en Lima– y la proliferación de la cultura del mínimo esfuerzo (copia-pegar). Sin embargo, Internet supone un plus y un estímulo para animarse a hacer las tareas y para disfrutar más su consecución.

Los estudios sobre jóvenes y redes sociales, arrojan cifras desmesuradas en cuanto al número de horas dedicadas a comentar, chatear, actualizar o simplemente observar a los amigos. ¿Podemos hablar de adicción a las redes sociales? Puesto que podrían estar haciendo deberes, escuchando música, o chateando ¿cómo podría detectarse y medirse esta adicción? Y, en caso se confirmase esta adicción, ¿quién debe mirar por la correcta navegación a través de la red y el número de horas dedicado? Un trabajo conjunto se perfila como la solución: padres y escuela, una vez más, deben ir de la mano. Se necesita una correcta orientación más allá de capacitaciones técnicas sobre programas, y un control paterno. Lamentablemente, los/las jóvenes saben cómo ocultar o disimular ante unos padres o profesores que suelen saber menos de esta nueva tecnología que sus hijos o alumnos. Por ello es necesario un trabajo previo que les guíe para la futura navegación, que les otorgue valores y les fije objetivos en sus quehaceres diarios. Los profesores deben implementar sus enseñanzas impartiendo un conocimiento crítico en y con internet a través de una metodología activa. Ya no solo debe incorporarse la educación audiovisual, sino que la educación mediática que incluya internet debe llegar a la escuela ¿Supone esto un cambio de rol para los profesores?

Sin embargo, no sólo internet supone una distracción. Algunos de los participantes señalaron que se iban a la biblioteca a estudiar para evitar la tentación de trabajar con sus ordenadores y conectarse a internet. Pero ¿qué sucede con los dispositivos móviles como el teléfono? Cada vez más se puede navegar, llamar, enviar mensajes o distraerse con múltiples aplicaciones –incluidas las que facilitan la comunicación con los amigos– a través de estos pequeños dispositivos que los jóvenes llevan a todas partes. Por el momento, la dependencia económica de los padres marca

el límite de consumo en los celulares. La brecha económica es la que impera en este caso ya que, para poder acceder a los servicios móviles, se debe disponer de un presupuesto para pagar el terminal y la tarifa de conexión a internet al que no todos los/las jóvenes pueden acceder.

Por otro lado, la aparición del *multitasking*, la capacidad de los jóvenes por simultanear su atención, plantea dudas sobre la capacidad real de atención de estos jóvenes. Si el consumo de internet se caracteriza por mantenerse a lo largo de las horas de manera interrumpida, aunque eso no signifique que sea la actividad principal ni que se esté navegando de manera activa ¿qué es lo que realmente hacen? ¿A qué le prestan verdadera atención? ¿Ver tele, hacer deberes, chatear? ¿Se puede prestar atención a varias cosas a la vez consiguiendo adquirir información, conocimiento o dando una atención real a cada tarea? Aquí se abre un campo de estudio para varias especialidades, entre ellas la psicología.

El trabajo presentado planteaba un estudio dual para ver los resultados obtenidos en un país desarrollado y en uno en vías de desarrollo. Las conclusiones han sido muy similares debido a varias causas. Por un lado, internet tiene un poder globalizador que hace que jóvenes de todo el mundo encuentren usos comunes. Por otro, la brecha digital, como se anticipaba en la revisión teórica, va más allá de países. En este caso, la brecha no se hace visible debido a que se ha trabajado con el mismo nivel socioeconómico, el medio/medio-bajo en Barcelona y Lima. Los hogares de este estrato social, en ambos países, están equipados tecnológicamente, al menos, con un ordenador. La bajada de los precios de conexión a internet y de los ordenadores ha facilitado una mayor difusión de esta tecnología en el hogar. Llama especialmente la atención en el caso limeño, en el que podía presuponerse un menor acceso. La brecha, por lo tanto, no se hace tan presente entre países con un desarrollo económico distinto sino entre los diferentes niveles socioeconómicos dentro de los propios países. Sin embargo, en los/las jóvenes limeños se ha detectado un menor reconocimiento de fuentes fiables a la hora de realizar las tareas y una mayor disposición al uso de internet y ordenadores para el estudio. Esto se debe a que las TIC representan todavía una novedad para ellos: las escuelas limeñas con alumnado de clase media-baja apenas han incorporado las TIC en la educación. Si en lugar de centrarnos en el acceso, nos centramos en el uso que se le otorga a esta tecnología, la brecha parece acentuarse.

Si la brecha no está en el acceso a la tecnología, entonces ¿qué sucede con todos los millones invertidos en todo el mundo en programas cuyo foco se ha centrado exclusivamente en proveer de ordenadores a las escuelas y a los niños para luchar contra la brecha digital y educativa? Con los resultados en la mano se debe estudiar y cuestionar la eficacia de la política de inversión en tecnología. En los últimos años, los estudios que analizan los efectos en la educación de los programas impulsados para disminuir la brecha digital y educativa a través del acceso a computadoras en los colegios (por ejemplo, el programa ‘Un ordenador por niño’) han concluido que no se nota una mejora significativa en los resultados académicos de los beneficiarios de estos programas (Severin y Capota, 2011; Weston y Bain, 2010; Laura y Bolívar, 2009; Barrera-Osorio y Linden, 2009). Por lo tanto, las nuevas políticas en el ámbito de las tecnologías educativas deben dar un paso más, no centrarse exclusivamente en el componente tecnológico, y aportar soluciones que trabajen en el entramado social de cada país y que se adapten a sus realidades específicas.

Tras los primeros años de aplicación de este tipo de programas, resulta necesario evaluar los resultados y, en caso de que no se consideren positivos, cambiar de rumbo. Si los alumnos siguen prefiriendo estudiar en libros de papel, subrayar, hacerse resúmenes, leer de manera analógica ¿qué sentido tiene los libros digitales? Más aún cuando los alumnos detectan que éstos no están correctamente adaptados a su edad y acaba resultándoles infantiles, tal y como se detectó también en los *focus groups* realizados. No se pretende aquí desacreditar al libro digital sino incidir en la necesidad de seguir investigando y de mejorar las propuestas antes de implantarlo definitivamente. Debe trabajarse en diseños más interactivos y motivadores. Y si lo que motiva a los/las jóvenes son los amigos, será necesario buscar y plantear tareas colaborativas a través de internet y/o redes sociales que impliquen el trabajo conjunto con amigos, la comunicación con sus iguales y el uso de herramientas que les agradan y cuyos códigos conocen y manejan. En la educación y la comunicación, resulta que la brecha no está dentro de los propios colegios, la brecha está entre profesores y alumnos.

Bibliografía

- ASOCIACIÓN PERUANA DE EMPRESAS DE INVESTIGACIÓN DE MERCADOS [APEIM] (2011): *Niveles socioeconómicos*. Lima: APEIM.
- BA, H., TALLY, W., Y TSIKALAS, K. (2002): "Investigating Children's Emerging Digital Literacies". *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 1, 4. Pp: 5-47.
- BARÒMETRE DE LA COMUNICACIÓ I LA CULTURA (2011): *Dieta mediàtica i cultural 2010 dels joves*. Baròmetre online. [http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/pdf/dieta_mediatica_i_cultural_joves_2010.pdf].
- BARRERA-OSORIO, F. y L.L. LINDEN (2009): "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia". The World Bank Human Development Network Education Team, Policy Research Working Paper 4836.
- BORGAMINCK, L. y BAQUERÍN, M.T (2003): "Internet, ¿un medio de sociabilidad o un medio de exclusión?". *Comunicación y Sociedad*. XVI, 2. Pp. 95-118. Consultado en febrero de 2010 en la web [www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/.../pdf/20091015122503.pdf].
- BRINGUÉ SALA, X. y SÁDABA CHALEZQUER, C. (2009): *La Generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Navarra, Universidad de Navarra, Organización Universitaria Interamericana, Telefónica. Disponible online en [www.generacionesinteractivas.org].
- CALVO, M.J. (2008): "Desigualtats territorials de renda a Barcelona". *Barcelona Societat*, 14. Pp.5-27.
- CASTELLS, M. (2002): *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Siglo XXI Eds.
- DAVENPORT, T.H., BECK, J.C. (2001): *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Massachusetts, Harvard Business School Press.
- DEL ÁLAMO, O. "El desafío de la brecha digital". Consultado online en mayo de 2010 en [<http://www.el4ei.net/esp/biblioteca/Textos%20biblioteca%20v1.0/problemas/falta%20de%20informacion/organizacion/el%20desafio%20brecha%20digital.pdf>].
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010): "La institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento". En: *Sociología de la Educación Secundaria*. Rafael Feito (Coord.) Barcelona, Graó. Pag. 9-25.
- FIGUERAS, M. (2006): "Ver la televisión, tiempo vacío para los jóvenes pero también educativo". Presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación. 26 y 27 de octubre de 2006 (Zaragoza).
- GABINET D'ESTUDIS SOCIALS I OPINIÓ PÚBLICA [GESOP] (2011): *Usos d'internet a Catalunya*. GESOP on-line. Disponible on-line en: [http://www.gesop.net/lanza.php?article=1366_articles_698_BD8_UsInternetCatalunya.pdf&lang=es]
- GOLDHABER, M. H. (1997): "The Attention Economy and the Net", *First Monday*. 2, 4. Online [<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/519/440>].
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000): *Millennials rising. The next great generation*. New York, Vintage Books.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA [INEI] (2011): "Encuesta Nacional de Hogares-ENAH0". INEI. Perú.
- INTERNET WORLD STATS. Consultado en julio de 2010 en [www.internetworldstats.com]
- IPSOS APOYO (2011a): *Perfil del internauta 2011*. Ipsos Marketing. Lima. Perú.
- IPSOS APOYO (2011b): *Usos y actitudes hacia Internet 2011*. Ipsos Marketing. Lima. Perú.

- LAURA, C. y BOLÍVAR, E. (2009): "Una *laptop* por niño en escuelas rurales del Perú: un análisis de las barreras y facilitadores". Consorcio de Investigación Económica y Social of Peru, Lima. Disponible *on-line* en: www.cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/una-laptop-por-nino-en-escuelas-rurales-del-Peru-Un-analisis-de-las-barreras-y-facilitadores.pdf
- MACNAMARA, D. (2009): "*Cinc dinàmiques mediàtiques globals per analitzar l'any 2010 i el futur proper*". *L'audiovisual Local. Una mirada per afrontar el futur*. Pp. 29-35. Barcelona, Xarxa de Televisions Locals.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2008): "El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades". En Morduchowicz, R. (Ed.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa Editorial. pp. 25-46.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008): "La relación de los jóvenes y las pantallas". En R. Morduchowicz (Ed.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa Editorial. pp. 47-68.
- OBLINGER, D. (2003): "Boomers & gen-xers, millennials: Understanding the new students". *EDUCAUSE Review*, 4, 38. pp. 37-45.
- OPPENHEIMER, A. (2010): "*La avalancha de laptops en Latinoamérica*". Miami: El Nuevo Herald. Publicado el 21 de marzo.
- PRENSKY, M. (2001): "*Digital natives, Digital Immigrants*". *On the Horizon*. MCB University Press. 5,9
- RODRÍGUEZ GALLARDO, A. (2006): *La Brecha digital y sus determinantes*. México: UNAM.
- SEVERIN, E. y CAPOTA, C. (2011): "*Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*". Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible *on-line* en: www.iadb.org/document.cfm?id=35838865.
- SKIBA, D. y BARTON, A. (2006): "Adapting your teaching to acomodate the Net Generation of learners". *OJIN: The online Journal of Issues in Nursing*. 2, 11.
- TAPSCOTT, D. y WILLIAMS, A.D. (1998): *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New Cork, Portfolio.
- TUBELLA, I., TABERNERO, C. y DWYER, V. (2008): *Internet i televisió: la guerra de les pantalles*. Barcelona, Ariel.
- UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES [ITU] (2004): *Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio*. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Ginebra/Túnez. Disponible *on-line* en [www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html]
- VALOR, J. y SIEBER, S. (2004): *Uso y actitud de los jóvenes hacia Internet y la telefonía móvil*. Barcelona, E. Business Center, PwC & IESE.
- VIGDOR, J.L. y LADD, H.F. (2010): "*Scaling the Digital Divide: Home Computer Technology and Student Achievement*". *National Bureau of Economic Research*. Cambridge. Disponible *on-line* en [www.nber.org/papers/w16078].
- VILLANUEVA MANSILLA, E. (2006): "Brecha digital: descartando un término equívoco". *Razón y palabra*. 51.
- WARSCHAUER, M. (2006): *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. New York: Teachers College Press.
- WESTON, M.E. y BAIN, A. (2010): "The End of Techno-Critique: The Naked Truth about 1:1 Laptop Initiatives and Educational Change". *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 9(6).

Los juegos en entornos virtuales como herramientas de aprendizaje: estudio de la respuesta emocional de los participantes

Dra. Laura Aymerich-Franch

Universidad Autónoma de Barcelona
laura.aymerich@gmail.com

Resumen

El artículo analiza las posibilidades de la realidad virtual como herramienta de aprendizaje a través del juego y presenta los resultados de un trabajo experimental que analizó la respuesta emocional de los participantes durante la experiencia de juego en un ambiente virtual compartido. El estudio se realizó con 56 voluntarios que participaron en un juego interactivo en el que debían aprender a colaborar para lograr el objetivo. Los resultados muestran que los participantes se sintieron positivos y activados durante la experiencia. La utilización del juego en ambientes virtuales con fines educativos podría dar resultados altamente positivos.

Palabras clave

Realidad virtual, juego interactivo, interactividad, educación, aprendizaje, emociones.

Abstract

The article analyses the possibilities of virtual reality as learning tool through game playing and it presents the results of an experimental study that analyzed participants' emotional response during the experience of playing in a shared virtual environment. A study was carried out with 56 volunteers. Participants played an interactive game where they needed to learn to collaborate to achieve the goal. Participants felt positive and activated during the experience. Using games in virtual environments with educational purposes could be a highly positive experience.

Keywords

Virtual reality, interactive game, interactivity, education, learning, emotions.

Introducción

Los ambientes virtuales son espacios generados artificialmente que simulan un entorno con apariencia de realidad –realista o no– en el que el usuario puede interactuar. Una de las características más definitorias de estos ambientes es que otorgan al usuario la sensación de estar presente en el espacio virtual. Los avances recientes en las tecnologías generadoras de estos espacios hacen posible pensar en aplicaciones prácticas más allá del ocio. Así, se han explorado sus posibilidades para fines terapéuticos, como la rehabilitación (e.g. Sveistrup, 2004; Bailenson y otros, 2008) o el tratamiento de fobias (e.g. García-Palacios y otros, 2002), de entrenamiento militar y simulacro de situaciones extremas (e.g. Benford y otros, 2001), empresariales, para favorecer la colaboración, el intercambio de ideas y el trabajo en equipo (e.g. Chandra y otros, 2009) o, como también es objeto de este artículo, educativas y de aprendizaje (e.g. Bouras y otros, 2001; Allison, 2008; Thorne y otros, 2009; Peterson, 2010).

Sin embargo, las posibilidades de estos ambientes como herramientas de juego u ocio no deberían estar reñidas con el resto de opciones, sino al contrario, ya que la interacción del juego, la virtualidad y disciplinas como la educación pueden contribuir al desarrollo cognitivo y a la potenciación de nuevas formas de pensamiento (Gramigna y otros, 2009).

Así, el presente artículo se adentra en las posibilidades que los ambientes de realidad virtual, en especial a través del juego, presentan para el campo del aprendizaje. Concretamente, se analiza una de las variables que más puede influir en el éxito de estas aplicaciones: las emociones experimentadas por sus participantes durante la experiencia.

Para ello, se llevó a cabo un estudio con cincuenta y seis estudiantes universitarios que experimentaron un ambiente de realidad virtual en el que debían aprender a colaborar para lograr el objetivo de un juego interactivo. La respuesta emocional se analizó considerando aspectos de género, hábitos de juego a videojuegos y cumplimiento del objetivo del juego.

Para realizar el diseño experimental, se crearon dos grupos, en uno de ellos los participantes utilizaban un *joystick* para desplazar los objetos por la pantalla, mientras que en el otro utilizaban el propio movimiento del cuerpo para este fin. Así, se analiza también la influencia que la participación del cuerpo en el juego tiene sobre las emociones. El interés sobre esta última variable nace de la exitosa llegada de videoconsolas, como por ejemplo la Wii de Nintendo, en el mercado de los videojuegos, que ponen de manifiesto que la participación activa del cuerpo durante el juego es una variable con un papel relevante en el campo del entretenimiento y los juegos interactivos.

Posibilidades de los ambientes de realidad virtual en el campo del aprendizaje

La educación a distancia o virtual mediada tecnológicamente, bautizada como *e-learning*, ha contribuido ampliamente a agilizar las comunicaciones, expandir las capacidades de usar la información y superar obstáculos espacio-temporales en el ámbito educativo (Garrison y otros, 2003: xi). El *e-learning* puede interpretarse como un primer eslabón de las opciones y aplicaciones que la mediación tecnológica ofrece al campo del aprendizaje. No obstante, la realidad virtual va mucho más allá y ofrece un abanico de posibilidades mucho más amplio para el campo del aprendizaje que merecen ser consideradas seriamente para su implantación en la sociedad de forma generalizada.

La implementación de este tipo de tecnologías en la educación podría utilizarse o bien como complemento formativo de la enseñanza tradicional a varios niveles, o bien como herramienta principal de aprendizaje en casos que impiden un seguimiento tradicional, ya sea por algún tipo de enfermedad, trastorno, discapacidad o por distancia.

Por ejemplo, se han contemplado sus posibilidades en materias como la Historia, pensando en las ventajas que representarían para los alumnos las simulaciones de hechos pasados presentados desde distintas perspectivas o las reconstrucciones de escenarios (Allison, 2008). De hecho, los museos virtuales pueden simbolizar un precedente a este nivel, ya que constituyen un recurso didáctico con gran potencial para facilitar el aprendizaje en varias materias (Santibáñez, 2006). Asimismo,

se ha valorado su potencial y se han hecho pruebas de su efectividad en materia de aprendizaje de segundas lenguas (e.g. Thorne y otros, 2009; Peterson, 2010). Por otra parte, también se han estudiado, por ejemplo, las posibilidades de emplear la tecnología de la realidad virtual en la educación de personas con dificultades de aprendizaje (e.g. Cromby y otros, 1996) o autismo (e.g. Parsons y otros, 2002).

De igual forma, las posibilidades de aplicar la realidad virtual despiertan gran interés a niveles de conocimiento y aprendizaje avanzados. Una buena prueba la hallamos en el campo de la cirugía. Las ventajas de entrenar al personal médico en un ambiente que no comporta riesgo alguno para un “paciente virtual” ha hecho que la comunidad médica mostrara su interés hacia las posibilidades ofrecidas por esta tecnología (Spicer y otros, 2003). La realidad virtual es contemplada por dicha comunidad como una tecnología emergente que puede enseñar a los cirujanos nuevos procedimientos altamente complejos y determinar su nivel de competencia antes de operar a sus pacientes. Además, puede servir como entrenamiento en tanto que un mismo procedimiento puede reiterarse tantas veces como sea necesario para el aprendiz (Ota y otros, 2005).

El desarrollo actual de las tecnologías que posibilitan las aplicaciones de realidad virtual resulta bastante avanzado a nivel experimental y hace posible plantearse su aplicación en la sociedad en forma de herramienta con finalidades de aprendizaje.

Del repaso realizado anteriormente se desprende que la proliferación de ambientes de realidad virtual aplicados al campo del aprendizaje podría resultar beneficiosa, entre otros, en los siguientes ámbitos:

- Como complemento formativo y herramienta de apoyo para el profesor en la educación básica o superior (colegios, institutos, universidades y museos).
- Formación de personas con necesidades especiales (trastornos psicológicos, discapacidades, enfermedad...).
- Prácticas a niveles avanzados, en especial aquellas que entrañan algún tipo de riesgo para el aprendiz o para terceras personas (cirugía, entretenimiento militar, emergencias, simulacros de vuelo...).
- Educación a distancia.
- Programas de auto-aprendizaje (refuerzo de lecciones, cursos autodidácticos...).

Asimismo, los ambientes de realidad virtual como herramienta de apoyo al aprendizaje presentan una serie de ventajas notables en relación a métodos de aprendizaje más tradicionales, que pueden sintetizarse en las siguientes:

- Posibilidad de recrear escenarios y ambientes que permiten un alto nivel de inmersión al sujeto.
- Posibilidad de manipular y examinar objetos de muy cerca o de muy lejos.
- Posibilidad de realizar simulacros que emulan situaciones reales con el beneficio de eliminar el riesgo asociado a ellas.
- Interconectividad y potenciación del trasvase de conocimientos a nivel internacional (por ejemplo, posibilidad de reunirse con un conferenciante situado en cualquier punto del planeta dentro del espacio virtual).
- Flexibilidad espacio-temporal absoluta o muy elevada.
- Posibilidad de auto-administrarse los ritmos y tiempo de aprendizaje según las necesidades individuales.
- Fomento de la participación activa dado sus características de medio interactivo.

Por último, los juegos destinados al aprendizaje en entornos virtuales presentan una serie de características que les confieren un valor añadido en relación a otros programas de aprendizaje diseñados para estos entornos. Por ejemplo, métodos de simulación y juego dentro de estos ambientes han sido aplicados experimentalmente en el aprendizaje de segundas lenguas concluyendo que se trata de métodos beneficiosos para este fin (Peterson, 2010).

Utilizar estratégicamente el juego como herramienta de aprendizaje en ambientes virtuales contribuye a incrementar la motivación de los usuarios para aprender, dado que (Vogel y otros, 2006):

- Sus características interactivas facilitan el *feedback* entre usuario y dispositivo.
- El hecho de “jugar” sumerge fácilmente los usuarios a la situación recreada y capta su atención con lo que aumentan las posibilidades de que se absorba el material de forma más eficiente.
- Se crean situaciones de ensayo-recompensa y objetivos y retos que involucran y crean interés al usuario.

Además, se activan estímulos relacionados con ambos hemisferios cerebrales y se potencian nuevas formas de pensamiento (Gramigna y otros, 2009).

Respuesta emocional de los jugadores en medios interactivos

El estudio de la respuesta emocional de los participantes en ambientes virtuales resulta de importancia dado que las emociones ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento. Por una parte, el conocimiento de la respuesta emocional de los participantes contribuye a determinar aspectos relacionados con la actuación de los participantes durante la experiencia en el ambiente virtual. Por la otra, las emociones poseen un importante valor formativo históricamente infravalorado en nuestras tradiciones académicas y culturales que debería ser reivindicado e integrado en las teorías del conocimiento vigentes (Gramigna y otros, 2009). Además, se ha constatado que “enseñar habilidades emocionales a los niños (...) los vuelve mejores estudiantes” y que “es un error pensar que la cognición y las emociones son dos cosas totalmente separadas. Es la misma área cerebral. De modo que, ayudar a los niños a gestionar mejor sus emociones significa que pueden aprender mejor” (Goleman para REDES, RTVE, 2010).

El análisis de las emociones en medios interactivos ha recibido atención académica con anterioridad. Schneider y otros (2004), en un estudio que analizaba la influencia de la presencia de un hilo argumental en un videojuego, encontraron que los jugadores se sentían fisiológicamente más activados cuando la historia estaba presente, aunque la presencia de la historia no influyó, sin embargo, en la activación y dominancia auto-reportados.

Ravaja y otros (2004) investigaron la respuesta emocional de los jugadores en videojuegos que presentaban diferentes características. En el estudio, los participantes evaluaron sus respuestas emocionales definidas en términos de alegría, relajación, enfado, miedo y decaimiento. Los autores concluyeron que juegos con características distintas suscitaban distintas respuestas emocionales.

Más tarde, Ravaja y otros (2006) examinaron si la naturaleza del opo-
nente en los videojuegos, ya fuese el ordenador, un amigo o un desco-

nocido, influía en la respuesta emocional de los participantes. Para ello, utilizaron medidas fisiológicas y de autoevaluación. Los investigadores encontraron que jugar contra otro humano provocaba mayor activación fisiológica y más sentimiento positivo si se comparaba con jugar contra el ordenador. Además, jugar contra un amigo provocaba mayor activación, tanto fisiológica como auto-reportada y mayor sentimiento positivo, medido a través de electromiografía (EMG) facial, que jugar contra un extraño.

Riva y otros (2007) analizaron también las posibilidades de los ambientes virtuales de generar emociones. Encontraron que experimentar un ambiente angustioso reducía la alegría y afecto positivo e incrementaba la tristeza y la ansiedad. Mientras que experimentar un ambiente virtual relajado aumentaba la alegría y la relajación y reducía la tristeza, la ansiedad, el enojo y el afecto negativo.

Por último, Baños y otros (2008) analizaron la influencia de la estereoscopia (sensación de 3D) sobre las emociones en ambientes virtuales. Crearon cuatro grupos experimentales combinando un ambiente virtual alegre y otro relajado y la estereoscopia con la no-estereoscopia. Se midieron las emociones de los participantes antes y después de someterlos a la condición experimental. La estereoscopia no influyó en las emociones de forma significativa. Sin embargo, los resultados sugirieron que ambos ambientes virtuales podían contribuir a mejorar el estado de ánimo de los participantes.

Objetivos de la investigación experimental

El experimento que se llevó a cabo analiza la respuesta emocional de los participantes de un juego interactivo en equipo en un ambiente de realidad virtual. Dentro del objetivo general de analizar las posibilidades de utilizar estos ambientes como herramientas de aprendizaje, se consideró que las emociones constituyen una variable de suma importancia ya que pueden ejercer influencia sobre el proceso de aprendizaje y sobre el éxito de este tipo de aplicaciones. La respuesta emocional de los participantes se compara según a) género (mujer vs. hombre), b) cumplimiento del objetivo final del juego (cumplimiento del objetivo vs. no cumplimiento), c) hábitos de juego a videojuegos (jugadores habituales vs. jugadores eventuales) y d) grado de participación del cuerpo en el juego (alto vs. bajo).

Material y método

Ambiente Virtual

El experimento tuvo lugar en el *Advanced Visualisation and Interaction Environment* (AVIE) del *iCinema, Centre for Interactive Cinema Research* de la *University of New South Wales*. AVIE es un ambiente virtual estereoscópico de 360°, diez metros de diámetro y cuatro de altura. El teatro virtual dispone de un sistema de seguimiento (*tracking system*) que permite detectar y seguir los usuarios que se encuentran dentro del espacio en su movimiento por la sala. AVIE tiene capacidad para acoger hasta 20 personas, que pueden moverse libremente por el espacio físico del cine.

Durante la experiencia los participantes comparten a la vez el espacio físico y el espacio virtual.

Muestra

Se escogieron al azar 56 voluntarios (24 mujeres y 32 hombres) para el experimento, todos ellos estudiantes de la University of New South Wales de Sydney, con edades comprendidas entre los 18 y los 44 ($x=22,6$). Todos los sujetos experimentales utilizaban el ordenador diariamente. 17 de ellos eran jugadores habituales de videojuegos (diaria a semanalmente) y 39 eran jugadores esporádicos o no jugadores (mensualmente a nunca).

Procedimiento

A fin de proceder con los objetivos del experimento se escogió uno de los juegos virtuales diseñados por el grupo, que fue adaptado para ser utilizado como material experimental. El juego se configuró para ser jugado en grupos de cuatro. En éste, los participantes debían colocar cada uno un cubo en un agujero, representados en la pantalla. Para lograrlo disponían de ocho minutos. Además, un carácter virtual por jugador dificultaba esta tarea pateando la figura del participante. Para cumplir con el objetivo final del juego todos los participantes debían lograr su objetivo individual. Los participantes desplazaban los cubos por la pantalla hasta

encontrar el agujero correcto. La tarea planteaba una dificultad entre media y media-alta. Para los participantes que lograban colocar su cubo en el sitio correcto aparecía una esfera flotante que les permitía electrocutar momentáneamente los oponentes de los otros jugadores, para así facilitarles el cumplimiento del objetivo a sus compañeros de juego. Solamente aparecía una esfera, que se controlaba entre todos los jugadores que ya habían logrado su objetivo. Si el grupo lograba el objetivo final aparecía una nueva pantalla con sonidos y voces de felicitación, por el contrario, si transcurridos los ocho minutos no se había logrado el objetivo, el escenario explotaba virtualmente en la pantalla con sonidos de alarmas y destrucción.

Se diseñaron dos versiones del juego descrito. En la modalidad de baja participación del cuerpo, cada participante disponía de un *joystick* para controlar su bloque. En la modalidad de alta participación del cuerpo, los participantes utilizaban el movimiento de su propio cuerpo para desplazar su bloque en la pantalla. El bloque se movía en la misma dirección que el sujeto experimental. Para ello, se utilizó el *software* de seguimiento disponible en AVIE.

Los participantes se organizaron en grupos de cuatro y fueron asignados aleatoriamente a una de las dos versiones del juego (*joystick* o movimiento corporal), controlando que cada grupo tuviera participantes de ambos sexos. Antes de entrar en AVIE se les ofrecía una hoja con las instrucciones del juego en inglés, sin detallar excesivamente el objetivo del juego o del experimento. También se les proporcionaban un par de gafas 3D.

Medición

Uno de los modelos más empleados para el análisis de las emociones –y que se ha adoptado en este estudio– es el modelo tridimensional desarrollado por Mehrabian y otros (1977), bautizado como *PAD model (Pleasure - Arousal - Dominance)*. Estos autores afirman que todas las emociones pueden resumirse en tres dimensiones bipolares: activación (*arousal*), valencia (*valence*) y dominancia (*dominance*). La activación oscila de calma a excitación; la valencia, de sentimiento positivo a negativo; la dominancia o control, de sumisión a dominio (Morris, 1995).

Por otro lado, la medición de las emociones se ha realizado principalmente a través de reacciones fisiológicas, cuestionarios con listas de adjetivos para medidas auto-reportadas y herramientas de representación pictórica (Dormann, 2003). Entre las medidas reportadas, se ha constatado la dificultad de medir las emociones mediante descripción lingüística por el hecho de que una palabra expresando una emoción puede interpretarse de forma muy distinta entre una y otra persona (Grimm y otros, 2005). A fin de eliminar este inconveniente se han presentado herramientas de representación pictórica. Se trata de técnicas de evaluación de emociones que consisten en la representación gráfica de emociones. Estas herramientas poseen la ventaja de ser fácilmente interpretables y quedan libres de los problemas asociados a las medidas verbales (Morris, 1995).

Entre las medidas de representación pictórica destaca el *Self-Assessment Manikin* o Maniquí de Auto-Evaluación (SAM) de Lang (1985), escogida en el presente estudio como herramienta de medición de las emociones. SAM representa visualmente el modelo PAD de emociones y ha sido empleado anteriormente en estudios de emociones en ambientes virtuales (Schneider, 2004; Ravaja y otros, 2004; Ravaja y otros, 2006). Al tratarse de representaciones gráficas, esta herramienta resulta muy fácil de interpretar por el sujeto experimental y no requiere conocimientos del idioma, característica que se consideró debido al elevado número de estudiantes internacionales de la universidad donde se llevó a cabo el estudio.

Cada una de las dimensiones del modelo se representa gráficamente con cinco muñecos sobre una escala de nueve puntos que evolucionan de negativo a positivo para placer, de calmado a excitado para activación y de una figura pequeña a una grande para representar sensación de estar dominado o de ser dominante en dominio.

Para evaluar el resto de variables se pidió al sujeto que indicara el sexo, si su grupo había logrado o no el objetivo final del juego (es decir, había aparecido la pantalla final de felicitación después que los cuatro componentes del equipo hubiesen colocado su figura en el agujero) y los hábitos de juego a videojuego. Éstos últimos se evaluaban en una escala con las siguientes categorías (traducido del inglés): a diario, más de 2 horas - a diario, 2 horas o menos - semanalmente - mensualmente - menos que mensualmente - nunca.

Resultados

Los resultados se analizaron con ayuda del paquete estadístico SPSS. Se calcularon las medias globales obtenidas en cada una de las tres dimensiones de las emociones: placer, activación y dominancia. También se calcularon las medias comparando los distintos grupos según las variables de grado de participación del cuerpo, género, cumplimiento o no del objetivo y hábitos de juego a videojuegos. Los resultados de los hábitos de juego se agruparon en dos categorías: habituales (diaria a semanalmente) y esporádicos o no jugadores (mensualmente a nunca).

La mediana global para la dimensión de valencia se situó en el 7, valor que se encuentra en la parte derecha de la escala y que indica que los participantes se sintieron positivos durante la experiencia. El valor de la mediana para la dimensión de activación fue de 6, lo que indica que los sujetos experimentaron más bien activación que calma durante el juego. Por último, el valor global de la mediana para la dominancia fue de 5, es decir, los participantes no se sintieron en conjunto ni dominantes, ni dominados ante la situación.

La tabla 1 muestra las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de las emociones de forma global y para cada uno de los grupos según versión del juego, cumplimiento o no del objetivo del juego, género y hábitos de juego a videojuegos.

Como se observa en los datos, las diferencias más notables se obtienen en todo caso para la dimensión de dominancia. Los jugadores que jugaron con *joystick* en comparación con los que utilizaron el movimiento del cuerpo ($x=5,53$ vs. $x=4,78$), los que lograron el objetivo en comparación a los que no lo lograron ($x=5,45$ vs. $x=4,74$), los hombres en comparación a las mujeres ($x=5,34$ vs. $x=4,86$) y los jugadores de videojuegos habituales en relación a los esporádicos o no-jugadores ($x=6,35$ vs. $x=5,16$) se sintieron más dominantes.

Para la dimensión de activación, las medias aparecen altamente similares en todas las comparaciones efectuadas, así también para la valencia, excepto para la comparación según hábitos de juego a videojuegos, donde los jugadores habituales manifestaron sentirse emocionalmente más positivos ($x=7,12$ vs. $x=6,66$).

A fin de determinar si estas diferencias mostradas por las medias producían diferencias significativas entre los grupos se utilizó la prueba

T para muestras independientes disponible en SPSS. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas según la versión del juego jugada (*joystick* o movimiento del cuerpo). Tampoco se hallaron diferencias según género del participante o según cumplimiento o no del objetivo final del juego. Las comparaciones por hábito de juego a videojuegos sí revelaron diferencias significativas para la dimensión de dominancia ($t=3,548$; $p=0,001$), no así para valencia o activación.

Tabla 1. Respuesta emocional: global, según versión, cumplimiento del objetivo, género y hábitos de juego.

Variable		Valencia Media (D.E.)	Activación Media (D.E.)	Dominancia Media (D.E.)
Resultado Global (n=56)		6,66 (1,50)	5,87 (1,78)	5,16 (1,83)
Versión del Juego	Joystick (n=28)	6,67 (1,19)	5,67 (1,78)	5,53 (1,64)
	Cuerpo (n=28)	6,64 (1,79)	6,07 (1,79)	4,78 (1,95)
Cumplimiento del objetivo	Sí (n=40)	6,79 (1,16)	5,87 (1,80)	5,45 (1,70)
	No (n=16)	6,48 (1,90)	5,86 (1,80)	4,74 (1,96)
Género	Hombre (n=32)	6,60 (1,59)	5,88 (1,90)	5,34 (1,83)
	Mujer (n=24)	6,76 (1,37)	5,86 (1,62)	4,86 (1,82)
Hábitos de juego a videojuegos	Diaria a Semanalmente (n=17)	7,12 (1,11)	5,44 (1,99)	6,35 (1,96)
	Mensualmente a nunca (n=39)	6,66 (1,50)	5,87 (1,78)	5,16 (1,82)

Discusión

La investigación presentada se adentra en las posibilidades que los ambientes de realidad virtual suponen para el campo del aprendizaje, poniendo especial énfasis sobre los beneficios de utilizar el juego en estos espacios con finalidades educativas. También se constata la importancia de prestar más atención a las emociones en este campo, dado que presentan un valor formativo importante que ha sido tradicionalmente infravalorado (Gramigna y otros, 2009).

En conexión con ambos, y a fin de avanzar en este sentido, se realizó un experimento que evaluó la respuesta emocional de los participantes de un juego interactivo en un ambiente virtual, en el que los participantes debían aprender a colaborar entre ellos para lograr el objetivo final del juego. La evaluación de las emociones se hizo mediante post-test, utilizando el modelo tridimensional PAD, que considera tres dimensiones de la emoción: activación, valencia y dominio.

Los resultados obtenidos muestran que los participantes se sintieron positivos y más bien activados durante la experiencia. Por otro lado, la dimensión de dominancia fue la que mayores contrastes aportó entre los grupos comparados a nivel de medias. De hecho, las únicas diferencias significativas halladas en las pruebas estadísticas se encontraron para esta dimensión y según hábitos de juego a videojuegos. Estas diferencias podrían atribuirse al hecho de que los jugadores habituales tienen una práctica y dominio mayor en el uso de productos similares (videojuegos) que el resto de jugadores. Esto les concedería una mayor sensación de dominio de la situación.

Como críticas al estudio realizado cabe mencionar que el propio diseño del experimento no permitió tener control sobre los hábitos de juego a videojuego de los participantes ni sobre el logro del objetivo del juego, ello resultó en un número desigual de sujetos en cada uno de los grupos comparados. Por otro lado, hubiera sido deseable controlar los efectos que el logro del objetivo individual (colocar el cubo asignado en el agujero) podía tener sobre las emociones, ya que el post-test sólo recogió si el grupo conseguía o no el objetivo final del juego (colocar todos los cubos en el agujero).

En futuros experimentos sería interesante añadir grabaciones del comportamiento de los usuarios durante la experiencia en el ambiente de realidad virtual, ya que este material podría proporcionar información interesante en relación a las dinámicas de participación y organización que se establecen entre los participantes a sabiendas que deben aprender a colaborar para conseguir un objetivo.

Finalmente, los resultados obtenidos en la investigación sugieren que, con un diseño adecuado del juego, los participantes de una experiencia en un ambiente de realidad virtual se sienten altamente positivos y activados. Este estado contribuye a la motivación del sujeto y resulta idóneo para favorecer y facilitar el aprendizaje.

En definitiva, estos resultados reafirman el planteamiento inicial del artículo, es decir, los ambientes de realidad virtual pueden ser muy provechosos como herramientas de aprendizaje y una fórmula especialmente adecuada para implementarlos con esta finalidad es mediante la combinación de ocio y educación.

Agradecimientos

La autora agradece al *Centre for Interactive Cinema Research (iCinema)* de la University of New South Wales el soporte prestado durante su estancia de investigación en el centro, financiada por el *Comissionat per a Universitats i Recerca del Departament d'Innovació, Universitats i Empresa* (Generalitat de Catalunya).

Bibliografía

- ALLISON, J. (2008): "History educators and the challenge of immersive pasts: a critical review of virtual reality 'tools' and history pedagogy". *Learning, Media and Technology*, 33, 4. Pp: 343-352.
- BAILENSON, J. y otros (2008): "The Effect of Interactivity on Learning Physical Actions in Virtual Reality". *Media Psychology*, 11, 3. Pp: 354-376.
- BAÑOS, R.M. y otros (2008): "Presence and Emotions in Virtual Environments: The Influence of Stereoscopy". *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 1. Pp: 1-8.
- BENFORD, S. y otros (2001): "To what extent is cyberspace really a space? Collaborative virtual environments". *Communications of the ACM*, 4, 7. Pp: 79-85.
- BOURAS, C. y otros (2001): "Architectures supporting e-learning through collaborative virtual environments: the case of INVITE". Proc. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT. Pp: 13-16.
- CROMBY, J. J., STANDEN, P. J. y BROWN, D. J. (1996): "The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities". *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 6. Pp: 489-501.
- CHANDRA, S. y otros (2009): "Examining the Role of Cognitive Absorption for Information Sharing in Virtual Worlds". Conference Papers - International Communication Association, Annual Meeting. Pp: 1-33.
- DORMANN, C. (2003): "Affective experiences in the home: measuring emotions". International Conference on Home Oriented Informatics and Telematics (HOIT2003), California, USA, 6-8 Abril.
- GARCÍA-PALACIOS, A. (2002): "Virtual reality in the treatment of spider phobia: a controlled study". *Behaviour Research and Therapy*, 40. Pp: 983-993.

- GARRISON, D.R. y ANDERSON, T. (2003): *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer, London.
- GOLEMAN, D. (2010): en *REDES*, "Cambiar el cerebro para cambiar el mundo" - emisión 57. Director y presentador: E. Punset. RTVE, 24 abril.
- GRAMIGNA, A. y GONZÁLEZ-FARACO, J.C. (2009): "Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación". *Comunicar*, 33. Pp: 157-164.
- GRIMM, M. y KROSCHER, K. (2005): "Evaluation of natural emotions using self assessment manikins,". Proc. ASRU, San Juan, Puerto Rico, Diciembre. Pp: 381-385.
- LANG, P.J. (1985): *The Cognitive Psychophysiology of Emotion: Anxiety and Anxiety Disorders*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MEHRABIAN, A. y RUSSELL, J. (1977): "Evidence for a three-factor theory of emotions". *Journal of Research in Personality*, 11. Pp: 273-294.
- MORRIS, J. (2005): "SAM: The Self-Assessment Manikin. An efficient Cross-Cultural Measurement of Emotional Response". *Journal of Advertising Research*, 35, 6. Pp: 63.68.
- OTA, D. y otros (1995): "Virtual reality in surgical education. Computers in Biology and Medicine", 25, 2. Pp: 127-137.
- PARSONS, S. y MITCHELL, P. (2002): "The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders". *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 5. Pp: 430-443.
- PETERSON, M. (2010): "Computerized Games and Simulations in Computer-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis of Research". *Simulation Gaming*, 41. Pp: 72-93.
- RAVAJA, N. y otros (2004): "Emotional response patterns and sense of presence during video games: Potential criterion variables for game design". Proceedings of the Nordichi. Pp: 339-347.
- RAVAJA, N. y otros (2006): "Spatial presence and emotions during video game playing: does it matter with whom you play?". *Presence Teleoperators & Virtual Environments*, 15. Pp: 381-392.
- RIVA, G. y otros (2007): "Affective interactions using virtual reality: The link between presence and emotions". *CyberPsychology & Behavior*, 10, 1. Pp: 45-56.
- SANTIBÁÑEZ-VELILLA, J. (2006): "Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje". *Comunicar*, 27. Pp: 155-162.
- SCHNEIDER, E. y otros (2004): "Death with a Story. How Story Impacts Emotional, Motivational, and Physiological Responses to First-Person Shooter Video Games". *Human Communication Research*, 30, 3. Pp: 361-375.
- SPICER, M. y APUZZO, M. (2003): "Virtual Reality Surgery: Neurosurgery and the Contemporary Landscape". *Neurosurgery*, 52, 3. Pp: 489-498.
- SVEISTRUP, H. (2004): "Motor rehabilitation using virtual reality". *Journal of Neuroengineering Rehabilitation*, 1, 1. Pp: 1-10.
- THORNE, S. L., BLACK, R. W. y SYKES, J. M. (2009): "Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming". *Modern Language Journal*, 93, 1. Pp: 802-821.

El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio

Dr. Francisco Pérez Fernández

fperez@ceuandalucia.com

Dr. José Eduardo Vilchez López

jvilchez@ceuandalucia.com

CES Cardenal Spínola CEU (Sevilla)

Resumen

Se analiza el uso de videojuegos en red y la participación en redes sociales en una muestra de estudiantes de Magisterio, así como la relación existente entre estas actividades y sus percepciones sobre el potencial de las tecnologías digitales como futuros docentes. Los resultados muestran una moderada incidencia del juego en red y un uso muy generalizado de las redes sociales. No obstante la influencia que estas actividades ejercen sobre la consideración hacia las tecnologías como recursos educativos es bastante limitada. El hecho de ser usuarios eficaces y confiados no garantiza la incorporación de estos recursos en su práctica docente futura.

Palabras clave

Juegos en red, redes sociales, tecnologías de la información y la comunicación, competencias digitales, formación de maestros.

Abstract

This paper discusses the use of online videogames and the participation in social networks in a sample of teacher training students. The relationship between these activities and their perceptions about the potential of digital technologies as future teachers, is also analysed. The results show a moderate incidence of online games and a widespread

use of social networks. However the influence that these activities have on the sample group's opinion of the educational potential of digital technologies is quite limited. Being confident and effective users does not guarantee the inclusion of these resources in their future teaching.

Key words

Online Games, Social Networks, Information and communications Technology, Digital Competence, Teacher Training.

Introducción y Marco Teórico

La investigación en Tecnología Educativa ha identificado la actitud y las creencias de los profesores hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) como uno de los factores claves a la hora de afrontar con éxito su integración en el currículo escolar (Van Braak, 2001; Orellana y otros, 2004; Teo, 2009, Sáenz, 2010). De hecho, en un estudio comparativo reciente entre diferentes Comunidades Autónomas españolas, De Pablos, Colas y González (2010) identifican la “actitud positiva de colectivos docente, equipo directivo y comunidad educativa en general” como el factor facilitador de la innovación con TIC en los centros escolares de más valor junto con la “disponibilidad de espacios y recursos informáticos para el desarrollo de innovaciones”.

Esta línea de investigación ha ampliado sus sujetos objeto de estudio a los estudiantes de Ciencias de la Educación y profesores en prácticas (Sang, van Braak y Tondeur, 2009; Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010; Tezci, 2011) sobre la hipótesis de una correlación positiva entre actitud y uso de las TIC (Wozney, Venkatesh y Abrami, 2006), en el intento de atribuir a esos dos constructos un valor de índice de predicción de prácticas pedagógicas futuras. No obstante, debemos reconocer que, para alejarnos de cualquier planteamiento determinista, la actitud positiva hacia las TIC y la creencia sobre su potencial innovador forman parte de una red compleja de factores presentes en procesos exitosos de integración curricular de las TIC, interactuando con otros factores personales (competencia instrumental, modelo pedagógico), contextuales (recursos tecnológicos y humanos disponibles, cultura organizativa) como del propio proyecto (Zhao y otros, 2002).

La llegada a las aulas de los centros de formación del profesorado de los “nativos digitales” parecía augurar mejores perspectivas sobre el papel desempeñado por las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese era el planteamiento de un grupo de autores, entre los que cabría citar a Tapscott (1998), Prensky (2001) o Strauss y Howe (2003) entre otros, empeñados en construir el perfil generacional de los nacidos a mitad de los ochenta a partir de su familiaridad con las tecnologías digitales.

A estos “nacidos digitales” (Palfrey y Gasser, 2008), algunos de ellos hoy estudiantes de magisterio, se les atribuyen una amplia gama de rasgos diferenciales que incluyen, entre otros, aspectos cognitivos, psicológicos, sociales, culturales, estilos de aprendizaje o modos de comunicarse, llegándose incluso a afirmar una singularidad neurológica, pues “sus cerebros ya son diferentes” (Prensky, 2001). La causa de dicha singularidad diferencial, según estos autores, se halla determinada por la inmersión temprana en un entorno cotidiano en el que se respira un “oxígeno tecnocultural” (Piscitelli, 2009, 45), pleno de teléfonos móviles, videoconsolas, internet y “otros juguetes y herramientas del mundo digital” (Prensky, 2001).

La bibliografía sobre estos nativos digitales describe habilidades, preferencias y prácticas de aprendizaje singulares. Así, capacidades técnicas de los ordenadores como la ejecución de varias tareas a la vez son transvasadas sin solución de continuidad a estos jóvenes estudiantes que prefieren “los procesos y multitareas paralelos” (Prensky, 2001). “Las mentes de la Generación Net” sentencia Tapscott (2008, 98) “parecen ser increíblemente flexibles, adaptables e inteligentemente multimedia” (Tapscot, 2008, 98). Las modernas teorías educativas centradas en el alumno parecen también encajar a la perfección con este tipo de estudiante, por naturaleza “activo”, “autónomo” y “auto-organizado”, y “porque tienen herramientas para cuestionar, retar y estar en desacuerdo, estos chicos se han convertido en una generación de pensadores críticos” (Tapscott, 1998, 88).

En cuanto a las competencias digitales descritas en estos jóvenes son, en palabras de Tapscott, “indagadores natos” (2008, 46) capaces de bucear en fuentes oficiales o no oficiales digitales para estar al tanto de la actualidad global. Su familiaridad con juegos multijugadores en línea les ha dotado de una predisposición innata para el trabajo colaborativo, pues “funcionan mejor cuando trabajan en red” (Prensky, 2001). A diferencia de sus mayores, que han crecido asumiendo el papel de “pasi-

vos” televidentes, los “nativos digitales” son por naturaleza creadores de contenidos digitales, ya bien originales o empleando alguna técnica de remezcla o *mash-up* para desarrollar sus capacidades artísticas (Oblinger y Oblinger, 2005). Con este perfil de competencias adquiridas de manera innata no es de extrañar que las aulas se conviertan en espacios especialmente conflictivos donde pedagogías tradicionales chocan frontalmente con estudiantes habituados al acceso inmediato a la información, necesidad de recompensas rápidas y abierta creatividad en ambiente multitarea frente a unos profesores, “inmigrantes digitales” que, también por naturaleza, parecen reacios a los cambios.

En ámbitos más estrechamente vinculados con la investigación académica son muchas las voces que han cuestionado la pertinencia del término “nativo digital” para describir los usos, actitudes y habilidades de nuestros jóvenes hacia las TIC (Buckingham, 2008; Bennett y otros (2008); Selwyn (2009); Cabra-Torres y Marciales, 2009). Tal como señala Selwyn (2009), el discurso sobre los “nativos digitales” resulta claramente deudor de un determinismo tecnológico y biológico, capaz de construir toda una estrategia retórica mediante afirmaciones polarizadas vinculada a “una forma académica de pánico moral donde argumentos y aseveraciones son formuladas mediante un lenguaje sobradamente dramático que tiende a apelar a la acción urgente y al cambio fundamental” (Jones y otros, 2010, 723).

Por otra parte, se ha señalado que sus conclusiones son extraídas mediante metodologías de investigación observacional, basadas frecuentemente en un conjunto de anécdotas o casos ejemplares (Coombes, 2009). Tampoco es difícil la refutación empírica (Kennedy y otros, 2008), pues cuando el perfil de una población donde tan sólo una sexta parte tiene acceso a las tecnologías digitales se eleva a rango generacional (Palfrey y Gasser, 2008, 14), los argumentos se vuelven, cuanto menos, altamente problemáticos. Como muestra, Livingstone (2007) señala que, en el contexto europeo, en países como España, Alemania, Dinamarca, Suecia u Holanda, la población adulta de “inmigrantes digitales” va muy por delante de los “nativos digitales” respecto al uso de internet. También la experiencia como docentes en centros universitarios y las investigaciones avalan las deficiencias mostradas por los estudiantes en la gestión de la información, muy lejos del nivel de habilidad y eficacia que se les supone a estos nativos digitales (Monereo, y otros, 2000).

Entre las tecnologías que mejor han sido acogidas por estos “nacidos digitales” están, sin duda, los videojuegos y las redes sociales. En su actualización del estudio sobre la generación 2.0, Sánchez y Álvaro (2011) afirman que el 79,4% de los jóvenes en edad escolar son usuarios habituales de las redes sociales, fundamentalmente para “mantener el contacto con sus amigos” o “saber de gente que hace tiempo que no tengo relación”, subiendo y compartiendo fotos. Respecto a los videojuegos, el 90% de los niños entre 6 y 9 años y el 61% de los de 10 a 18 manifiestan jugar habitualmente con ellos (Bringué y Sádaba, 2009).

Planteamiento de la Investigación y Metodología

Este estudio pretende indagar sobre la relación entre las competencias digitales de los futuros maestros y su concepción del potencial que ofrecen las TIC en educación. Para ello hemos utilizado como indicadores de las destrezas y habilidades supuestas a los “nativos digitales”, la realización de la actividad de juego en red y la pertenencia activa a redes sociales.

La muestra está constituida por 158 estudiantes de magisterio del CES Cardenal Spínola CEU (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), 111 mujeres (70,3%) y 47 hombres (29,7%). La media de edad es de 22,18 años (desviación típica: 4,521), oscilando en un rango de 17 a 45 años.

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario estructurado en 11 ítems, cada uno de los cuales presenta una batería de opciones. En ellas el estudiante debe marcar o no el uso de algunos recursos o bien mostrar su grado de acuerdo con determinadas afirmaciones (escala tipo likert de 1 a 5). La primera parte del cuestionario (ítems 1 a 4) está dedicada a los videojuegos en red. Mientras el ítem 1 interroga al estudiante sobre si juega en red, el 2 lo hace sobre las razones y forma de hacerlo. Los ítems 3 y 4 se ocupan respectivamente del tipo de juegos y la frecuencia de uso. La segunda parte (ítems 5 a 8) se centra en el uso de las redes sociales. En ella, se le pregunta al estudiante por la red social que usa, sobre sus motivaciones al hacerlo (ítems 5 y 6), su frecuencia (ítem 7) y la preocupación por la seguridad (ítem 8). Finalmente, la tercera parte se dedica a plantear el posicionamiento

del estudiante, como futuro docente, sobre la relación entre las nuevas tecnologías y la educación (ítem 9), valorando el potencial de algunos recursos tecnológicos (ítem 10) e internet (ítem 11).

El análisis de datos ha consistido, además del registro de frecuencias y estadísticos descriptivos, en la realización de pruebas estadísticas de contraste para explorar las relaciones entre distintas variables. Se han empleado pruebas no paramétricas al tratarse de variables dependientes cualitativas ordinales o categóricas. En concreto, se han usado los estadísticos Chi-cuadrado para explorar las relaciones entre variables nominales, Rho de Spearman, para explorar las posibles correlaciones bivariadas entre las variables tipo likert y U de Mann-Whitney para comparar los resultados de dos muestras independientes (según una variable de agrupamiento categórica).

Resultados y discusión

Videojuegos en red

En la tabla 1 se recogen los resultados correspondientes a los ítems relacionados con el uso de videojuegos en red (ítems 1 a 4). La mayoría de los encuestados (68%) indica que no realiza esta actividad. Los que sí admiten hacerlo (32%) esgrimen razones lúdicas y de relación con sus propios amigos. Opciones en las que se plantea aspectos menos cotidianos como hacer nuevos amigos, evadirse de la vida real, o engaños, resultan claramente minoritarias.

En cuanto al tipo de juegos, las respuestas están bastante divididas, aunque predominan los deportes (20%), los juegos de comunidad virtual (16%) y destacan como muy minoritarios los juegos de rol (1%).

En cualquier caso, la frecuencia de juego es escasa ya que la opción mayoritaria entre los que juegan es “menos de una hora” diaria en una semana normal (17%). Sólo un 2% de los encuestados admite jugar más de 2 horas en una semana normal.

Redes sociales

En la Tabla 2 se reúnen los datos correspondientes a la utilización de redes sociales (ítems 5 a 8). La inmensa mayoría de los estudiantes de la

Tabla 1. Resultados correspondientes al uso de videojuegos en red.

Ítem 1: ¿Juegas en red?	Porcentaje	N
a.- Sí.	32%	51
b.- No.	68%	107
Ítem 2: Si utilizas los juegos en red ¿estás de acuerdo con algunas de las siguientes frases? (Es posible más de una respuesta).	Porcentaje	N
a.- Juego en red con mi grupo de amigos.	18%	29
b.- Jugar en red es más divertido porque hay más gente jugando.	13%	21
c.- Me gusta jugar en red porque puedo hacer cosas que no hago en la vida real.	3%	4
d.- Jugar en red te permite hacer amigos.	7%	11
e.- Alguna vez me han engañado jugando en red.	1%	1
Ítem 3: ¿A qué tipo de juegos en red has jugado últimamente? (Es posible más de una respuesta).	Porcentaje	N
a.- Comunidad virtual (Habbo hotel, Second Life...).	16%	26
b.- Carreras.	9%	14
c.- Estrategia y batalla.	8%	13
d.- Deportes.	20%	31
e.- Juegos de mesa y cartas.	14%	22
f.- Casinos.	3%	5
g.- Juegos de rol.	1%	2
Ítem 4: En una semana normal, ¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a los videojuegos?	Porcentaje	N
a.- Nunca.	70%	111
b.- Menos de una hora.	17%	27
c.- Entre una y dos horas.	9%	14
d.- Más de dos horas.	2%	3
e.- No lo sé.	2%	3

muestra participa en alguna red social (sólo un 6% admite no hacerlo). La red social predominante es *tuenti* (77%) seguida de *facebook* (17%). Resulta llamativo la prácticamente nula incidencia de otras redes sociales que tienen importante consideración en la población general (Ejemplo: *twitter*).

Tabla 2. Resultados correspondientes al uso de redes sociales.

Ítem 5: ¿Qué red social usas?	Porcentaje	N
a.- No participo en redes sociales.	6%	9
b.- Facebook.	17%	27
c.- Tuenti.	77%	121
d.- Otras.	1%	1
Ítem 6: ¿Por qué utilizas las redes sociales? (Es posible más de una respuesta).	Porcentaje	N
a.- Para ligar.	3%	5
b.- Para conocer nuevas personas.	11%	17
c.- Para compartir fotos, vídeos, archivos, etc.	69%	109
d.- Para seguir comentarios de otros.	20%	31
e.- Comunicarme con amigos que veo a menudo.	74%	117
f.- Comunicarme con amigos que rara vez veo.	71%	112
g.- Buscar antiguos amigos.	39%	61
h.- Compartir temas de interés o hobbies.	21%	33
i.- Otros.	18%	28
Ítem 7: ¿Con qué frecuencia visitas tu red social?	Porcentaje	N
a.- Todos los días.	74%	117
b.- Cada dos días.	10%	16
c.- Un par de veces por semana.	5%	8
d.- Una vez a la semana.	4%	6
e.- Una vez cada 15 días.	2%	3
f.- Una vez al mes.	5%	8
Ítem 8: ¿Te preocupa la seguridad de tus datos en la red social?	Porcentaje	N
a.- Nada.	5%	8
b.- Un poco.	39%	62
c.- Bastante.	22%	35
d.- Mucho.	34%	53

En cuanto a los motivos para usar las redes sociales, predomina la comunicación con amigos con los que se tiene contacto reciente o no y compartir fotos o vídeos (en torno al 70%). Buscar antiguos amigos,

seguir comentarios o hobbies tienen una incidencia moderada (20-39%). En cambio, el uso de las redes sociales para crear nuevas relaciones sociales (nuevos amigos, nuevas personas, ligar) resulta claramente minoritario (3-11%).

La utilización es realmente frecuente (74% se conecta todos los días), pero la preocupación por la seguridad es moderada (sólo el 34% admite preocuparse “mucho” por sus datos en la red).

Nuevas tecnologías y educación

La tercera parte del cuestionario se ocupa de la percepción que tienen los estudiantes de la muestra, como futuros docentes, del impacto de las TIC en la educación. Los resultados correspondientes a los ítems 9 (cuestiones generales) y 10 (recursos electrónicos) aparecen en la Tabla 3. En el caso del ítem 9 indican que las opiniones son en general bastante favorables. Así, por ejemplo, las medias más altas corresponden (en una escala de 1 a 5) a la valoración de las TIC como recursos para sus futuros alumnos (4,2) o la utilidad del correo electrónico o la mensajería SMS para comunicación con los padres (4,2).

Entre las opiniones favorables menos valoradas está la idea de que “las TIC aumentan la responsabilidad del estudiante en el propio proceso de aprendizaje” (3,1). Las opiniones menos favorables hacia las TIC resultan, en general, menos valoradas. En ellas destacamos “El uso de ordenadores en la escuela favorece a los alumnos de mayor nivel” (2,8) o “Las TIC sólo sirven para adornar la docencia” (2,1) Como excepciones podemos comentar afirmaciones como “las TIC no podrán sustituir los libros de texto” y “para llevar el control de los alumnos no es necesario el ordenador”, con medias moderadamente altas (3,6).

Los recursos para la enseñanza más valorados (ítem 10) son los programas de presentación e internet, seguidos del procesador de texto y correo electrónico (con medias entre 4,5 y 4,3 sobre 5), relegando a medias bajas (3,2-3,0) los programas de retoque de imágenes, edición de vídeo o *blogs*.

Finalmente el ítem 11 se ocupa de la utilidad de internet en educación y sobre el compromiso del estudiante en utilizar estos recursos como futuro profesor. Los resultados indican que el 93% de los estudiantes de la muestra considera que “internet es útil para buscar información

Tabla 3. Resultados correspondientes a las opciones presentadas en los ítems 9, 10 y 11.

Ítem 9: Valora las siguientes afirmaciones, siendo 1: en <i>total desacuerdo</i> y 5: <i>muy de acuerdo</i>	Rango de la media (De 1 a 5)
a.- Es muy importante que los niños y niñas aprendan a utilizar las TIC.	4,2
b.- Es muy útil disponer de correo electrónico y SMS para informar a padres y alumnos.	4,2
c.- La integración de las TIC en el desarrollo curricular favorece la reflexión crítica sobre la Sociedad de la Información en que vivimos.	3,9
d.- El uso de las TIC favorece el desarrollo de la creatividad de los niños.	3,3
e.- Las TIC no podrán sustituir los libros de texto.	3,6
f.- Para llevar el control de los alumnos (notas, faltas,...) no es necesario el ordenador.	3,6
g.- Las TIC aumentan la responsabilidad del estudiante en el propio proceso de aprendizaje.	3,1
h.- El uso de ordenadores en la escuela favorece a los alumnos de mayor nivel.	2,8
i.- No hay evidencias sólidas de que las TIC favorezcan el rendimiento de los alumnos.	2,9
j.- Las TIC sólo sirven para adornar la docencia.	2,1
Ítem 10: Valora los siguientes recursos TIC por su utilidad para enseñar siendo 1: <i>nada valioso</i> y 5: <i>muy valioso</i>	Rango de la media (De 1 a 5)
a.- Procesador de texto.	4,3
b.- Hoja de cálculo.	3,7
c.- Base de datos.	3,8
d.- Programa de presentación (PowerPoint).	4,5
e.- Programas de retoque de imágenes.	3,0
f.- Programas para realizar mapas conceptuales.	4,1
g.- Blogs.	3,2
h.- Wiki.	3,4
i.- Programas para editar y realizar vídeos.	3,2
j.- Programas de dibujo.	3,3
k.- Foros.	3,3
l.- Correo electrónico.	4,3

Tabla 3. Continuación

Ítem 11: Indica con qué afirmación estás de acuerdo (es posible más de una respuesta)	Porcentaje	N
a.- Internet es útil para buscar información y aprender.	93%	147
b.- Internet es útil para como recurso para enseñar.	60%	95
c.- Considera que las TIC pueden mejorar la motivación para aprender.	61%	96
d.- Voy a tener en cuenta las TIC cuando vaya a diseñar mis unidades didácticas.	47%	74

y aprender” y más del 60% considera que “las TIC mejoran la motivación para aprender”, pero sólo menos de la mitad (47%) las tendría en cuenta para “diseñar mis unidades didácticas”.

Exploración de posibles relaciones entre las variables

En primer lugar se ha analizado la influencia del hecho de jugar en red sobre la consideración de los estudiantes sobre el uso de las TIC en educación. En el caso de los ítems 9 y 10, al ser variables dependientes ordinales, y utilizar la variable de agrupación *¿Juegas en red?* (ítem 1), como variable dicotómica de agrupación, se ha empleado el estadístico de contraste U de Mann Whitney. Aunque en la mayoría de opciones del ítem 9 no se han encontrado diferencias significativas, sí se han encontrado en dos opciones que plantean afirmaciones favorables hacia las TIC. Así, los individuos que juegan en red otorgan mayor consideración a la afirmación 9-a: “Es muy importante que los niños y niñas aprendan a utilizar las TIC” ($U = 2139,000$; $p = 0,019$). También obtienen puntuaciones superiores en la opción (9-d) “El uso de las TIC favorece el desarrollo de la creatividad de los niños” ($U = 2091,500$; $p = 0,014$).

En el caso de las opciones planteadas en el ítem 10, se ha encontrado que los estudiantes que juegan en red son más partidarios de tres de los recursos tecnológicos para la enseñanza que aparecen: 10-b: “hoja de cálculo” ($U = 2184,500$; $p = 0,035$), 10-c: “base de datos” ($U = 2210,000$; $p = 0,044$) y 10-j: “programas de dibujo” ($U = 2171,000$; $p = 0,032$). Los tres son programas de gestión, no diseñados específicamente para educación o trabajo colaborativo, como sí pueden serlo otras opciones (*blogs*, *wikis*, *foros*).

Ninguna de las afirmaciones planteadas en el ítem 11 sobre internet y el compromiso del estudiante con las TIC y la educación se ve afectada por el hecho de que juegue en red o no (tras realizar las correspondientes pruebas chi-cuadrado, $p > 0,05$ en los cuatro casos).

En segundo lugar, se ha explorado la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales (ítem 7) con las opiniones de los estudiantes sobre las TIC y la educación (ítems 9, 10 y 11). No se han encontrado relaciones significativas en el caso del ítem 9 (rho de Spearman; $p > 0,05$) y del ítem 11 (chi-cuadrado; $p > 0,05$). En el caso del ítem 10 sólo se ha encontrado significatividad estadística en la correlación bivariada entre la opción 10-d y el ítem 7 ($\rho = -0,168$; $p = 0,035$), de forma que una mayor frecuencia en el uso de las redes sociales favorece una menor consideración de las presentaciones digitales como recurso. Puede concluirse por tanto que el uso de las redes sociales tiene escasa o nula influencia en las consideraciones de los estudiantes de la muestra sobre el papel de las tecnologías en la educación.

Por otra parte, sí se ha encontrado una clara relación entre el juego en red (ítem 1 como variable de agrupación) y la frecuencia de uso de las redes sociales. Como cabría esperar, los estudiantes que juegan en red tienen más tendencia a visitar su red social ($U = 2254,500$; $p = 0,022$).

Otro de los aspectos analizados ha consistido en explorar la influencia de la variable *género*, tanto en el hecho de jugar en red o no (ítem 1) como en la frecuencia de utilización de las redes sociales (ítem 7). Curiosamente en ambos casos se han encontrado relaciones significativas pero de sentido contrario. Así, los estudiantes masculinos muestran una mayor tendencia al juego en red ($\chi^2 = 6,461$; $p = 0,011$), mientras que las mujeres visitan con mayor frecuencia las redes sociales ($U = 2208,500$; $p = 0,048$).

El resultado obtenido en la última opción del ítem 11 es interesante ya que parece dividir la muestra en estudiantes que tienen una actitud más o menos favorable a nivel teórico, sobre la vinculación de las TIC con la educación, y estudiantes que además de reconocer este aspecto, perciben que debe ser incorporando en su desarrollo profesional como docentes de forma activa. Por eso hemos utilizado esta diferenciación en las respuestas a la opción 11-d como variable de agrupamiento para explorar la posible diferencia entre ambos grupos en las respuestas a los ítems 9 y 10.

En la Tabla 4 se recogen los datos correspondientes a las pruebas que han arrojado diferencias estadísticamente significativas (a nivel $\alpha = 0,05$).

Tabla 4. Resultados de las pruebas de Mann-Whitney significativas (a nivel $\alpha = 0,05$) en las opciones de los ítems 9 y 10, usando como variable de agrupamiento el ítem 11-d.

N = 158					
9-a	9-c	9-d	9-h	9-i	
U = 2570,000 p = 0,044	U = 2343,500 p = 0,005	U = 2366,000 p = 0,008	U = 2536,000 p = 0,039	U = 2363,50* p = 0,007	
10-a	10-f	10-g	10-i	10-j	10-k
U = 2555,000 p = 0,030	U = 2472,000 p = 0,018	U = 2331,000 p = 0,005	U = 2275,500 p = 0,003	U = 2189,500 p = 0,001	U = 2399,000 p = 0,010

Variable de agrupamiento: ítem 11-d:

Voy a tener en cuenta las TIC para diseñar mis unidades didácticas

Notas:

U: U de Mann-Whitney; p: significación bilateral.

* Correlación negativa.

9-a) Es muy importante que los niños y niñas aprendan a utilizar las TIC; 9-c) La integración de las TIC en el desarrollo curricular favorece la reflexión crítica sobre la Sociedad de la Información en que vivimos; 9-d) El uso de las TIC favorece el desarrollo de la creatividad de los niños; 9-h) El uso de ordenadores en la escuela favorece a los alumnos de mayor nivel; 9-i) No hay evidencias sólidas de que las TIC favorezcan el rendimiento de los alumnos; 10-a) Procesador de textos; 10-f) Programa para realizar mapas conceptuales; 10-g) Blogs; 10-i) Programas para editar y realizar vídeos; 10-j) Programas de dibujo; 10-k) Foros.

Como cabría esperar, el grupo de estudiantes que se compromete a incorporar las tecnologías en su práctica docente, muestra mayor acuerdo con afirmaciones sobre la importancia de familiarizarse con las TIC desde la infancia (9-a), en su potencial para favorecer la reflexión crítica sobre la sociedad (9-c) o para desarrollar la creatividad en el niño (9-d). En el mismo sentido, muestran un menor acuerdo con afirmaciones críticas sobre la falta de evidencias de la mejora en el rendimiento de los alumnos (9-i), aunque siguen admitiendo que los beneficios son especialmente para los alumnos de mayor nivel (9-h). En relación a los recursos, este grupo de estudiantes considera favorablemente el uso de algunos de los más evidentes como procesadores de textos (10-a) o mapas conceptuales (10-f), pero también algunos de los que anteriormente se han comentado como generalmente menos valorados como los blogs (10-g), foros (10-k), programas de dibujo (10-j) o edición de vídeos (10-i).

Conclusiones, reflexiones y expectativas

Este estudio, realizado sobre una muestra de estudiantes de Magisterio, revela un uso moderado de juegos en red, pues tan sólo un tercio de los estudiantes afirma dedicarse a dicha actividad y sin invertir demasiado tiempo al día. Juegan por motivos lúdicos con un grupo de amigos ya conocidos, no existiendo mucho interés en utilizar el juego para hacer nuevos amigos o suplantar la propia identidad. En cambio, se ha constatado un uso muy generalizado de las redes sociales (que se visitan además frecuentemente), aunque restringido a dos de ellas (*facebook* y de forma mayoritaria *tuenti*). Nuevamente el objetivo parece ser relacionarse con amigos habituales, ya sea para intercambiar información o archivos audiovisuales. Mucho más escasa es la motivación por hacer nuevas amistades o contactar con desconocidos con los que se pudiera compartir intereses. La influencia encontrada para la variante género (más propensión a los juegos en red en hombres y más frecuencia en uso de redes sociales en mujeres) está en consonancia con otras investigaciones (Bringué, X. y Sádaba, Ch., 2009).

Sin embargo, ninguna de estas actividades parece tener influencia notable en cómo conciben los individuos de la muestra el uso de las tecnologías como futuros docentes. Los estudiantes que juegan en red son más partidarios del aprendizaje de las TIC desde la infancia y como medios para fomentar la creatividad en los niños. Igualmente estos estudiantes son más propensos a valorar los programas de gestión, aunque no sostienen creencias significativas singulares respecto al resto de opciones presentadas, incluyendo los recursos más dotados para la innovación educativa, la creatividad o el aprendizaje colaborativo. En el caso de la participación en redes sociales la influencia es incluso menor.

Estos resultados son coherentes con los encontrados en fases precedentes de esta investigación (Pérez y Vílchez, 2011) sobre las percepciones de los estudiantes de la muestra sobre las TIC. En conjunto puede decirse que los estudiantes de Magisterio presentan una visión un tanto idealizada del potencial educativo de las TIC, sin apenas fisuras, alejados de lo que podría constituir un modelo crítico, y muy en la línea de ciertas corrientes de pensamiento en el campo de la tecnología educativa en los 80 y 90. Esta visión, sin embargo, no se plasma en la práctica en una integración curricular de las tecnologías digitales al diseñar sus programa-

ciones didácticas, evidenciando una disonancia entre uso personal de las TIC y creencias sobre su valor en educación, por un lado, y su práctica pedagógica en formación por otro. El acceso a las TIC no parece ser la causa de ello, pues, en general, se muestran usuarios habituales y confiados en el empleo de estos recursos. Creemos que estos aspectos son cruciales al valorar la capacidad de los estudiantes de magisterio para integrar las TIC en los centros educativos donde vayan a desempeñar su futura labor docente.

Asumimos la opinión de muchos docentes universitarios de formación sobre un diseño de los planes de los nuevos estudios de grado de Educación Infantil y Primaria poco favorecedores para propiciar el desarrollo de la “competencia digital” esperada en futuros docentes. Siendo conscientes de las limitaciones de nuestro estudio, los resultados obtenidos en él nos llevan a compartir lo que señala Gutiérrez y otros (2010) “si ya es un riesgo suponer competencias ‘digitales’ y actitudes favorables hacia las TIC en los estudiantes de Magisterio, resulta una temeridad pensar que esas competencias capacitan al usuario de ordenadores para utilizarlas como recurso didáctico”. En nuestra investigación, casi la mitad de los estudiantes objeto de la muestra no contempla el papel motivador o el potencial de Internet como recurso para la enseñanza. Es significativo que a mayor empleo de recursos de tipo colaborativo y/o creativo, la percepción sobre el potencial didáctico de las TIC es mayor o genera un mayor compromiso para emplear dichos recursos en sus programaciones didácticas.

Dado la debilidad de los nuevos planes de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil en cuanto a la incorporación de asignaturas específicas de nuevas tecnologías en la formación inicial de los maestros, consideramos conveniente que se aborde este aspecto de forma transversal incorporando la competencia digital desde distintas materias para propiciar en los estudiantes el cambio de rol de “usuario digital” a “competente digital”, en especial, en el uso didáctico de las TIC y su explotación pedagógica.

Bibliografía

- BENNET, S., MATON, K., y KERVIN, L. (2008): "The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence". *British Journal of Educational Technology*, 39, 5, pp. 775-786.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, Ch. (2009): *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona, Ariel/Fundación Telefónica.
- BUCKINHAM, D. (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.
- CABRA-TORRES, F. y MARCIALES-VIVAS, G. (2009): "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los nativos digitales: una revisión". *Universitas Psychologica*, 8, 2, pp. 323-338. Extraído el 2 de marzo de 2011 desde revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/476/355.
- COOMBES, B. (2009): "Generation Y: Are they really digital natives or more like digital refugees?" *Synergy*, 7, 1, pp. 31-40. Extraído el 34 de abril de 2011 desde <http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol7num1/coombes.pdf>
- DE PABLOS PONS, J., COLÁS BRAVO, P. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2010): "Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas". *Revista de Educación*, 352, pp. 23-51.
- GUTIÉRREZ, A.; PALACIOS, A. y TORREGO L. (2010): "La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro". *Revista de Educación*, 352, pp. 267-293.
- JONES, C., RAMANAU, R., CROSS, S.J., y HEALING, G. (2010): "Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university?" *Computers and Education*. 54, 3, pp. 722-732.
- KENNEDY, G., JUDD, T.S., CHURCHWARD, A., GRAY, K. y KRAUSE, K. (2008): "First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? 'Questioning the net generation: A collaborative project in Australian higher education". *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 1, pp. 108-122.
- LIVINGSTONE. S. (2007): "Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, pp. 52-69.
- MONEREO, C., FUENTES, M. y SÁNCHEZ, S. (2000): "Internet Search and Navigation Strategies Used by Experts and Beginners". *Digital Education Review*, 1. Extraído el 23 de enero de 2011 desde <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/27/114>.
- OBLINGER, D. G. y OBLIGER, J. L. (eds.) (2005): *Educating Net Generation*. Boulder, CO: Educause. Extraído el 25 de marzo de 2010 en <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
- ORELLANA, N.; ALMERICH, G.; BELLOCH, C. y DÍAZ, I. (2004): "La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración", en "Actas del V Encuentro Internacional Anual sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Educación", *Virtual Educa 2004*, sección 5, ponencia 6. Forum Universal de las Culturas, Barcelona. Extraído el 14 de noviembre de 2011 desde http://www.uv.es/~belloch/doc%20UTE/VE2004_5_6.pdf
- PALFREY, J. y GASSER, U. Born Digital. (2008): *Understanding the first generation of digital natives*. Nueva York, Basic Books.

- PÉREZ, F. y VÍLCHEZ, J.E. (2011): "Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación: de las expectativas a la realidad", en "Actas de las XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa". Sevilla, Universidad de Sevilla.
- PISCITELLI, A. (2009): *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires, Santillana.
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, 9, 5. Extraído el 23 de noviembre de 2010 desde: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- SÁENZ, J. M. (2010): "Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva". *Escuela Abierta*, 13, pp. 37-54.
- SÁNCHEZ BURÓN, A. y ÁLVARO MARTÍN, A. (2011): *Generación 2.0 2011. Hábitos de uso de las redes sociales en los adolescentes de España y América Latina*. Extraído el 23 de septiembre de 2011 desde <http://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-2011-hbitos-de-usos-de-las-redes-sociales-en-los-adolescentes-de-espaa-y-amrica-latina>.
- SANG, Guoyua; VALCKE, Martin; van BRAAK J. y TONDEUR, J. J. (2009): "Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology". *Computers and Education*, 54, 1, pp. 103-112.
- SELWYN, N. (2009): "The digital native – myth and reality". *Aslib Proceedings*, 61, 4, pp. 364-379. Extraído el 8 de mayo de 2010 desde <http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native>.
- STRAUSS, W. y HOWE, N. (2003): *Millennials Rising. The great next generation*. Nueva York, Vintage.
- TAPSCOTT, D. (1998): *Growing up digital*. Nueva York: MacGraw Hill.
- TAPSCOTT, D. (2008): *Grown up digital. How the Net Generation is Changing Your World*. Nueva York, McGraw Hill.
- TEZCI, E. (2011): "Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education". *European Journal of Teacher Education*, 34, 4, pp. 483-499.
- TEO, T. (2009): "Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers". *Computers and Education*, 52, 2, pp. 302-312.
- VAN BRAAK, J. (2001): "Factors influencing the use of computer mediated communication by teachers in secondary schools". *Computers y Education*, 36, 1, pp. 41-57.
- WOZNEY, Venkatesh y Abrami (2006): "Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices". *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 1, pp. 173-207.
- ZHAO, Y., PUGH, K., SHELDON, S., y BYERS, J. (2002): "Conditions for classroom technology innovations: Executive summary". *Teachers College Record*, 104, 3, pp. 482-515.

¿Sabemos qué leen? Análisis de los valores de la prensa juvenil femenina

Dra. Tamara Vázquez Barrio

Universidad San Pablo CEU (Madrid)

tamarav@ceu.es

Resumen

Las revistas juveniles son una importante fuente de información sobre modas, actitudes y opiniones. En este trabajo analizamos el contenido de *Bravo ¡por ti!*, *Súper Pop* y *Cuore* con la intención de desvelar los valores que proyectan sobre las jóvenes lectoras. La metodología utilizada ha consistido en un análisis de contenido cuantitativo de 12 ejemplares, tras el que podemos concluir que los valores más promocionados son la imagen, el éxito profesional y social, y la seguridad. Los menos presentes son el esfuerzo, el compromiso social, el futuro, la independencia y la armonía familiar.

Palabras clave

Prensa juvenil, adolescente, revistas, valores, análisis de contenido.

Abstract

Young magazines are an important source of information about modes, attitudes and opinions. In this work we analyze the content of *Bravo ¡por ti!*, *Super Pop* and *Cuore* with the intention of revealing the values that they project on the reading young women. The methodology used was a quantitative content analysis of 12 copies and the main conclusion is that the most promoted values are image, professional and social success and safety. The least present are effort, social commitment, future, independence and familiar harmony.

Key words

Young magazines, teenager, magazines, values, content analysis.

Introducción

Son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto el importante papel que los medios de comunicación tienen en el proceso de socialización de los jóvenes. Las instituciones encargadas tradicionalmente de la transmisión de valores, normas de conducta y creencias han perdido importancia en las últimas décadas, de tal forma que la capacidad socializadora de la familia, la iglesia o la escuela, grupos a los que Merton denomina de pertenencia, se ve contrarrestada, complementada, potenciada o anulada por la influencia de los “grupos de referencia”. Como señala Guy Rocher (1989: 158), estos medios “sugieren, proponen y transcriben modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse con tanta mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico”.

La influencia socializadora de los medios de comunicación es importante sobre todos los grupos de edad, pero lo es principalmente durante la adolescencia y la juventud, etapa en la que se construye la propia identidad y en la que los pares y los medios aparecen como recursos informativos esenciales, sustituyendo a la familia y a la escuela en aspectos relevantes. Julián Pindado (2005: 16) indica al respecto que “es un periodo en el que aumenta el interés por buscar fuentes de información alternativas a las paternas y escolares, siendo los pares y los medios de comunicación las principales”.

Una de estas fuentes de información alternativas son las revistas. Después de la televisión e Internet, las revistas son el tercer medio de mayor penetración entre los jóvenes (59,9%) y adolescentes (59,7%) según los datos del último EGM (Año móvil abril 2010-marzo 2011). En el caso de las revistas se produce la particularidad de que es en este tramo de edad donde alcanzan una mayor penetración, que va decreciendo de forma indirectamente proporcional a la edad, a la inversa de lo que sucede con la televisión. El éxito de estas revistas en la adolescencia y primera juventud se debe, según Martín Pérez et al. (2008: 31) a que, por un lado, gozan con los alicientes de contar con contenidos propios de una subcultura juvenil que tiene gran fuerza, así como de ‘lo prohibido’ a estas edades y, por otro, en ocasiones con el añadido de contar con el beneplácito de la madre y el padre, que llegan incluso a considerar que las revistas juveniles inculcan a los niños y las niñas un mayor hábito de

lectura, el cual, según todos los estudios, disminuye precisamente en la medida que avanza la adolescencia”.

Además de los datos de consumo de revistas en la primera adolescencia, para Rubio Gil (2009: 37) el hecho de que se produzca “la compra y lectura en grupo y el préstamo e intercambio” pone de manifiesto que “éstas son una pieza clave en su socialización”. Por otro lado, este fenómeno tan particular también puede ser la explicación de que las jóvenes y adolescentes sigan prefiriendo el soporte físico al digital, aunque ya hay un 45,5% que acceden a ellas a través de Internet (Rubio Gil, 2009: 37) y este porcentaje de acceso *on-line* es muy probable que se vaya incrementando paulatinamente, entre otras cosas, porque a las revistas les resulta mucho más rentable su publicación digital y posiblemente, como ya hizo *Súper Pop* recientemente, terminen por eliminar la publicación impresa.

Los datos expuestos parecen indicar que las revistas son un medio importante en la socialización durante la adolescencia y primera juventud, lo que entendemos que justifica una investigación sobre los valores que proyectan como la que aquí se expone. En este caso vamos a limitar nuestra investigación a una selección de revistas dirigidas y leídas por el sector juvenil femenino, se integraría por lo tanto en los denominados estudios sobre la prensa juvenil femenina.

Metodología

Objetivos

Los estudios sobre la prensa juvenil femenina constituyen una línea consolidada de investigación dentro de las ciencias de la comunicación sobre el que se han llevado a cabo numerosas aproximaciones (Plaza Sánchez, 2007; Figueras, 2005, 2007; Menéndez, 2005; Martín Pérez et al., 2008). Pero a pesar de que son abundantes los estudios sobre estas publicaciones, no sucede lo mismo con los análisis centrados en los valores, por lo que creemos que era oportuna una investigación que permitiera identificarlos. Partiendo de esta premisa, el objetivo de esta investigación es describir los valores que se muestran en las revistas juveniles femeninas. También examinaremos si existen diferencias entre los valores que aparecen en las revistas dirigidas a las chicas más jóvenes (14-17 años) y a las de más edad (18-25 años).

Descripción de la muestra

El concepto de revista femenina plantea importantes dificultades conceptuales y más aún cuando se restringe el concepto al sector juvenil y adolescente.

El criterio más habitual utilizado en los textos especializados y por las empresas publicitarias es la del perfil de los lectores. Aunque el criterio del público es el mayoritario, no es el único, la especialización de los contenidos y la publicidad escogida y selectiva son otros dos aspectos también tenidos en cuenta para la clasificación de las revistas como femeninas (Pendones, 1999; Cabello, 1999; Menéndez, 2009). Trasladando estos criterios a nuestro objeto específico de estudio, podemos establecer que las revistas juveniles femeninas son aquellas publicaciones leídas mayoritariamente por chicas jóvenes y que están destinadas preferentemente a ellas, lo que se puede deducir por el tipo de contenidos que abordan, belleza, moda, relaciones con los chicos, etc., por el tipo de publicidad, que tiene como público objetivo fundamental a este grupo y también porque destacan como referentes a otros jóvenes y adolescentes.

Dentro del grupo de revistas que cumplen los criterios indicados, hemos analizado el contenido de las tres revistas más leídas por las chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 25 años. Hemos utilizado una franja así de amplia para poder estudiar si existen diferencias entre los valores que aparecen en las publicaciones dirigidas a las adolescentes y a las jóvenes.

La franja de edad considerada la hemos desagregado en dos subgrupos utilizando el criterio de la Oficina de Justificación de la Difusión, de la que hemos extraído los datos de audiencia, uno que corresponde al periodo de la adolescencia entre los 14 y los 17 y otra de revistas dirigidas a chicas jóvenes de entre 18 y 25 años. Las revistas analizadas corresponden a los números que se publicaron los meses de enero y febrero de 2010, momento en el que, según datos de la OJD, las revistas más leídas por las adolescentes eran, y continúan siendo a día de hoy, *Súper Pop* (220.187) y *Bravo ¡por ti!* (198.774) y las más leídas por las jóvenes *Cuore* (161.667) y *Súper Pop* (71.953). En total se han analizado 12 ejemplares, cuatro números de la revista *Bravo ¡por ti!*, cuatro de *Súper Pop* y cuatro de *Cuore*.

Categorías de análisis

Una de las fases más sensibles del análisis de contenido es la definición de las categorías, especialmente en un tema tan subjetivo como el de los valores. Para incrementar la validez del estudio hemos recurrido a categorías utilizadas en investigaciones previas que demostraron ofrecer buenos resultados. De todos los estudios realizados sobre valores, hemos elegido aquellos que se centran en la juventud y dentro de estos en los que analizan los valores en los medios de comunicación, aunque también hemos revisado trabajos de gran envergadura que no cumplen estos requisitos, bien porque el público objeto de análisis es la población en general, como la Encuesta Europea de Valores, o bien porque abordan valores referidos a ámbitos muy concretos como los Sondeos sobre la Juventud en España realizados por el CIS por encargo del INJUVE en los que se recaba información sobre el interés, los sentimientos y los valores asociados principalmente con la política.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, uno de los estudios que nos sirvió de referencia en este análisis fue el informe *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*, surgido de la colaboración entre el INJUVE, la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y la Obra Social de Cajamadrid. En este estudio elaboraron una lista de treinta valores “agrupados en ocho categorías, que se corresponden con las tipologías básicas de valores presentes entre los jóvenes, (...) valores de tipo pragmático, valores idealistas, valores vinculados con la transgresión y la aventura, valores de identificación, valores altruistas, valores hedonistas y presentistas, valores relacionados con la imagen personal y la sexualidad, valores de carácter normativo” (Sánchez Parco, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004: 12).

De esa lista, nosotros prescindimos de algunos valores que nos parecía que resultaban difíciles de identificar por su gran parecido con otros también considerados en el listado. Así por ejemplo, la «capacidad para elegir» no lo consideramos al tener otro valor similar, la «libertad física o mental», en «rebeldía» integramos otros cuatro valores desagregados en el estudio *Jóvenes y publicidad*: la «transgresión», el «riesgo», «experimentar sensaciones» y «romper los límites». También eliminamos «pertenencia al grupo» al contar con el valor de «identificación con jóvenes» y la «solidaridad» la registramos en el valor de «compromiso social».

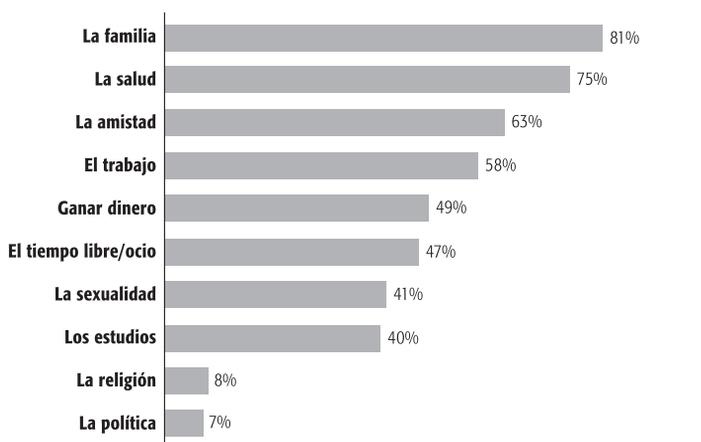
Pero hay otros trabajos que hemos consultado a la hora de elaborar nuestro protocolo categorial. Uno de ellos ha sido el de Ricardo Vizcaíno-Laorga y Esther Martínez Pastor (2005), del que hemos extraído otro valor que no aparecía en el trabajo del INJUVE. Se trata de la «seguridad» que, según su estudio, es una constante en este tipo de revistas juveniles. Los otros estudios que hemos consultado nos han servido para comprobar la reiteración de los valores que habíamos previsto. La categoría «éxito», por ejemplo, aparece como muy destacado en el trabajo de Plaza Sánchez (2007), donde se ofrece el siguiente dato: “De fondo y de manera transversal estas publicaciones manejan un discurso que bebe directamente de la cultura del éxito total [...]. Las lectoras tienen, además, el ejemplo de los personajes famosos que actúan como referentes y suponen la sublimación del éxito, su encarnación” (Plaza Sánchez, 2007: 91). El valor «identificación con otros jóvenes» también aparece en la tesis doctoral de Mónica Figueras (2005) y en estudios más recientes que abordan otros formatos como los *blogs* o cuadernos de bitácoras a través de los cuales, según afirma el psicólogo Tomàs Pons, los jóvenes “descubren que sus problemas son universales, que lo que tanto les preocupa también les ocurre a otros” (Escur, 2006: 6).

La investigación de Mónica Figueras se centra en la influencia de la prensa femenina en la construcción de la identidad corporal de las jóvenes y concluye que, a pesar de que las mujeres jóvenes afirman que la imagen física no es lo más importante, lo cierto es que acaban copiando los cánones de belleza que difunden esas revistas (Figueras, 2005: 355). A la misma conclusión llegan Filardo Llamas y Filardo Llamas (2008: 91-92) quienes dicen: “el rol de objeto sexual asignado a las mujeres motiva a éstas a recrear ‘artes de seducción’ que las conviertan en el centro de atención de todas las miradas (...) La asignación de este rol concreto determina en gran medida la importancia que la apariencia física tiene para las mujeres. En este sentido, tras la lectura detallada de las revistas objeto de este estudio, se observan numerosos mensajes que plantean la necesidad de estar guapa y atractiva de estas adolescentes”. Esta «preocupación por el aspecto físico» es otra de las categorías que hemos analizado.

Por último queríamos saber cuáles son los valores, los aspectos de la vida que los jóvenes españoles consideran importantes para ver si aparecían reflejados en nuestro listado y si no era así para incluirlos. El estudio más reciente que hemos encontrado sobre este asunto concreto

es el sondeo de opinión EJ132 realizado por el INJUVE en 2008 que señala que las relaciones afectivas (familia 81% y amigos 63%) y la salud (75%) son los valores más importantes en la vida de las personas jóvenes. Les siguen como prioridades el trabajo (58%), ganar dinero (49%) y el tiempo libre (47%). Como aspectos de menor importancia aparecen la sexualidad (41%) y los estudios (40%) y resultan muy poco relevantes en sus vidas cuestiones como la religión (8%) y la política (7%). “Estas prioridades vitales, que coinciden con las apuntadas en años anteriores, muestran una tendencia generacional juvenil donde priman sus relaciones personales por encima del resto de valores. Como prioridades de segundo orden aparecen cuestiones sociales como el trabajo y ganar dinero; experiencias vitales (ocio y sexualidad) y aspectos formativos (estudios)” (Injuve, 2008: 24)

Gráfico 1. Aspectos de la vida que considera la gente joven como “muy importantes”.



Fuente: INJUVE, Sondeo de Opinión EJ132 (1ª encuesta 2008).

Los aspectos de la vida considerados como más importantes por los jóvenes también aparecían en nuestro listado: armonía familiar, mantener y cuidar la salud, amistad, éxito profesional o social, disfrutar del tiempo libre, seducción y prepararse para el futuro son las categorías que engloban los valores más apreciados por los jóvenes según esta encuesta.

Después del trabajo de documentación descrito, la lista definitiva de valores analizados es la que se relaciona y define a continuación:

- **ÉXITO PROFESIONAL O SOCIAL**, entendido como triunfar, conseguir los propósitos, tener buena aceptación, ser reconocido tanto en el ámbito laboral como en el grupo de amigos, en la familia, etc.
- **LIBERTAD**, entendido como poder hacer o elegir aquello que uno desea sin que nadie decida por uno mismo.
- **CONSTRUCCIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD**, entendido como adquisición de valores, sentimientos e intereses que permiten autodefinirse, constituirse como ser único, diferente a los demás.
- **INDEPENDENCIA**, entendido como ser capaz de valerse por uno mismo sin tener que depender de los demás. Tener la personalidad suficiente como para decidir por uno aunque los demás se opongan.
- **REBELDÍA**, entendido como romper con las normas, experimentar nuevas sensaciones, arriesgarse a hacer algo, oponer resistencia a algo a o a alguien.
- **IDENTIFICACIÓN CON OTROS JÓVENES**, entendido como comportarse, pensar y sentir como otros jóvenes que actúan como modelos.
- **AMISTAD**, entendido como la necesidad de formar parte de un grupo, de no estar solo.
- **COMPROMISO SOCIAL**, entendido como colaborar con las personas que se encuentran en situaciones difíciles por motivos económicos, familiares, sociales o en la defensa de causas que buscan justicia social.
- **VIVIR AL DÍA**, entendido como preocuparse solo por disfrutar del momento presente, despreocupándose por adquirir conocimientos y destrezas que permitan afrontar el futuro con ciertas garantías.
- **DISFRUTAR DEL TIEMPO LIBRE**, entendido como divertirse, gozar en aquellas horas que no están dedicadas al estudio o al trabajo, en los momentos libres de responsabilidades.
- **CUIDADO DE LA IMAGEN PERSONAL**, entendido como la preocupación o adopción de medidas (como hacer dieta, someterse a tratamientos de estética, utilizar productos de cosmética, etc.) para conseguir una apariencia física agradable según los cánones de belleza actuales.

- **SEDUCCIÓN**, entendido como mostrar conductas, formas de actuar, indumentaria, etc. que buscan atraer a una persona del sexo opuesto.
- **ESFUERZO PERSONAL**, entendido como la búsqueda de la superación, mejorar las propias cualidades, hacer algo mejor que en otras ocasiones superando las dificultades y obstáculos que se encuentren en el camino.
- **PREPARACIÓN PARA EL FUTURO**, entendido como adquisición de conocimientos y destrezas a través de los estudios, la formación y la experiencia para afrontar el porvenir.
- **SALUD**, entendido como adoptar comportamientos que persiguen el bienestar físico, mental y social.
- **ARMONÍA FAMILIAR**, entendido como el trato de cariño, concordia y afecto entre padres, hijos y hermanos.
- **ACEPTACIÓN**, entendido como estar de acuerdo con uno mismo, con sus virtudes y sus defectos, quererse a uno mismo.
- **SINCERIDAD**, entendido como que lo importante es decir la verdad, decir lo que se piensa.
- **SEGURIDAD**, entendido como confianza en uno mismo. Relacionado con una autoestima alta.

Las unidades de análisis que hemos tenido en cuenta han sido la pieza informativa y la inserción publicitaria. La consideración de la publicidad en este estudio nos parecía fundamental, ya que en estas revistas ocupa una parte muy importante. Un estudio de la Confederación de Consumidores y Usuarios (CECU) elaborado en 2002 a partir de las revistas: *Nuevo Vale*, *Cosmopolitan*, *Ragazza*, *Bravo ¡por ti!*, *You* y *Súper Pop* concluye que la publicidad ocupa el 24% de la revista, dato que avala la importancia de la publicidad en el contenido de estas revistas juveniles. Por otro lado es habitual que la publicidad se integre dentro de la información.

Resultados globales del análisis

Hemos desglosado los resultados en cuatro bloques en función del porcentaje de aparición en los valores en las revistas analizadas:

Más del 50%

La *imagen personal* es el valor más promocionado en las revistas analizadas. Aparece en un total de 115 ocasiones lo que supone un 69,9%. Muy poco por debajo de esta cifra está el valor que hemos denominado *éxito profesional o social* (69,3%) y el tercer valor que supera el 50% es el de *seguridad* (63,3%), aunque la idea con la que este valor está presente en el contenido no se refiere a la confianza en uno mismo, sino a la confianza en la posibilidad de cambiar para obtener éxito. La otra visión de seguridad que se desprende del contenido de estas revistas está relacionada con la seguridad que las famosas tienen en sí mismas y la lectura que de esta seguridad se debe hacer: “*si ellas son capaces de ponerse cualquier modelito, por atrevido que parezca, ¿por qué tú vas a ser menos?*”.

Más de 30%

Identificación con otros jóvenes es la cuarta categoría por número de repeticiones con un total de 180, que corresponde al 48,2%. Los jóvenes con los que estas revistas invitan a identificarse no son los posibles amigos de la pandilla o los vecinos del barrio, sino los ídolos juveniles de la televisión, el cine y la música en el caso de las revistas *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop* y de las “celebrities” más de moda, en el caso de *Cuore*. Por lo tanto, en las publicaciones no se suele buscar la identificación con jóvenes de la edad y entorno de las lectoras y por ese motivo, como veremos a continuación, el valor de la amistad no ha superado el 20%.

Construcción de la propia identidad es un valor que se ha repetido en 116 ocasiones, lo que supone un 45,67% del total. Pero es importante destacar que ser diferente a los demás no siempre se valora como algo positivo. El tercer valor que supera el 30% es la *seducción* (41%). Es el valor menor presente de los de este bloque, aunque es el sexto más importante de nuestra lista en este cómputo global.

Lo más llamativo respecto a este valor es que, como veremos más adelante, tiene más presencia en las revistas que están consideradas para un público objetivo de menor edad, que son *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop*.

Menos de 30%

Disfrutar del tiempo libre es el valor que ha conseguido una mayor presencia dentro de los de este bloque con un total de 40 registros, lo que equivale al 24,1% del total. Le sigue la *amistad*. Este valor sólo se ha registrado 27 veces de un total de 166 posibles. Esta cifra equivale al 16,3%. La baja representatividad de uno de los valores más apreciados por los jóvenes según la encuesta a la que hicimos referencia al comienzo de este artículo se puede explicar si tenemos en cuenta que, como hemos indicado, el contenido de estas publicaciones está destinado a la identificación no de las jóvenes con sus iguales, sino de las jóvenes con sus ídolos. Además, esta identificación no consiste en una amistad entre las estrellas y sus fans, sino en una idolatría de las segundas hacia las primeras. En el caso de que la estrella sea un famoso, la idea es de atracción y seducción, mientras que si es una famosa, lo que se busca es la imitación y en concreto, vestir como ellas o peinarse como ellas. En definitiva, triunfar como ellas.

La *salud* representa un 14,5% del total. Frente a lo que en un principio pensábamos encontrar, estas revistas informan sobre el peligro de las dietas, sobre métodos anticonceptivos para evitar Enfermedades de Transmisión Sexual y embarazos no deseados y también publican los teléfonos de ayuda a los que las jóvenes pueden recurrir si lo necesitan. En esta información, además, se repite un consejo y es que las jóvenes tienen que contarles a sus padres el problema que tienen.

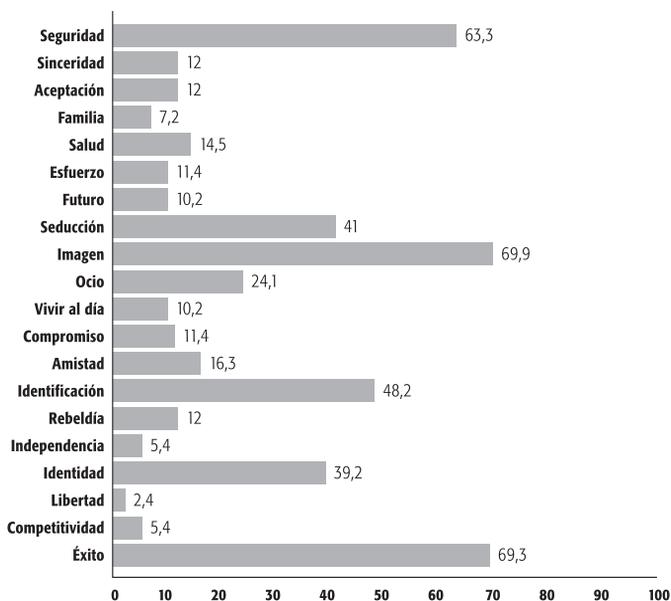
Los valores *sinceridad*, *aceptación* y *rebeldía* han obtenido la misma presencia, un 12%, que equivale a 20 registros. La *sinceridad* suele considerarse la base de la amistad. En cuanto a la *aceptación*, por los resultados obtenidos se puede concluir que estas revistas le dan más importancia a la aceptación por parte de los demás que a la de uno mismo. *Esfuerzo personal* y *compromiso social* aparecen 19 veces cada uno, lo que supone un 11,4%. En las revistas, el *compromiso social* aparece generalmente como información o reportaje y coincide con algún acto que ha reunido a varios famosos, como los maratones solidarios que han tenido lugar para ayudar a los habitantes de Haití. En la revista *Bravo ¡por ti!*, hay un apartado nuevo dentro de la sección “Tu Mundo” en el que se le ofrecen a las lectoras consejos para reciclar, ahorrar agua y ayudar a mejorar el medio ambiente. Estos consejos siempre aparecen con

la fotografía de algún ídolo juvenil que también está comprometido con el medio ambiente, con el objetivo de que las jóvenes se vean reflejadas en sus estrellas favoritas.

Menos de 10%

Futuro es el valor que más puntuación ha obtenido en este último bloque con un 10,2%, seguido de *armonía familiar*, que obtiene 12 repeticiones positivas, lo que supone un 7,2% y en último lugar se sitúan los valores de *competitividad* e *independencia* (5,4%) y la *libertad* (2,4%).

Gráfico 2. Frecuencia de aparición de valores en las revistas juveniles femeninas.



Comparación entre las revistas según target al que se dirigen

También hemos querido ver si existen diferencias significativas entre las dos revistas dirigidas a chicas adolescentes y *Cuore*, orientada al pú-

blico femenino juvenil. Lo primero que tenemos que decir en este punto es que las que hemos considerado dentro del grupo de jóvenes leen también una revista, *Súper Pop*, dirigida de forma clara a chicas adolescentes y es que, aunque hay algunas diferencias que vamos a remarcar, la estructura, los contenidos y también los valores, como veremos a continuación, que incluyen las tres son muy parecidos.

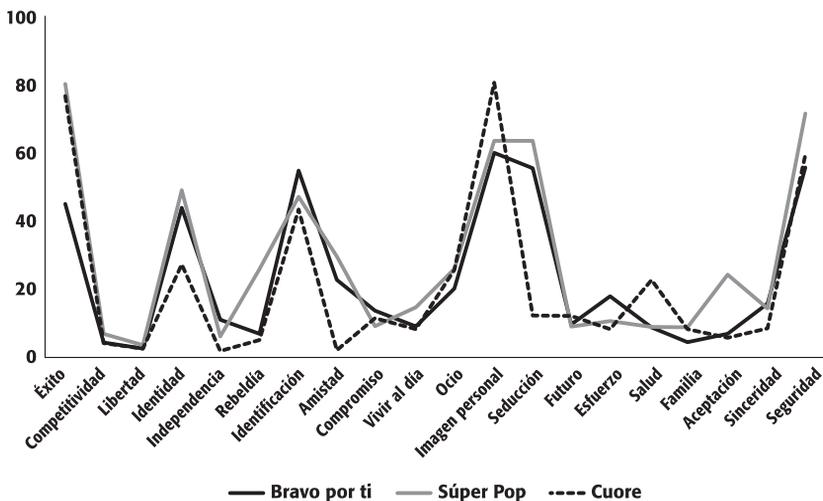
La primera diferencia que hemos observado es de tipo formal, *Cuore* es una revista que tiene un mayor número de páginas e incluye mucha más publicidad que las otras dos revistas. Esto se puede explicar por la posibilidad que las potenciales lectoras tienen de adquirir los productos que en ellas se anuncian.

En el caso de *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop*, las lectoras son principalmente estudiantes, mientras que en *Cuore* muchas de ellas están ya trabajando, por lo que por edad y características entran claramente dentro del definido como *target* comercial.

Otra diferencia importante tiene que ver con la filosofía de la revista. En las dos dirigidas a las adolescentes hay cierta idolatría por los ídolos juveniles, mientras que en *Cuore* se busca más subir el ánimo de las lectoras mostrándoles la parte menos “glamourosa” de las famosas.

En lo que a valores se refiere, la conclusión general es que existe una amplia coincidencia en el conjunto de los valores presentes en las tres revistas analizadas, como se puede observar en el gráfico que se incluye a continuación. No obstante, si lo observamos detenidamente comprobamos que la coincidencia es mayor en el caso de las dos revistas dirigidas a las adolescentes, *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop*. Las principales diferencias entre estas dos publicaciones y *Cuore* se producen en los valores *imagen personal* y *salud*, bastante más presentes en *Cuore* que en las otras dos, y la *búsqueda de la propia identidad*, la *identificación*, la *seducción* y la *amistad*, en los que sucede al contrario. Sin ninguna duda la diferencia más significativa cuantitativamente y también la más llamativa se produce con el valor que hemos denominado *seducción*. Contrariamente a lo que pensábamos, este valor tiene una presencia mayor en las revistas *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop*, dirigidas al público más joven, hecho directamente relacionado con los consejos que aparecen en las dos revistas quincenales, especialmente en *Súper Pop*, dirigidos la gran mayoría a ayudar a las lectoras a conquistar al sexo contrario.

Gráfico 3. Frecuencia de aparición de los valores por revista.



Conclusiones

Los valores más promocionados por las revistas analizadas son la *imagen*, el *éxito profesional y social* y la *seguridad*. En el lado opuesto se sitúan valores como el *esfuerzo*, el *compromiso social*, el *futuro*, la *independencia* o la *armonía familiar*.

El primer valor es la *imagen*. No resulta un dato llamativo, puesto que cabía esperar este resultado por el tipo de revista que estamos analizando, pero no por predecible es menos preocupante. Priman las páginas dedicadas a la moda y la belleza y se les dan a las jóvenes lectoras innumerables consejos sobre cómo estar más guapas. Una buena imagen, siempre identificada con el patrón actual de belleza caracterizado con la delgadez, se presenta como la llave del *éxito profesional y social*, el segundo valor que más aparece en la muestra analizada. En el caso de las revistas dirigidas a adolescentes ese éxito está casi siempre asociado al amor, a conseguir la atención del chico que te gusta, mientras que en *Cuore* hay una mayor diversificación y también aparece el éxito en el trabajo, dinero, etc.

Otro de los valores más presentes es la *seguridad*, la confianza, pero no se promueve que las chicas confíen en sí mismas por lo que son, por sus capacidades y posibilidades, sino que la confianza y la seguridad dependen, según estas revistas, de lo que los demás piensen de uno. Podrás estar segura de ti misma si los demás tienen una buena concepción de tu persona y para ello debes esforzarte para tener una imagen adecuada. También se promueve la *identificación* con los ídolos juveniles.

Otra de las conclusiones que se puede extraer de este estudio es que existe una coincidencia muy amplia en los valores que aparecen en las tres revistas analizadas. La principal diferencia se produce en el valor que hemos denominado *seducción*, que, contrariamente a lo que pensábamos, aparece más veces en las revistas *Bravo ¡por ti!* y *Súper Pop*, dirigidas al público más joven.

Otras diferencias entre *Cuore*, por un lado, y *Bravo por ti* y *Súper Pop*, por otro, se producen en los valores *imagen personal* y *salud*, bastante más presentes en la primera que en las otras dos, y la *búsqueda de la propia identidad*, la *identificación*, la *seducción* y la *amistad*, en los que sucede al contrario. De todos ellos nos gustaría llamar la atención sobre la *salud*, ya que en contra de lo que en un principio pensábamos encontrar, estas revistas informan sobre el peligro de las dietas, embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual y ofrecen los teléfonos de ayuda a los que las jóvenes pueden recurrir si lo necesitan. En esta información, además, se mueve a las jóvenes a confiar en sus padres para resolver los problemas que tienen.

A tenor de lo expuesto en este trabajo, podríamos concluir que el mensaje transversal que subyace en estas revistas se podría resumir del siguiente modo: lo más importante para obtener el éxito y una clave para alcanzarlo es la imagen personal. Una buena imagen te permitirá tener mayor seguridad en ti misma y conseguir seducir al chico que te gusta, eso sí, huyendo del compromiso.

Bibliografía

- ESCUR, N. (2006): "Dime qué revista lees... Las adolescentes toman los principios aprendidos de las revistas femeninas como modelo de vida", *La Vanguardia*, edición del domingo 2 de abril de 2006, p. 6.
- CABELLO, F. (1999): *El mercado de las revistas en España. Concentración informativa*. Barcelona, Ariel.
- FIGUERAS, M. (2005): *Prensa juvenil femenina i identitat corporal*, Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, disponible en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/7519/tmfm1de1.pdf?sequence=1>
- FIGUERAS, M. (2007): "La identidad a través de las revistas juveniles femeninas". *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, Año nº 20, nº 202. Pp. 26-30.
- FILARDO LLAMAS, C. y FILARDO LLAMAS, L. (2008): "La mujer perfecta ¿realidad o ficción? Análisis de estereotipos de género en revistas juveniles", en *Sociedad, consumo y sostenibilidad, Actas y textos del III Congreso de Sociología en Castilla-La Mancha*, Toledo, Instituto de Consumo de Castilla-La Mancha y la Asociación Castellano-Manchega de Sociología. Pp. 89-97.
- INJUVE (2008): *Sondeo 2008, Valores e identidades*. Madrid, Injuve.
- MARTÍN PÉREZ, A. M. et al. (2008): *Influencia de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los adolescentes*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, M^a I. (2005): *Entre Penélope y Mesalina. El discurso de las revistas para adolescentes*. Asturias, Coleтиву Milenta Mujeres.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, M^a I. (2009): "Aproximación teórica al concepto de prensa femenina", *Comunicación y Sociedad*, vol. XXII, n. 2. Pp. 277-297.
- PENDONES, C. (1999): "Estrategias discursivas en la revistas femeninas", en *La lengua y los medios de comunicación*, Actas del Congreso Internacional Universidad Complutense de Madrid, vol. I. Madrid, Universidad Complutense. Pp. 311-322.
- PINDADO, J. (2005): "Los medios de comunicación en la socialización adolescente", *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 62. Pp. 14-20.
- PLAZA SÁNCHEZ, J. (2005): *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes: La representación de los famosos*. Madrid, Fundamentos.
- PLAZA SÁNCHEZ, J. (2007): "El discurso del éxito en las revistas para adolescentes", *Revista de Estudios de Juventud*, 78. Pp. 91-106.
- ROCHER, G. (1989): *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder.
- RUBIO GIL, A. (dir.) (2009): *Adolescentes y jóvenes en la Red: Factores de oportunidad*. Madrid, INJUVE.
- SÁNCHEZ PARDO, L.; MEGÍAS QUIRÓS, I. y RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (2004): *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid, INJUVE.
- VERA VILA, J. (2005): "Medios de comunicación y socialización juvenil", *Revista de Estudios de Juventud*, 68. Pp. 19-32.
- VIZCAÍNO-LAORGA, R. y MARTÍNEZ PASTOR, E. (2005): "El éxito de 'customizarse'. La creación de la identidad del individuo desde las revistas españolas para adolescentes", *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 6. Pp. 1-22.

Nuevos medios y nuevos usos para la educación: un campus virtual para actividades creativas con menores hospitalizados

Dra. Eva Perandones Serrano

Universidad Complutense de Madrid
evaperandones@art.ucm.es

Resumen

Desde el Proyecto Curarte I+D, estamos investigando las posibilidades que los nuevos medios de comunicación pueden aportarnos en la implementación de actividades creativas con niños y adolescentes hospitalizados para la promoción del juego, la educación artística y la creatividad como recursos de salud y bienestar.

Proponemos, pues, una nueva forma de utilizar los medios de comunicación, en concreto trabajando a través del Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid, para de una forma paralela y derivada de la educación formal, ampliar los horizontes y las aplicaciones dentro de los trabajos de investigación. A través de metodologías de estudio tanto cuantitativas como cualitativas estamos abriendo nuevos caminos para explorar la utilización de diferentes recursos educativos traspasando las barreras y las limitaciones de los diferentes sistemas de educación gracias a la utilización de los medios de comunicación desde la innovación educativa.

Palabras Clave

Campus Virtual, Proyecto Curarte, Salud, Videojuegos, menores hospitalizados.

Abstract

From Curarte I+D project, we are researching the possibilities of Virtual Campus from Complutense University of Madrid can offer us in im-

plementation of creative activities with hospitalized minor and teenager. We want to promote game, artist education and creativity like health and wellness resources.

We propose a new way to use TIC in a parallel and derived from formal education to expand the horizons and applications within the researching jobs. The exercise of seeing out of context a virtual campus university in the service of a research paper that has a practical application with real benefits methodologies requires both quantitative and qualitative study to open the doors to new ways of using different educational resources and through the barriers and constraints different educational systems.

Key words

Virtual Campus, Curarte Project, Health, Video Games, hospitalized minors.

Introducción

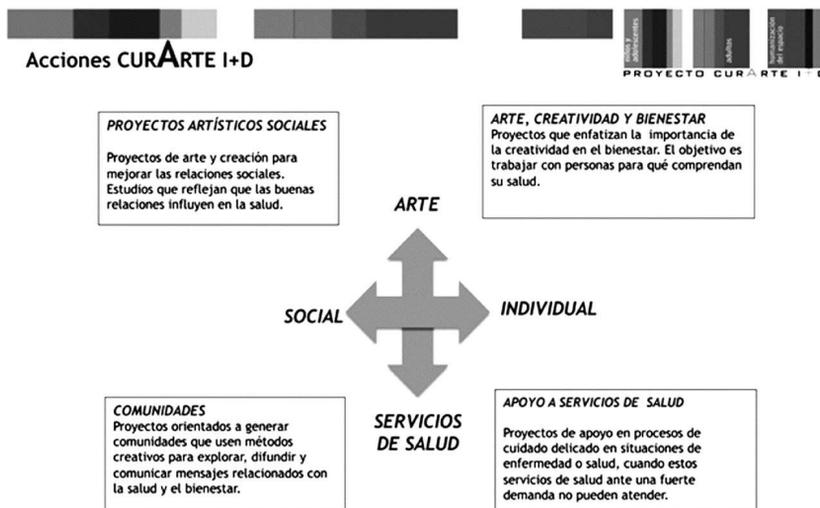
El proyecto Curarte I+D

El Proyecto Curarte es un proyecto I+D interuniversitario en el que participan, desde el año 2003, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Salamanca (Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de Arte Infantil y Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca) desarrollando una serie de investigaciones en torno a las posibilidades de mejora de los niños y adolescentes hospitalizados a través del juego, la creatividad y el arte como recursos de salud y bienestar.

En la actualidad el Proyecto Curarte ha ampliado su campo de acción, con propuestas para adultos y Tercera Edad. Los objetivos del mismo se han ampliado, y en estos momentos se trabaja en el desarrollo de programas de diseño, implementación y evaluación de arte, creación y educación artística en contextos de Salud.

Dentro de las acciones que el Proyecto Curarte I+D lleva a cabo, hemos realizado una serie de actividades que consisten en la creación de videojuegos, llamada *Aventuras en el Hospital*, como un nuevo tipo

Figura1. Esquema de Acciones del Proyecto Curarte I+D. Fuente: Proyecto Curarte I+D.



de actividades creativas en el que las TIC y la alfabetización digital son las protagonistas y se convierten no sólo en una herramienta útil, sino en un lenguaje, un medio, un soporte y un agente de transmisión de conocimiento que puede ser adaptado a las condiciones y restricciones a las que se encuentran sometidos los niños y adolescentes hospitalizados.

Pero la utilización de las TIC no se resume en la utilización de ordenadores y técnicas de creación digitales e interactivas, sino que además busca nuevos métodos de aplicación, explorando nuevas posibilidades en las interacciones entre aplicaciones ya existentes que permitan a todos los implicados en las actividades (participantes, educadores e investigadores) participar de la generación de conocimiento en comunidad a través de la innovación en la utilización de los nuevos medios de comunicación (Perandones, 2011).

La necesidad de investigar acerca de nuevos recursos on-line en el Proyecto Curarte I+D

La creación de obra digital (en nuestro caso videojuegos) a través de actividades de educación artística puede suponer ciertas ventajas en

cuanto a la adaptación al ámbito hospitalario, como son la necesidad de una movilidad reducida, la ausencia de materiales físicos que puedan ser problemáticos en el contexto hospitalario o la mejora en la motivación de los participantes de cara a la realización de actividades. Pero también nos podemos encontrar con desventajas importantes, como son el almacenamiento de dicha obra digital, o algo tan sencillo como el que los participantes puedan llevarse su obra al término de la actividad para así poder mostrarla a sus amigos y familiares en cualquier momento. Como han demostrado los resultados de investigaciones anteriores del proyecto Curarte I+D, las obras generadas en este tipo de actividades, debido al contexto y a la situación que atraviesan los pacientes y sus familiares, suelen tener un alto valor sentimental y puesto que nuestra investigación busca, en último término, la mejora de las condiciones psicosociales, entendiendo las actividades creativas y educativas como un recurso de bienestar y salud, solventar estas dificultades a través de medios de comunicación digitales ha de convertirse en prioridad.

Si estamos hablando de una obra digital que, por su condición de interactividad, no podemos imprimir, entonces hemos de pensar la manera de que, en ese mismo formato, los participantes puedan llevárselo a casa, compartirlo o difundirlo.

Para alcanzar estos objetivos y centrándonos en Internet, como el medio, aparentemente más adecuado a priori para estos fines, hemos estudiado las posibilidades que actualmente nos ofrece para la creación de nuestros recursos *on-line* desde la innovación y la investigación. Porque además de recursos que nos permitan el almacenaje de la obra digital generada, también hemos de tener en cuenta que estos, para servir a nuestra investigación, han de explorar nuevos caminos de comunicación y generación de conocimiento compartido, aportando a los participantes no sólo la experiencia de las actividades en las que participan, sino la posibilidad de formar parte de una red y tener acceso a unos espacios virtuales en otros momentos y otros espacios diferentes a los hospitalarios en los que participar activamente como creadores, no sólo como observadores.

En la siguiente tabla procedemos a comparar las alternativas atendiendo a las necesidades de nuestros talleres pilotos de investigación:

Tabla 1. Estudio sobre los formatos de publicación.

Formatos de publicación	Publicación de Información relacionada con el taller	Publicación de videojuegos	Herramientas para la comunicación	Espacio restringido	Seguimiento y evaluación por parte de los investigadores
Página Web	√	√			√
Blog	√				√
Redes Sociales	√		√		
Email				√	
Campus Virtual	√	√	√	√	√

Como podemos observar en la Tabla 1, el Campus Virtual es el único recurso que nos permite, de forma simultánea, crear un espacio restringido donde publicar de forma sencilla la información relacionada con el taller, enlaces, tutoriales, etc; nos permite publicar los videojuegos¹ en un par de *clicks*, nos brinda la oportunidad de utilizar herramientas para la comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas y nos permite la posibilidad de seguimiento y evaluación por parte de los investigadores.

La educación en el ámbito hospitalario

Puesto que las actividades para las que diseñamos e implementamos nuestros recursos *on-line* son actividades que relacionan los videojuegos, la educación artística y los contextos hospitalarios, hemos de tener en cuenta que, dentro del contexto hospitalario, la pedagogía necesaria difiere de la utilizada en centros educativos.

La llamada pedagogía hospitalaria *es considerada como una parte de la pedagogía, cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el individuo hospitalizado (niño o adulto), para que continúe con su aprendizaje cultural y formativo, y además para que sea capaz de hacer frente a su enfermedad, haciendo hincapié en el cuidado personal y en la prevención* (Ávila, 2005). Por ello en la pedagogía hospitalaria participan la medicina, la pedagogía y la psicopedagogía, siendo los campos específicos de ésta el educativo-formativo y el psicopedagógico.

Los recursos *on-line* que tuvimos que generar, lejos de entorpecer una pedagogía tan específica como la hospitalaria, fomentaron los principios educativos que rigen su enfoque didáctico (individualización, socialización y autonomía) partiendo de recursos didácticos que la Universidad Complutense de Madrid pone a disposición de sus docentes y alumnos y que nosotros utilizamos como recursos de investigación.

Bien sabida es ya la utilidad de Internet para aprender. El ciberespacio, como recurso didáctico y la educación tecnológica, puede aportarnos una serie de ventajas y posibilidades educativas (Ávila y Cofán, 2007) que podemos aplicar a nuestro Campus Virtual de la siguiente manera:

- *Mayor facilidad en las conexiones entre comunidades culturales.* Al ser los propios participantes los que generan contenido y al provenir éstos de diferentes culturas, el espacio creado se convierte en un espacio de encuentro, donde unir y conocer las diferentes culturas que lo conforman.
- *Individualización de la educación y el aprendizaje así como de los materiales que podemos poner a disposición de los alumnos.* El campus virtual nos permite ampliar de forma paulatina la información que contiene al amparo de las necesidades o peticiones de los alumnos.
- *Apertura de nuevos caminos en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del método tradicional.* Esta apertura se refleja en el campus virtual permitiendo nuevas formas de acceder al conocimiento, nuevas formas de compartirlo y nuevas formas de generarlo y transmitirlo.
- *Nuevas alternativas a la educación a distancia.* El campus virtual nos ofrece la posibilidad de continuar con dicho aprendizaje más allá de las horas en las que los educadores del proyecto se encuentren en el hospital y de los días de hospitalización (ampliándolo también a los días de convalecencia en el domicilio del paciente).
- *Facilitan el proceso de aprendizaje gracias a los enlaces a otros recursos y web sites.* El campus virtual se perfila como un maravilloso contenedor de enlaces donde relacionar la información necesaria para ampliar conocimientos de forma tanto general como individualizada así como sincrónica y asincrónica.

- *Permiten el acceso al patrimonio cultural físico y no físico.* El repositorio de videojuegos que nos permitirá crear el Campus Virtual formará parte de los fondos digitales del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) que también participa en el Proyecto Curarte I+D.

Planteamiento y desarrollo de la investigación

Delimitación del objeto de estudio

Las preguntas qué, cómo y dónde hemos investigado nos servirán para acotar y definir nuestro objeto de estudio de forma breve y concisa:

¿Qué hemos investigado?

Nuestra investigación se ha centrado en el diseño, implementación y evaluación de recursos *on-line* que permitieran el almacenaje de la obra digital generada durante las actividades de creación de videojuegos que forman parte del Proyecto Curarte I+D, que permitieran la publicación de información relacionada con las actividades, que dispusieran de herramientas para la comunicación (no sólo entre los participantes, sino también entre los educadores y los investigadores), que fuera un espacio restringido sólo para aquéllos que participen en las actividades, ya que en su mayoría eran menores, y que permitieran a los investigadores del proyecto el seguimiento y evaluación de dichos recursos.

Las actividades versaron sobre creación de videojuegos y estuvieron dirigidas a niños entre los 6 y los 17 años. Nuestros recursos *on-line* no estaban únicamente dirigidos a las actividades sino que fueron también un recurso para los educadores y los investigadores que participaron del proyecto, teniendo así diferenciados tres perfiles a los que se dirigió nuestra investigación y recursos: participantes, educadores e investigadores. En el caso de estas líneas nos centraremos en el espacio creado específicamente para niños y adolescentes especializados.

Esta investigación se desarrolló en las unidades de los hospitales madrileños Gregorio Marañón y 12 de Octubre, en las que el Proyecto Curarte I+D implementaba estos talleres: Psiquiatría, Diálisis, Pediatría, Aula Hospitalaria y Oncología.

Objetivos de la investigación

Una vez definido nuestro objeto de estudio vamos a poder formular el objetivo principal de nuestra investigación:

Diseñar, implementar y evaluar recursos on-line que sirvan de apoyo y complemento a las actividades de creación de videojuegos del Proyecto Curarte I+D explorando nuevos caminos dentro de las TIC y buscando aplicaciones y recursos novedosos.

Metodología empleada

Nuestra investigación se ha desarrollado con una metodología de carácter cualitativo y cuantitativo. Basada en la investigación-acción como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa y que proporciona autonomía y poder a quienes la realizan, ha sido una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003).

Para la obtención de resultados sobre la utilización de nuestros recursos *on-line* hemos utilizado herramientas cuantitativas como son los test y cuestionarios, sin embargo en el análisis de datos, y puesto que hemos estado presentes tanto en la elaboración de los recursos *on-line* como en ciertos momentos de su utilización, hemos trabajado desde la observación participante un análisis de datos con tintes cualitativos.

Se han realizado cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas a dos grupos: a educadores que realizaban el curso de formación que hemos diseñado (tanto al comienzo como al término del mismo) y a participantes en las actividades.

Un campus virtual pensado para niños, adolescentes y educadores

La estructura de la información es lo más importante para que una aplicación pedagógica funcione bien. Los contenidos deben promover la investigación y la interacción por parte de los alumnos para acercarnos a un aprendizaje colaborativo. Un espacio en el Campus virtual que aporte a los alumnos autonomía para elegir recorridos (principio de li-

bertad), favorezca la investigación, ayude al aprendizaje constructivista y potencie el proceso de aprendizaje, se convertirá en una aplicación más efectiva desde el punto pedagógico.

La estructura de nuestro espacio Creación de videojuegos (Curarte) ha sido dividida en tres partes:

- La primera parte desarrolla la información básica sobre el proyecto tanto en lenguaje formal y en un lenguaje sencillo, de frases cortas y tono coloquial. Para aquellos adolescentes que entren en dicho espacio, se ha elaborado una guía sobre los contenidos y la estructura del campus.
- La segunda parte es el contenido y desarrollo en sí de los talleres en que encontramos los enlaces a los recursos necesarios para el completo desarrollo de las actividades.
- Las bases de datos se utilizan para que los participantes puedan subir al campus sus creaciones virtuales y queden a modo de galería virtual, a disposición de otros.
- También en forma de bases de datos se han subido formularios que los participantes completaban al terminar los talleres. Esta dinámica, además de las funciones educativas, nos ha permitido a nivel de investigación la recopilación de información y datos, accesible a todos los educadores e investigadores del proyecto de forma instantánea.
- Tutoriales tanto sobre la propia utilización del campus, como sobre las actividades que se tratan en los talleres.
- Enlaces a vídeos explicativos de los artistas en los que se basan algunas actividades.
- Enlaces a páginas web donde ampliar información sobre las actividades propuestas en los talleres.
- Enlaces a páginas web donde encontrar recursos libres de derechos que se pueden utilizar para las creaciones de los participantes de los talleres.
- Foros y Chat donde comunicarse de forma tanto sincrónica como asincrónica, entre los participantes de los talleres, entre los educadores y entre educadores y participantes de los talleres.
- La tercera parte ha sido pensada para introducir información relacionada con el tema a tratar. Enlaces a páginas web y recursos, donde ampliar información y jugar, son sus principales elementos.

Figura 2. Base de datos Escaparate de videojuegos. Aquí los participantes han subido y descargado sus creaciones a modo de galería virtual.

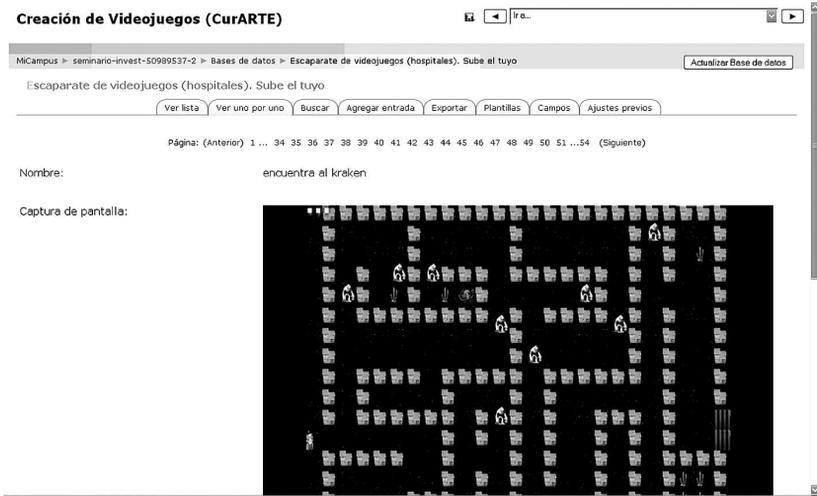


Figura 3. Base de datos ¿Qué te ha parecido el taller Creación de Videojuegos? Cuestionario para los participantes en el taller.

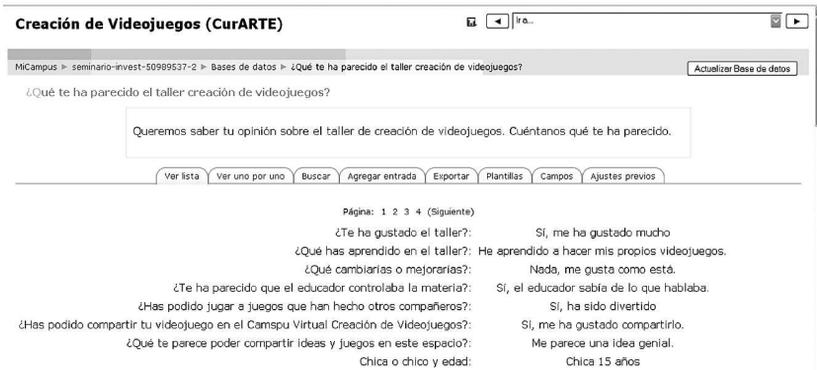


Figura 4. Campus Virtual Creación de Videojuegos (Curarte).



¿QUÉ ES EL PROYECTO CURARTE?

Novedades

- ¿Qué es el Proyecto CurARTE?
- ¿Qué es Creación de Videojuegos (Curarte)?
- ?/ AYUDA: CÓMO UTILIZAR ESTE ESPACIO: CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS
- ¿Qué son los videojuegos y su relación con el arte.
- Videojuegos para la Salud

TALLER CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS



Crear videojuegos con Game Maker

- Foro Comparte: ¿Dudas, opiniones?
- Chat: Habla con compañeros que estén ahora conectados
- Escaparate de videojuegos (hospitales). Sube el tuyo
- Escaparate de videojuegos (Programa de enriquecimiento educativo). Sube el tuyo
- Tutorial sobre el Escaparate de Videojuegos
- ¿Qué te ha parecido el taller creación de videojuegos?

¿CÓMO HACER UN VIDEOJUEGO? Información que necesitas

- Introducción. ¿Qué son los videojuegos?
- Nuestro primer videojuego en 2D parte I
- Nuestro primer videojuego en 2D parte II

Cómo crear tus propios gráficos

- Cómo crear gifs animados para nuestros sprites
- Banco de imágenes y sonidos
- Creá tu propio avatar

Sobre el programa Game Maker

- Descarga gratis el programa Game Maker
- Tutoriales oficiales del programa Game Maker
- Referencia de usuario del programa Game Maker

Recursos para el sonido de tu videojuego

- Música y Sonidos
- Directorio de música y sonido

INFORMACIÓN SOBRE VIDEOJUEGOS



Por una utilización saludable

Para un buen uso de los videojuegos

- People & Videogames - asesoría para el uso responsable y saludable de videojuegos

¡Para jugar!

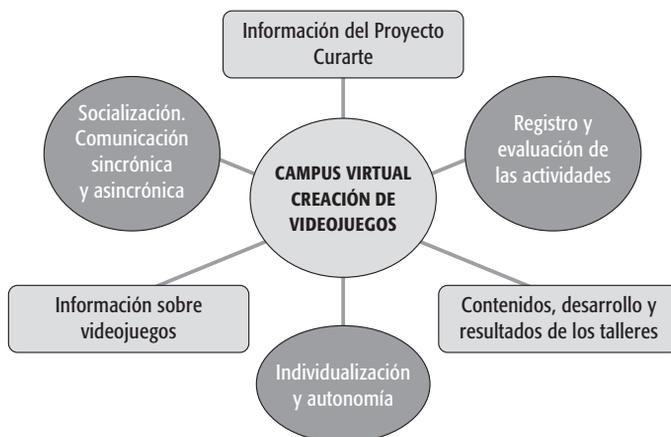
- www.juegoszone.es - emuladores y juegos para descargar
- www.pocketmoregames.com- juegos para PC y MAC para descargar con trucos y enlaces
- www.minijuegos.com - juegos gratis en flash organizados en categorías
- www.juegototal.com - colección de juegos para descargar y jugar en línea desde el navegador

Para saber sobre videojuegos

- www.meristation.com - revista de videojuegos (trucos, guías, demos y noticias)
- www.3djuegos.com - revista sobre videojuegos en español
- www.truoteca.com - trucos para los juegos de todas las plataformas

Por lo tanto podríamos decir que este espacio se articula de la siguiente forma:

Figura 5. Articulación del Campus Virtual de Creación de Videojuegos.



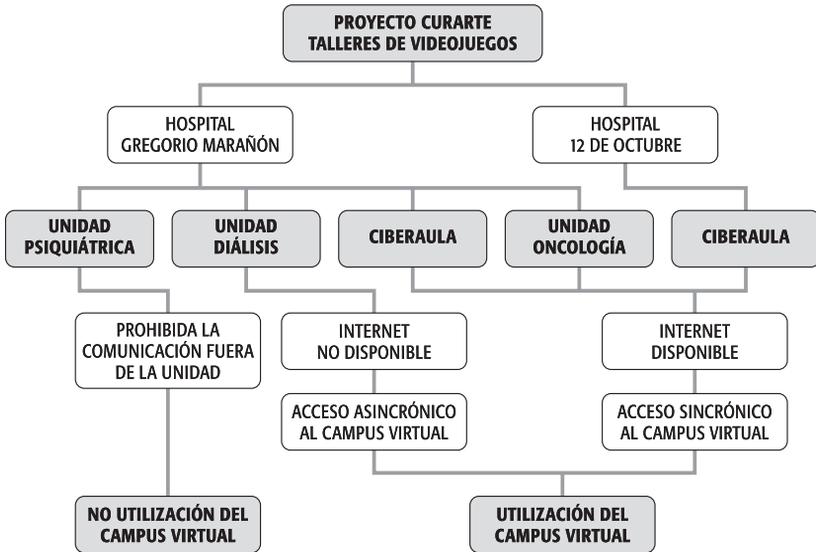
Resultados

Utilización del Campus Virtual durante los talleres piloto

Como podemos ver en la figura 6, la utilización del Campus Virtual durante los talleres Curarte ha sido dispar y hemos podido experimentar con diferentes modalidades. La utilización del Campus Virtual en las diferentes unidades en las que se implementan los talleres de creación de videojuegos y a los que asociamos nuestros recursos *on-line* puede resumirse en la figura 6.

Es importante señalar que el acceso durante los talleres se ha realizado desde las cuentas de los educadores y cuando han accedido los participantes, ha sido a través de la cuenta de un usuario genérico. Esto es debido a que la creación de cuentas con perfiles reales, es muy complicada debido a la protección de datos. El Campus Virtual necesita de una dirección de correo electrónico y de un DNI para crear perfiles nuevos. Por esto, en el análisis de la utilización de los recursos, no po-

Figura 6. Esquema de unidades hospitalarias y herramientas de comunicación disponibles.



dremos distinguir la utilización del mismo por parte de los educadores y por parte de los participantes.

Las estadísticas de acceso que la propia plataforma Moodle del Campus Virtual pone a nuestra disposición nos muestran el número de accesos que ha tenido cada recurso teniendo en cuenta que durante el período de evaluación hemos formado a 20 educadores y realizado 40 talleres, resumiéndose en la siguiente tabla:

Tabla 2. Visitas a los diferentes espacios creados en el Campus Virtual.

	Visitas
Creación de videojuegos (CURARTE)	2.050
CURARTE (Espacio para educadores)	907
Totales (por fases)	2.957

Evaluación de los recursos on-line de los participantes en los talleres

El Campus Virtual también lo hemos utilizado para recoger los datos de las evaluaciones de las actividades, de tal forma que los participantes de los talleres a la vez que subían al campus su videojuego, también podían rellenar en un par de minutos la evaluación sobre el taller y los recursos *on-line*.

Al respecto de los recursos *on-line* se les hicieron tres preguntas sencillas:

¿Has podido jugar a juegos que han hecho otros compañeros?

Figura 7. Análisis de resultados.

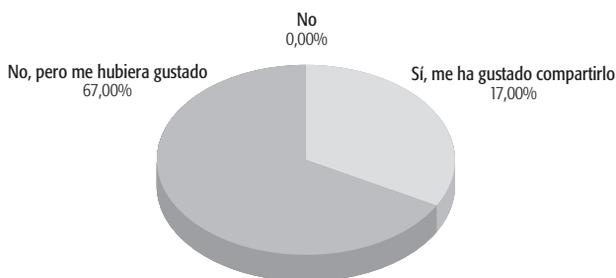


A esta pregunta un 17% respondió que sí había podido. Un 65% también respondió afirmativamente, calificándolo de divertido. Sólo un 18% de los encuestados no pudo jugar a otros juegos.

Este intercambio de juegos no sólo permite a los chavales valorar y divertirse con los juegos o las obras creadas por los compañeros, sino que además fomenta la comunicación y genera un ambiente ciertamente divertido y similar a los de los salones recreativos en los que los espectadores de una partida animaban al jugador, aplaudiendo los logros y sufriendo y animando con los errores.

*¿Has podido compartir tu videojuego en el Campus Virtual
Creación de Videojuegos?*

Figura 8. Análisis de resultados.



Ante la pregunta de si han podido compartir su videojuego en el Campus Virtual, un 67% contestó que no, pero que le hubiera gustado, frente a un 33% que dijo que le había gustado compartirlo.

Es necesario puntualizar que aquéllos que no pudieron subir su videojuego personalmente por las condiciones en las que se trabajó en la unidad (por ejemplo Psiquiatría no dispone de acceso a Internet por cuestiones médicas), pudieron encontrarlo subido en un posterior acceso, puesto que los educadores de los talleres quedaron encargados de archivar el videojuego en la base de datos de videojuegos del campus.

La experiencia de que otra persona juegue a un videojuego que es de creación propia y que además se divierta con él, igual que uno se ha divertido jugando a videojuegos de otros, es un legado que vemos que al 100% de los participantes les gusta. Esto es importante, ya que esta base de datos es uno de los recursos más interesantes que ponemos al alcance los participantes.

¿Qué te parece poder compartir ideas y juegos en este espacio?

Figura 9. Análisis de resultados.



En las respuestas a esta pregunta, el 64% de los participantes dijo que le parecía muy bien, que era una buena idea. Un 12% dijo que era muy divertido y otro 12% señaló que le gustaría que otros chicos jugaran a su juego.

Publicación de los resultados en abierto. La página web

Como una evolución natural de los recursos *on-line* diseñados, al término de las actividades se diseña una página web (para formar parte de la nueva web del Proyecto Curarte I+D (<http://www.ucm.es/info/curarte>) donde poner a disposición de los usuarios el repositorio con los 50 videojuegos alojados en el Campus Virtual. Desde este espacio, no sólo podremos ver los datos de los videojuegos creados, sino que también podremos descargarnos dichos juegos y jugar desde cualquier ordenador, sin necesidad de tener instalado el programa con el que han sido generados.

A continuación mostramos un fragmento de dicha página web disponible en http://www.ucm.es/info/curarte/curarte_web/creacion_videojuegos.html

Figura 10. Página web del proyecto Curarte I+D recopilación de los videojuegos creados en los talleres.

PROYECTO CURARTE I + D

QUIENES SOMOS

EL PROYECTO

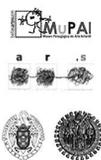
LAS PERSONAS

DONDE TRABAJAMOS

PROYECTOS DE I + D

PUBLICACIONES

TALLERES





Creación de Videojuegos

Los siguientes trabajos son el resultado del paquete de actividades llamadas "Aventuras en el Hospital" sobre creación de videojuegos. Estas actividades han sido implementadas en varios hospitales de la Comunidad de Madrid con niños y adolescentes hospitalizados.

Aventuras en el hospital es el resultado de la tesis doctoral de Eva Perandones Serrano. Dicha investigación ha sido subvencionada por el programa de ayudas predoctorales de la Universidad Complutense de Madrid y forma parte del proyecto Curarte I+D.

Gracias al trabajo con otros investigadores y educadores del proyecto, se han puesto en marcha un total de 8 talleres diferentes en los que los chavales han podido crear sus propios videojuegos experimentando con la creación de imágenes con diferentes técnicas o con la lógica de los juegos, diseñando sus propios niveles y creando videojuegos sencillos en 2d, tipo laberinto o plataformas a los que podían jugar al terminar las sesiones.

Estudiando los videojuegos en contextos de salud y nuevas vías de creación dentro de la educación artística, hemos explorado nuevas posibilidades para la alfabetización digital, la creatividad y la mejora de las condiciones psicosociales de los menores hospitalizados. Convertir al menor consumidor de videojuegos en creador de estos productos audiovisuales supone un giro en las perspectivas educativas que cuentan con los videojuegos como una herramienta y un medio innovador para introducir en el aula.



Nombre y edad: AVENTURA EN EL HOSPITAL. 7 chicos, 3 chicas. Entre 5 y 12 años.
Unidad y hospital: Aula hospitalaria. HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN.
Argumento y comentarios: el Doctor jeringuilla tendrá que ir por el hospital recogiendo ampollas y esquivando a los doctores chiflados para poder llenar sus jeringuillas mágicas con las que ir curando a los niños del hospital.

[DESCARGAR JUEGO](#)



Nombre y edad: HEIDI BY Kali. (Educatora)
Unidad y hospital:
Argumento y comentarios: acompaña a Heidi en sus aventuras! Que te diviertas!

[DESCARGAR JUEGO](#)



Nombre y edad: ENFERMERITIS. 2 chicos, 6 chicas. 14 y 17 años.
Unidad y hospital: Unidad de Psiquiatría. HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN.
Argumento y comentarios: ¡Consigue todos los zumos que tienen las enfermeras del hospital antes de que se acabe el tiempo!

[DESCARGAR JUEGO](#)



Nombre y edad: ZOMBIE. 5 chicas, 3 chicos. 14 y 17 años.
Unidad y hospital: Unidad de Psiquiatría. HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN.
Argumento y comentarios: un zombi que necesita coger maniquizas para volver a ser una persona. Pero tendrá que enfrentarse a los canguros en un mundo raro para conseguir su objetivo. Y como solo está él y una mujer tendrán que volver a repoblar la tierra.

[DESCARGAR JUEGO](#)



Nombre y edad: MALAS ACCIONES PIXELADAS. 10 participantes. De 13 a 17 años.
Unidad y hospital: Unidad de Psiquiatría. HOSPITAL GREGORIO MARAÑÓN.
Argumento y comentarios: videojuego basado en el proyecto "Pequeñas Malas Acciones" del Colectivo Núbol en colaboración con Clara Megias (también investigadora del Proyecto I+D)

[DESCARGAR JUEGO](#)



NEWSLETTER PROYECTO CURARTE

LINKS

- MUPAI
- Revista AIS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Discusión

Interpretación de resultados

La utilización de los recursos *on-line* al final ha resultado ser una pieza clave que ha servido de conexión entre la formación recibida y las actividades realizadas por los educadores.

Además de ser una herramienta diseñada para las actividades y la formación, se ha convertido también en un potente recurso de investigación aportando datos cuantitativos y ayudando a los investigadores en la comprensión de diversos mecanismos didácticos que se han dado durante las actividades así como en las propias tareas de investigación.

Los recursos resultantes también nos han mostrados nuevos usos del Campus Virtual de la UCM. Una herramienta didáctica implementada en la enseñanza superior, que nosotros hemos llevado no sólo a menores, sino que además hemos acercado al contexto hospitalario en el marco práctico de la investigación.

En respuesta a la hipótesis de nuestra investigación

La creación de recursos on-line permite la difusión de información, facilita la comunicación entre los educadores y los investigadores y permite el almacenaje de la obra digital realizada en los talleres.

Podemos decir que según los resultados de esta investigación, los recursos *on-line* que se han creado específicamente para el pleno desarrollo de las actividades y el curso de formación, han sido de gran utilidad.

Estos recursos han sido diseñados con la intención de poner en red, no sólo las actividades y la formación que son objeto de esta investigación sino también el Proyecto Curarte, ofreciendo un espacio privado y herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica entre los educadores y los investigadores, respondiendo así a la demanda de los educadores.

La utilización del Campus Virtual como recurso *on-line* es un recurso que cubre las expectativas de los educadores y que según los registros de utilización ha sido muy productiva. Tanto los educadores como los participantes de las actividades han sabido aprovechar las herramientas

disponibles ampliando y aportando a dichos recursos, no sólo materiales digitales, sino también opiniones y experiencias.

El formato de estos recursos *on-line*, ha permitido que, en las unidades hospitalarias en las que no se ha tenido acceso a Internet, los participantes pudieran aportar sus obras y opiniones de forma asincrónica a este recurso por medio de los educadores.

Aunque los participantes no han podido acceder con cuentas propias, han podido hacer uso del Campus Virtual y han pedido los datos de acceso del usuario genérico con la intención de acceder posteriormente.

Las herramientas más interesantes y las más utilizadas han sido la base de datos que contiene los videojuegos que se han ido creando durante los sucesivos talleres en el espacio Creación de Videojuegos (Curarte) y la base de datos que contiene la información sobre los talleres en forma de fichas en el espacio Curarte (espacio para educadores e investigadores). Este recurso, que no sólo sirve a los investigadores para el archivo, la recopilación y el posterior análisis de las actividades que se realizan, deja a disposición de los educadores una recopilación de ideas, talleres y evaluaciones del funcionamiento de las actividades, facilitando no sólo su tarea docente sino también mejorando y apoyando la formación, así como propiciando el aprendizaje colaborativo y significativo y dando nuevos usos a los medios de comunicación a nuestra disposición.

El Campus Virtual ha sido no sólo del agrado de los chavales, sino además ha sido considerado una buena idea y, puesto que participa de los mejores momentos de las actividades como son jugar a juegos de otros compañeros o que otros chavales puedan jugar al juego que hemos creado, podemos afirmar que el Campus Virtual es un elemento importante del satisfactorio desarrollo de las actividades que se han trabajado en esta investigación.

Aplicaciones futuras

El Campus Virtual es perfectamente aplicable a la educación no formal o reglada, traspasando la barrera de la universidad de la mano de la investigación y permitiendo nuevas aplicaciones por parte de los investigadores, explorando las posibilidades que pueda aportar en formación extraescolar, formación con adolescentes, formación de profesorado, etc.

El Campus Virtual supone un aporte social en un ámbito real como el hospitalario más allá del universitario, posibilitando también aplicaciones en el mundo real de investigaciones financiadas más allá de la teoría desarrollada por éstas.

Este tipo de experiencias que derivan de la investigación pueden suponer un interesante aporte a las experiencias del Campus Virtual utilizado en el Espacio de Educación Europeo Superior, puesto que los propios investigadores aplicarán dichos conocimientos y experiencias a los Campus Virtuales que utilicen para su docencia así como la experiencia como docentes ayuda en las investigaciones como venimos contando en estas líneas. El *feedback* entre investigación y docencia pasa a ser importante y productivo.

Apoyos

Este trabajo de investigación está financiado por el programa de Becas y ayudas predoctorales de la Universidad Complutense de Madrid. El Proyecto Curarte I+D (EDU2008-05441-C02-01/EDUC) *Diseño y desarrollo de materiales y actividades creativas y artísticas para adolescentes hospitalizados* al que se circunscribe la presente investigación está financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Bibliografía

- ÁVILA, N. (2005): *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Tesis doctoral publicada por la Ed. Complutense.
- ÁVILA, N. (2009): Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. En *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, 2009.
- ÁVILA, N. y COFÁN, F. (2007): El espacio virtual como recurso didáctico en Ullán, A.M. y Belver, M.H. (eds.) *La creatividad a través del juego*. Ed. Amarú. Salamanca.
- ÁVILA, N. y PASCALE, P. (2007): Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 19, Ed. Complutense.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- PERANDONES, E. (2011): El videojuego en los hospitales: diseño e implementación de actividades y formación de educadores. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- PERANDONES, E., GARCÍA, J., TEJADO, T., FLORES, L. y SUÁREZ, M. (2008): Vacaciones de Colores. En N. ANTÚNEZ, N., ÁVILA, N. y ZAPATERO, D. (Eds.): *El arte contemporáneo en la educación artística* (25-33) Madrid, Eneida.
- ULLÁN, A. M. y MANZANERA, P. (2009): Las paredes cuentan: Arte para humanizar un espacio pediátrico en *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 21, Ed. Complutense, 2009.
- ULLÁN, A.M. y BELVER, M.H. (2007): *Cuando los pacientes son niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid Ed. ENEIDA.
- VAN DEN EYNDE, C. y PERANDONES, E. (2009): Utilización del Campus Virtual de Moodle en la asignatura de Imagen Digital. *V Jornadas del Campus Virtual UCM: Buenas Prácticas e Indicios de Calidad*.

Notas

- 1 Los videojuegos resultantes son archivos ejecutables o de extensión .exe que nos permiten ejecutar los videojuegos creados desde cualquier PC sin necesidad de tener instalado el software con el que se crearon. Pero no es un formato de archivo válido para enviar por email o publicarlo en blogs y redes sociales.

El lugar del silencio en la era de la comunicación

Dra. Belén Blesa Aledo

Universidad Católica San Antonio
bblesa@ucam.edu

Resumen

En este artículo se lleva a cabo una apología del silencio como modo legítimo de comunicación y como espacio necesario para construir la intimidad, generar reflexión y dotar de valor al lenguaje del cuerpo y de las palabras, en un momento caracterizado por la invitación permanente a estar *contando* de manera compulsiva y en el que el silencio es concebido más como un vacío que como una posibilidad comunicativa. La ideología de la comunicación se libra en el seno de una sociedad individualista abriendo una serie de cuestiones respecto a las motivaciones que subyacen a la necesidad permanente de estar conectado tales como: el interés de exhibirse, la diversión, el miedo de encontrarse con uno mismo, la evitación de la soledad. Estas conductas evidencian la fragilidad que nos caracteriza y el miedo de afrontarla, pero también frivolan la comunicación y la traducen en espectáculo, pasatiempo o un momento de ocio, evidenciando que puede convertirse en un producto de consumo como cualquier otro.

Palabras clave

Silencio, sociedad de la comunicación, individualismo, soledad, cuerpo, felicidad, intimidad, reflexión.

Abstract

Society, nowadays, is characterized by a constant invitation to “tell” in a compulsive way and in which silent is conceived more as an empty gap than as a communicative possibility. In this article the idea of an “apology of silent” as a means of communication and as a necessary space to build

intimacy, to promote reflection and to give value to the body language and to the words themselves is going to be developed. The ideology of communication takes place in a individualistic society by opening some questions regarding the motivations that underlie in the permanent need to be connected: interest in exhibiting, fun, fear of finding oneself, avoiding loneliness. These behaviours prove the weakness that characterize us and the fear to confront/accept it; besides these behaviours treat communication in a frivolous way and translate it into a show, hobby or leisure time, showing that it can become a consumption product as any other.

Key words

Silence, communication society, body, individualism, solitude, intimacy, happiness reflection.

Introducción

“El silencio pule al hombre y lo renueva, pone en orden el contexto en el que desenvuelve su existencia”. (Le Breton, 2009).

Puede resultar paradójico hablar acerca del silencio en un contexto caracterizado por el furor de las comunicaciones y donde las posibilidades que ofrece la tecnología centrada en la comunicación y la información resultan abrumadoras. Bajo la égida de este contexto, el afán desmesurado por decir se convierte en una de las más notorias ideologías actuales que marcan como imperativo la exposición muchas veces *indecente* del individuo. La nueva consigna filosófica sería: “comunicas, luego existes”. Sin embargo, el peligro que acecha a este modo absoluto de decir consiste en que cuando todo se dice se corre el doble riesgo de perder el sentido de quién es uno y el valor que pueden adquirir las palabras, esto es, se las condena a una posible banalización.

Pascal Bruckner se preguntaba si el individuo contemporáneo era necesariamente más feliz por estar obsesionado con la búsqueda de la felicidad, otro de los grandes imperativos sociales del momento, dándose como respuesta un no contundente. La proliferación de recetarios sobre la conquista de la felicidad se revela como una frivolidad de una cuestión de gran importancia y una comercialización favorable para

los oportunistas. En este sentido, tal vez sea necesario considerar si la incitación continua a la comunicación no constituye en muchas ocasiones un obstáculo frente a una comunicación auténtica, derivando más bien en un exhibicionismo individualista. Reparar en el silencio puede aportar ciertas claves respecto a lo que sea y se pueda esperar de la comunicación. Precisamente en la era de las comunicaciones la apelación al silencio se convierte en una exigencia reflexiva, si tenemos en cuenta que éste constituye un elemento indispensable de la comunicación, podríamos decir que es en sí misma una realidad comunicativa tanto hacia el interior como hacia el exterior.

En la nueva cultura de la comunicación, el silencio ha derivado en una *tábula* rasa que está por rellenar, lo cual lo reduce a una mera no-comunicación. Sin embargo es lícito reconocer que al igual que el lenguaje corporal no es equiparable a la expresión lenguaje-no verbal (Le Breton, 2009), que aniquila por completo toda su entidad, el silencio queda expulsado de su significatividad siguiendo esta misma manera de proceder. Teniendo mucha consideración hacia el silencio, se le confiere la entidad de un elemento paraverbal, condenándolo a un lugar secundario en el proceso comunicativo humano, como si fuera un suceso puramente técnico entre unas palabras y otras.

En este artículo interesa resaltar que el silencio no es un simple añadido al proceso de la comunicación, un intervalo entre palabra y palabra, entre interlocutor e interlocutor, sino una realidad comunicante y una forma de relación con el mundo. Inmersos en una cultura de la comunicación entendida muchas veces como un ejercicio de exposición de palabras, no resulta fácil entender que para desarrollar nuestro potencial comunicativo e interactivo sea preciso conocer de manera más precisa esta modalidad de la comunicación que se dirige hacia el diálogo interno y externo, y poder reconocer que “existen cosas que, puestas de manifiesto, sucumben o pierden su valor y, en cambio, ocultas o preteridas llegan a su plenitud” (Ortega y Gasset, 2001: 104).

La propuesta de este artículo consiste en adentrarnos en la polisemia del silencio para destacar sus potencialidades en tanto que una relación muy estrecha con el desarrollo de la capacidad reflexiva del individuo, la construcción de su intimidad, la valorización del cuerpo y de su lenguaje, así como del verbal, y la buena gestión de las emociones, entre otras posibilidades.

Individualismo y comunicación

Es una característica metódica de la Filosofía y también de las Ciencias Sociales poner en duda las apariencias, si no para encontrar verdades últimas sobre las que construir sistemas explicativos o comprensivos acerca de la realidad, pretensión desestimada con el postmodernismo, sí al menos para generar argumentos rigurosos acerca de la vida social y personal, y combatir el halo de prejuicios desde los que colectivamente esquivamos poner en cuestión nuestras incertidumbres acerca de las cosas. Desde este presupuesto, nos atrevemos a poner en duda que la era de la comunicación despliegue necesariamente desde todas sus posibilidades y nuevas construcciones procesos reales de comunicación. Esta sospecha viene suscitada por el hecho de que nos encontramos con una sociedad de corte individualista, en la que el individuo y su interpretación de la libertad como abanico de posibilidades se convierten en órbita sobre la que giran muchos procesos sociales, y la comunicación como nueva cultura se podría situar en este horizonte individualista. De otra parte, no hemos de obviar que esta cultura global articulada en torno a los nuevos medios tecnológicos forma parte directa de la dinámica consumista global (Lipovetsky, 2010).

Partiendo de estas suspicacias sociológicas nos preguntamos si es comunicación la mera exhibición de ideas, problemas, imágenes sobre la vida, etc. Así por ejemplo, las redes sociales te abren un espacio para que te puedas mostrar bajo las condiciones que tú decidas, puedes narrar tu vida en imágenes y/o palabras, puedes suplantar tu identidad, ¿pero se trata de modos legítimos de comunicación, o más bien de exposiciones públicas que no cuentan con más fundamento que la exhibición de la vida y la huida de la soledad?

¿Hay comunicación cuando no te comunicas desde ti mismo, sino desde una identidad inventada para la ocasión?¹ ¿Hay comunicación cuando puedes esquivar al otro o reducirlo al vacío pulsando una tecla? Tal vez sería adecuado apelar al calificativo desde el que Bauman bautiza la contemporaneidad y todos sus ingredientes. Por una parte, puede que estemos ante una forma líquida de la comunicación en la que la finalidad perseguida, o la intencionalidad de la conexión en red no sea más que la búsqueda de un momento de diversión, la necesidad de ocupar el tiempo para evitar el encuentro solitario con uno mismo y con ello, obviar la

fragilidad que nos caracteriza, o el afán de rellenar el inmenso vacío que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación.

Sin menosprecio alguno hacia las posibilidades de superación de barreras espacio-temporales, culturales, etc. que ofrecen las nuevas tecnologías, presentamos la desvirtuación de la comunicación a la que se prestan también las nuevas modalidades existentes. Esta crítica se hace desde el reconocimiento de que puede existir una comunicación virtual, y que la dificultad no estriba estrictamente en los medios técnicos, sino en el modo de utilizarlos y en la consideración de los mismos como instrumentos de diversión, entretenimiento, espectáculo, y no tanto como vehículos de interacción, conocimiento y cultura. Tal vez en la conciencia de estos riesgos de orden, no sólo individual, sino también social, los propios magnates de las comunicaciones buscan nuevas fórmulas para conjugar las posibilidades tecnológicas, las tradiciones contemplativas, la sabiduría². La apertura al mundo es tanto una posibilidad como una condena a probar mucho sin saborear nada. Por otro lado, también desde el universo de las nuevas tecnologías aparecen voces cada vez más críticas respecto a los riesgos personales e interpersonales que se derivan de la relación que mantenemos con la tecnología³.

Naturalmente, y no reconocerlo sería renegar de una evidencia histórica, las nuevas tecnologías y todo el proceso globalizador que se ha ido desplegando a la par que las posibilidades que aquellas iban configurando, han creado unas condiciones de comunicación cualitativamente diferentes de las que conocíamos hasta antes de la segunda mitad del siglo XX. Por ello, podemos hablar de un cambio cultural, no sólo del despliegue de instrumentos que aumentan exponencialmente nuestras comunicaciones. Pero toda conquista tiene pros y contras. El contra del que estamos hablando aquí nos indica que no todas las acciones que llevamos a cabo desde los medios de masas son comunicación o implican una apertura del individuo hacia el mundo y hacia los otros. A veces no hay más que un encubrimiento de conductas narcisistas y exhibicionistas, o una manifestación rotunda de soledad forzada, paradójicamente en un contexto donde todas las puertas a la comunicación parecen abiertas.

Indudablemente el imperativo de la comunicación, bien por las posibilidades técnicas de las que gozamos actualmente, bien por el cambio que la propia técnica ha provocado en la manera de entender la comunicación, ha dado lugar a una deconstrucción de la intimidad tal como

la conocíamos hasta hace poco, esto es, como contexto de lo privado. Las nuevas posibilidades y la permanente invitación que se nos hace desde los *mass media* a narrar la privacidad ha generado un límite difuso entre el espacio público y el privado que puede derivar fácilmente en un confucionismo personal. Esta práctica también puede dar lugar a una descortesía hacia el presente, hacia el suceso que acontece, a lo que resulta asociada una aceleración en la experiencia del tiempo que según algunos expertos se puede vincular a la vivencia de la infelicidad por la dificultad de estar instalados en el presente⁴.

Anatomía del silencio como entidad comunicativa

Los motivos del silencio son muchos, porque el silencio es permeable a una variedad de circunstancias humanas y culturales que lo convierten en una reliquia o en una amenaza, en una elección o en una imposición. De ahí que no tenga sentido realizar un análisis en abstracto de su significado, aunque es preciso remarcar que es una realidad potencialmente significativa. Si Ortega señaló que el análisis y la comprensión del ser humano no tienen sentido al margen de su circunstancia esto es algo que podemos aplicar a la polisemia del silencio.

La mayor dificultad con la que nos encontramos para analizar el silencio, y también el motivo por el que más suspicacias despierta, es por la ambigüedad de la que puede rodearse. Por ello dice Le Breton que “el ruido se suele identificar claramente con un origen, el silencio inunda el espacio y deja el significado en suspenso a causa de su poder ambiguo para expresar mil cosas a la vez” (Le Breton, 2009:121).

Como características positivas podemos mencionar el hecho de que es un elemento que permite usar la palabra de una manera conveniente y prudente, expresa la autogestión de las emociones, puede indicar una resistencia frente a una situación que genera disgusto, una complicidad y, en este sentido, es una manifestación de intimidad, y espacio mismo de la espiritualidad. Por otro lado, el silencio es un arma poderosa que también puede ejercer una violencia simbólica sobre el otro mostrando indiferencia o negándole la posibilidad de hacer uso de su libertad. Ejemplos actuales de estos usos políticos del silencio serían el mutismo al que quedan postergadas millones de personas en el mundo porque

las condiciones de pobreza y deshumanización en la que viven no les permiten ser interlocutores mediáticos, o bien los medios les convierten en una imagen de actualidad sobre la que el resto del mundo que tiene acceso a la pantalla se hace una composición de lugar acerca de sus vidas hasta que ha dejado de ser titular, y también todas aquellas personas que están privadas de libertad de expresión bajo poderes dictatoriales. Actualmente, no tener acceso a la red es una manera de estar condenado al silencio. Pero incluso bajo la gestión de un poder democrático, hay contextos, personas y situaciones silenciadas por no cumplir con ciertos requisitos que les permitan tener un atractivo para las audiencias.

Esta polisemia del silencio nos indica que no es legítimo reducirle a un intervalo vacío entre palabras o a un lienzo en blanco en el que está todo por hacer desde el paradigma de la comunicación, tampoco situarle en la dimensión del sonido en tanto que ausencia de él. En todos estos casos, que son actualmente interpretaciones legítimas del estatuto del silencio, éste es concebido como ausencia de algo, por tanto, se le contempla desde la negatividad o desde una posición secundaria. La exaltación de estas versiones del silencio, o el silencio acerca del silencio, ponen de manifiesto la falta de un análisis penetrante sobre la realidad humana en su contexto socio-cultural y la marginalidad desde la que se analiza la conexión y comunicación del hombre consigo mismo y con el mundo. Por tanto, uno de los propósitos centrales de este trabajo es abordar el silencio desde su positividad, desde la entidad significativa que le corresponde a partir del momento en que el ser humano se abre al mundo y a sí mismo. Para comenzar haciendo un despliegue de la anatomía del silencio desde sus posibilidades comunicativas, es necesario vincularle, al menos, a la dimensión corporal, a la interioridad y a la reflexividad.

Cuerpo, silencio y comunicación

La situación de silencio en un contexto interpersonal prioriza el cuerpo del otro sometiéndolo a la mirada del observador (Le Breton, 1990). Es en este espacio en el que nos percatamos principalmente del valor comunicativo que tienen los gestos, los movimientos, la mirada del otro, sin remitirlas a un lugar anodino. El lenguaje del cuerpo constituye una simbólica diferente a la verbal, pero complementaria. Las palabras ad-

quieren consistencia acompañadas de la comunicación corporal, y a su vez el silencio sonoro del cuerpo se vuelve especialmente significativo ante la ausencia de palabras.

Aun cuando nos encontramos en un contexto donde el cuerpo goza de una exaltación poco acostumbrada en la tradición occidental, no podemos concluir que esto se debe a un reconocimiento sin impurezas de la importancia y del valor que este ocupa en nuestra vida. En definitiva, la exaltación del cuerpo de la que hace alarde nuestra sociedad no implica necesariamente un reconocimiento del valor comunicativo de éste, o al menos esto resultaría matizable. Es preciso ahondar de qué manera y con qué finalidad tiene lugar este puesto hegemónico que hoy parece corresponder al cuerpo. Esto nos lleva directamente al lugar central que se le concede en la sociedad de consumo por su poder simbólico y comunicativo como estrategia de marketing para la venta de productos.

La idea de que el cuerpo ha pasado a convertirse en un objeto de consumo más en tanto en cuanto se percibe como un accesorio que requiere el consumo de productos científico-técnicos y estéticos que lo conviertan en un elemento de distinción y disfrute, así como en un objeto desde el que se incita al consumo de otros productos que poco o nada tienen que ver directamente con el cuerpo, no es del todo novedosa. El cuerpo ocupa el centro de atención en la sociedad de consumo sustituyendo el lugar que tradicionalmente había desempeñado el alma en la cultura occidental, de manera que pasa a ocupar una función moral y un elemento de control social (Baudrillard, 2007). El no cumplir con los requerimientos de belleza, higiene, juventud, etc. desencadena un proceso de autocastigo legitimado socialmente y percibido como falta de atención y cuidado personal —es el caso de la obsesión por las dietas y la práctica extenuante de deporte—, a la par que la búsqueda de estos ideales se presenta asociada al consumo de gran variedad de productos. Al respecto es importante señalar que en los individuos se desencadena un desconcierto cognitivo y emocional al vivir la contradicción de que, por un lado se nos invita a ser nosotros mismos en una sociedad democrática, avanzada, lo cual parece dejar espacio para distintos físicos, estéticas, etc., pero por otro, se nos cuestiona en forma de culpa y autocastigo, si no cumplimos con el estereotipo que marca la tendencia. La problemática relación actual de los individuos con su cuerpo presenta, por tanto,

una complejidad que poco tiene que ver con el discurso de la liberación del cuerpo que ha protagonizado parte de la historia social y política del siglo XX. David Le Breton explica esta relación problemática con el cuerpo debido a la subutilización del mismo en una sociedad en la que las máquinas y la tecnología han concedido un lugar secundario al cuerpo (Le Breton, 2010). Por otro lado, las nuevas formas de comunicación virtual abren el debate respecto a si el cuerpo pierde vigencia puesto que puede resultar cada vez más prescindible bajo las nuevas formas de interacción. Como contrapartida, también hay que tener en cuenta que en virtud de la *compulsión de proximidad* las personas, siempre que podemos, preferimos la comunicación cara a cara. Desde esta tendencia, el cuerpo seguiría ocupando un lugar prioritario en las relaciones interpersonales (Giddens, 2007).

Ciertamente, en un contexto caracterizado por la liberación de la costumbres, la pérdida de las tradiciones como referentes centrales de nuestras vidas, se han abierto nuevas posibilidades al modo de concebir el cuerpo y de relacionarnos con él. Sin embargo, a todas luces es evidente que la relación con el propio cuerpo y su presentación en la sociedad se han tornado alarmantemente problemáticas. De ahí que podamos afirmar que el cuerpo ya no es sólo una cuestión de competencia individual, sino también social. Sobre este lugar hegemónico nos muestran evidencias fenómenos como la moda, el lugar del cuerpo en la publicidad, y valores centrales que rigen la vida social como la obsesión por la juventud, la salud, la higiene. A la par que se da esta situación, los discursos preponderantes y políticamente correctos sobre el cuerpo se enmarcan en el ámbito de las ciencias de la salud principalmente. Parece ser entonces que el cuerpo es cuestión de salud en primera instancia y con un eco cada vez más sonoro, el cuerpo es el espacio natural de nuestros gestos, movimientos, que se conciben como realidades comunicativas.

Todavía estamos lejos de que en los ámbitos escolares la comunicación corporal adquiera el estatus que merece, porque más allá de la educación infantil, donde la imagen y percepción corporal constituyen uno de los contenidos centrales, la relación con el cuerpo parece ir reduciéndose al mantenimiento de la salud y a la práctica deportiva en tanto en cuanto guarda relación con aquella, lo cual, no deja de ser importante, pero no es lo único que caracteriza nuestro ser corporal. Para

que los discursos sobre el potencial comunicativo del cuerpo adquieran el lugar adecuado es necesario enmarcar la cuestión del cuerpo dentro de un paradigma o de una visión de éste como modo de ser y no como accesorio, como eje de la relación y conocimiento del mundo a través de los sentidos, y no como lugar del equívoco, y también como soporte ético en el sentido en que lo planteaba Lèvinas, superando el estigma dualista que todavía goza de actualidad bajo la apariencia de conductas liberalizadas.

Desde el ámbito de las ciencias sociales y humanas se ha puesto de relieve que la relación que los individuos mantenemos con nuestro cuerpo no es del todo independiente del modo en que se teje nuestra relación con el mundo. Si bien en la sociedad tradicional éste constituía un instrumento asociado a la fuerza de trabajo físico, en la sociedad de consumo pasa a formar parte de las diferentes formas de capital de la persona. Así pues, en la actualidad existen diferentes discursos sobre el cuerpo, pero también hay un silencio profundo sobre el mismo si no es por asociación a una mercancía. El cuerpo, la evidencia misma, muestra así su fragilidad.

Silencio e intimidad

“Mi ser más íntimo es lo que no digo a nadie y que, por lo demás, sería totalmente incapaz de formular con exactitud. Soy el lugar de mi silencio. Taceo ergo sum”. (Comte-Sponville, 2010, 164).

El silencio es un hábitat inquietante sin más referencia que nosotros mismos, de ahí que nos provoque incomodidad y rechazo enfrentarnos tanto a nuestras virtudes como a los defectos, a los éxitos y los fracasos, al goce y al sufrimiento. Es el lugar de la medida de uno mismo, los límites, la desnudez personal, y en su sentido más profundo el encuentro con nuestro cuerpo y la posibilidad de la intimidad.

En la zona de la intimidad somos quienes somos por encima de los roles y las representaciones que llevamos a cabo en sociedad. La intimidad no es posible sobre un fondo ruidoso en el que el individuo no puede ser sí mismo y actúa según el criterio de otros. A menudo es confundida esta zona de intimidad con el hecho de mantener una relación interpersonal en el plano de la relación de pareja, pero ésta no es

más que una de las formas que puede presentar la intimidad. La única garantía de intimidad es ser uno mismo ante uno mismo o ante otros, aun cuando en la construcción de la intimidad los otros ocupan un lugar central, puesto que son la puerta hacia el descubrimiento y la creación de nosotros mismos. Sin embargo, la intimidad con el otro requiere de la existencia de un espacio propio que es lo que se ofrece, como prenda exquisita, al encuentro íntimo con la otra persona.

La llamada continua a la comunicación nos conduce a mantenernos en un estado de alerta hacia el mundo, lo que merma la atención y el tiempo necesarios para volvernos hacia el interior. Si bien esa apertura resulta reconfortante porque nos mantiene en contacto con los otros, también se construye como una protección frente al encuentro con el sí mismo y sus limitaciones. Aunque nos presentamos como época en la que el margen de libertad individual es superior al de cualquier época precedente, no hemos de ignorar que vivimos bajo el amparo de cierta libertad inducida y que los mecanismos de control social se presentan desde el discurso de la libertad de elección y la variedad en las formas de vida. Con esto queremos decir que existe cierto entretenimiento en el tiempo que invertimos en buscar hacia el exterior y seleccionar las opciones que concuerdan más con nuestras aspiraciones dentro de un abanico siempre inabarcable. Y parte de ese tiempo que volcamos hacia fuera es un tiempo que arrebatamos al encuentro interior sincero. Creemos que llevando a cabo muchas actividades ganaremos en productividad, en rendimiento, en posibilidades de movilidad social, pero en muchas ocasiones detrás de estas agendas apretadas no existe un convencimiento de quién es uno, y dónde están sus posibilidades reales de éxito.

El silencio entendido como espacio interior es una de las claves en el reconocimiento de nuestros verdaderos intereses, fuera del ruido que pueden acabar generando miles de ofertas que nos hacen sentir como un consumidor de nuestras propias vidas. En este sentido de la explosión de cientos de posibilidades en la configuración de la identidad personal se puede hacer una lectura positiva en tanto en cuanto nos brinda la oportunidad de recuperación frente a situaciones y circunstancias adversas, pero por otro, establece un arquetipo sobre el yo donde la amplitud de posibilidades de ser se convierten en un entretenimiento y en un consumo experiencial y cultural sin límites.

Silencio y reflexión

Bruneau distinguía dos modalidades en los tiempos del silencio: uno rápido, de carácter más técnico, que tiene que ver con la elección de las palabras en la comunicación o la estructura gramatical de la frase, y otro lento que indica expansión y tiene que ver con la construcción de argumentos (Le Breton, 2009).

En esta última parte nos vamos a detener en la segunda de estas modalidades que tiene que ver con la reflexión.

La cultura de la inmediatez y del cambio fulgurante ha asestado un duro golpe al proceso reflexivo que no es buen aliado de las urgencias, sino que se sabe a salvo en la vivencia pausada del tiempo, en la atención centrada, espacios donde se pueden construir argumentos y razones sobre las cosas. Tal vez sea uno de los desafíos del momento el conjugar la rapidez con la que cambian las circunstancias de la vida con la manera de llevar a cabo el ejercicio de la reflexión. Si bien cabe destacar y reconocer que una de las señas de identidad de la sociedad actual es la reflexividad en el sentido en que lo plantea Giddens, esto es, inmersos en una sociedad de consumo caracterizada por la variedad, el individuo se ve impelido a un proceso de deliberación para tomar decisiones y elegir entre el amplio abanico de opciones que se le presentan, también es preciso reconocer que este proceso no se identifica con la capacidad de reflexión del individuo concebida como la construcción de razones sobre el mundo y la vida. Por ello se requiere también de un proceso metarreflexivo en el que seamos capaces de reflexionar sobre esa circunstancia de la reflexividad.

Ortega y Gasset señala tres momentos clave en la construcción de la historia humana y su cultura. El primero de ellos tiene que ver con la apertura. Es lo que el filósofo llama *alteración*. Se trata del estadio inicial del ser humano en el mundo, momento en el que está expuesto a un mundo que resulta amenazante y frente al que hay que garantizar la supervivencia. El segundo momento tiene que ver con la vida contemplativa y la posibilidad de teorizar sobre el mundo, de interiorizar el mundo convirtiéndose en un observador, y esa atención hacia el interior es trabajo de miles de años. Y el tercer momento alude a la vuelta al mundo que se produce tras la contemplación, y que tiene que ver con la acción. En el análisis del ensimismamiento Ortega señalaba como uno

de los grandes hitos el desarrollo de la técnica entendida como elemento central de la cultura en tanto que permite la creación de un mundo a medida, humanizado. La relación entre técnica y ensimismamiento es de un *feedback* muy estrecho, donde es difícil establecer quién precede a quién, porque la capacidad de ensimismarse hace posible la creación de la técnica, pero ésta, a su vez, hace posible la vuelta hacia el interior puesto que el individuo ya no tiene que estar tan pendiente de todas las amenazas que le acechan. Parece que esa relación a la que apuntaba Ortega no es algo obsoleto, sino que la técnica, perdida o ausente la capacidad de reflexión, nos convierte en *bárbaros tecnológicos* o lo que podríamos considerar también consumidores brutos de tecnología con fines insulsos.

El desarrollo de la capacidad reflexiva nos permite tomar la existencia entre nuestras manos y no ser presas de las circunstancias. Uno de los principales bloqueos o límites a la reflexión del individuo reside en la exposición constante al flujo de información y el hábito generado de vivir expuesto a los mensajes continuos sin mayor afán que estar entretenidos o esquivar algo que nos supone una amenaza interna.

Nos encontramos existencialmente hablando en un momento en el que se requiere una redirección de la atención hacia el interior para protegernos del ruido incesante de la información y para elaborar argumentos que contribuyan a dar consistencia al individuo y también a la sociedad democrática.

Si como podemos presuponer los límites de la comunicación son los límites de nuestro mundo en la actualidad, y el silencio es parte tan relevante en la comunicación como lo son las palabras, el silencio al silencio, la negación de su espacio, es un límite profundo a la capacidad de comunicarnos.

Bibliografía

- BAUDRILLARD, J. (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- BRUCKNER, P. (2001). *La euforia perpetua: sobre el deber de ser feliz*. Tusquets Editores.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2010) *Sobre el cuerpo. Apuntes para una filosofía de la fragilidad*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (2007) *Sociología*. Madrid, Alianza.
- LE BRETON, D. (2009) *El silencio*. Aproximaciones. Madrid, Sequitur.

- LE BRETON, D. (2010) *Rostros*. Buenos Aires, Letra Viva e Instituto de la máscara.
- LÈVINAS, E. (1997). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- LIPOVETSKY, G. (2010). La cultura-mundo. Barcelona, Anagrama.
- ORTEGA y GASSET (1994), Ensimismamiento y Alteración en *Obras completas, Tomo V*. Madrid, Alianza.
- *Meditaciones del Quijote* (2001). Madrid, Cátedra.

Notas

- 1 En este sentido David Le Breton habla de internet como el universo de la máscara.
- 2 Remitimos por ejemplo a *Wisdom 2.0*.
- 3 En este caso el nuevo libro de Sherry Turkle *Alone Together* reclama la necesidad de soledad y cuestiona el hecho de que esperemos cada vez más de la tecnología y menos de las personas.
- 4 Remitimos a Carmelo Vázquez, exponente de la Psicología positiva en España.

Sphera Publica

Reseñas

RESEÑA

SPHERA PUBLICA

Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Número 12 (2012). Murcia

Mariano Cebrián Herreros y Jesús Miguel Flores Vivar

Periodismo en la telefonía móvil

Editorial Fragua. Madrid, 2011. 253 pp.

Dda. Isabel M^a García González

Grupo de Investigación DIGITALAC de la UCAM

imgarcia@ucam.edu

En una sociedad en la que existen más teléfonos móviles que habitantes, cualquier ciudadano puede convertirse en un comunicador con la única premisa de contar con conexión a Internet. Tanto es así que hoy día la telefonía móvil está absorbiendo la evolución del periodismo, de manera que se hace absolutamente necesario plantear nuevos recursos en los que los contenidos estén adaptados a ciertas características muy particulares de los llamados *smartphones* o teléfonos inteligentes (dimensión de la pantalla, velocidad máxima, lectura más rápida, inconvenientes de la ubicuidad, etc.).

En este contexto, Mariano Cebrián y Jesús Miguel Flores realizan una aproximación muy acertada a la telefonía móvil como nueva plataforma de intercambios de comunicación e información, acercando de manera excepcional al lector las posibilidades de la web 2.0 a través de una detallada descripción de las opciones que, en la actualidad, ofrecen las operadoras de telefonía móvil.

“Las nuevas posibilidades tecnológicas se suman a la necesidad y el interés de la gente por contar sus propias historias y puntos de vista, y a la pérdida de confianza en los medios tradicionales” (página 11). Es por ello que los medios de comunicación no pueden ignorar que el teléfono móvil es mucho más que un sistema de comunicación entre personas y empresas. Hoy día ya se ha convertido en un canal de difusión inmediata de la información.

Dentro de este nuevo panorama donde convergen periodismo y telefonía móvil es importante tener en cuenta que, más que un proceso de sustitución, se trata de un proceso de acumulación de contenidos donde las numerosas opciones multimediales que ofrecen los terminales móviles nos llevan a una renovación continua y acelerada del mercado. Bajo esta premisa aseguran los autores desde la introducción del libro que “el periodismo móvil, como cualquier otro, para recibir tal denominación tiene que cumplir con las exigencias éticas y deontológicas” (página 14) de la profesión porque si no se trata de una información ofrecida con rigor y criterio informativo, no podrá ser considerado periodismo.

En relación con el periodismo audiovisual, los autores alertan de un peligro inminente y es que con la adaptación de los contenidos a las pantallas móviles se pierde parte de la expresividad audiovisual, por ello es necesaria la figura del periodista de telefonía móvil que pueda adaptar de manera profesional esos contenidos o incluso que esté académicamente formado para ser capaz de realizar nuevos contenidos específicos para este medio. Contenidos que tengan en cuenta sobre todo dos grandes ventajas de estos terminales; la primera de ellas, no depender de un enchufe sino del acceso de la persona con independencia del lugar en el que se encuentre, eso sí teniendo en cuenta la conexión a Internet y, por otro lado, los sistemas de captación de imágenes mediante cámaras fotográficas y de vídeo. En el libro, los autores hablan de la tendencia al “todo en uno” ya que en la telefonía móvil se fomentan las opciones multimedia de navegación, hipermedialidad e interactividad.

Pese a todo lo expuesto, de ninguna manera la obra propugna un cambio radical en la concepción esencial del periodismo, sino que se trata de resaltar las innovaciones que aporta la telefonía móvil en la ampliación y el enriquecimiento de aspectos novedosos de la profesión.

Ya en el tercer capítulo, Cebrián y Flores examinan los modelos próximos conocidos como portables y profundizan en las dimensiones de los medios propiamente denominados como móviles. En este sentido, los autores consideran indispensable distinguir entre la web tradicional de Internet, a la que se puede acceder desde dispositivos móviles, y la web propiamente diseñada para teléfonos móviles. Sin duda en este capítulo donde se profundiza en la prensa móvil, la radio móvil, la televisión móvil, las webs móviles o las redes sociales móviles, entre otros, se pone orden en un panorama hoy día muy confuso, repleto de aplicaciones

móviles relacionadas con el ámbito de la Comunicación. Aspecto éste imprescindible para entender la relación del periodismo con la telefonía móvil, pero no sólo para lectores especializados sino para la sociedad en general, que se pierde en ocasiones entre conceptos tecnológicos que, en este caso, los autores han sabido clasificar de forma excelente.

Tras clasificar, pero sobre todo clarificar, los medios móviles del periodismo, en el libro se realiza un análisis muy exhaustivo de los contenidos y los servicios periodísticos móviles que hoy día están ofreciendo los principales medios de comunicación de nuestro país. El recorrido se hace a través de la prensa generalista, deportiva y económica; la radio; la televisión (de manera especial ya que las aplicaciones móviles son múltiples por parte de las diferentes operadoras); las agencias de noticias y, finalmente, se recogen las tendencias de desarrollo móvil en los medios de comunicación. Este último epígrafe es de especial recomendación dado que traza las diferentes perspectivas del periodismo móvil en los grandes medios de comunicación, ofreciendo interesantes claves para los futuros profesionales de este ámbito.

En definitiva y como exponíamos al comienzo, en un mundo donde “todo ciudadano tiene la posibilidad de convertirse en un comunicador e informador con la única premisa de contar con conexión a Internet” (página 11) es muy oportuno definir las funciones y las cualidades que debe tener un periodista que quiera trabajar los contenidos de la telefonía móvil. Es ahí donde la obra alcanza su esplendor porque no se queda en una mera descripción del panorama periodístico en relación con la telefonía móvil, si no que, tras un exhaustivo análisis, los autores de forma reveladora relatan las características que debe tener el nuevo perfil profesional encargado de adaptar los contenidos a estos dispositivos, conocido con las siglas MoJo (Mobile Journalism), es decir, “un periodista conectado las 24 horas del día, preparado no sólo para desplazarse a cualquier lugar sino, sobre todo, para enviar todo tipo de material (texto, audio, vídeo...) editado o no, desde cualquier lugar” (página 221). Además en esta última parte del libro, los autores intentan definir de la manera más concreta posible este nuevo perfil profesional ya que recogen las propuestas de otros investigadores a cerca del *hardware*, *software* y los sistemas tecnológicos necesarios en la rutina profesional de un periodista móvil analizando lo que ya se ha contemplado en agencias de noticias como Reuters o EFE.

Por tanto es necesario reconfigurar la profesión, es necesaria una nueva figura del periodista que se aleje del discurso unidireccional para pasar a ser bidireccional e incluso con frecuencia multidireccional, y es también necesario que la industria informativa se adapte a la nueva era apoyando el cambio en los instrumentos que la revolución digital ha puesto al alcance de todos para conseguir éxito.

RESEÑA

SPHERA PUBLICA

Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Número 12 (2012). Murcia

Josefina Sánchez Martínez, Isabel Sarabia Andúgar,
Rafael Melendreras Ruiz, Miguel Ángel Martínez Díaz
Grupo de investigación DIGITALAC

Estudio de conocimiento, percepción y penetración de la TDT 2010: resultados del proceso de implantación

UCAM Publicaciones, Murcia, 2011, 85 pp.

A. Pablo Cano Gómez

Universidad Católica San Antonio
apcano@ucam.edu

El cambio de sistema tecnológico que supone la introducción de la Televisión Digital Terrestre en España ha implicado un complejo proceso de adaptación dirigido a todos los ciudadanos. La transformación del sistema de emisión y recepción de la señal de televisión terrestre ha estado dirigida desde los respectivos gobiernos nacional, autonómico y local en última instancia, que a través de distintas acciones y proyectos han contribuido a preparar al ciudadano ante el denominado “apagón analógico”.

El *“Estudio de Conocimiento, Percepción y Penetración de la TDT 2010: resultados del proceso de implantación”* analiza desde diferentes perspectivas todo del proceso de adaptación de la TDT y los cambios que han sido necesarios para que esta renovación tecnológica fuese efectiva. El grupo de investigación de la Universidad Católica DIGITALAC plantea esta obra sobre el bagaje de su conocimiento adquirido desde que iniciaran en el año 2006 sus investigaciones en este ámbito. Con este fin confeccionaron un barómetro formado por diferentes ítems que pudieran constituir en conjunto una radiografía precisa sobre el pro-

ceso de transición a la TDT y la capacidad de adaptación que mostraban los ciudadanos a este nuevo sistema de televisión terrestre. Este estudio se ha realizado de forma ininterrumpida desde el año señalado, por lo que esta última obra constituye una buena oportunidad para entender los entresijos del cambio y las diferentes consecuencias que conlleva la implantación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia hasta la fecha del apagón analógico.

A través de este riguroso trabajo es posible conocer el ritmo de adaptación de la sociedad murciana a la televisión digital terrestre, medir el grado de adopción de la tecnología en los hogares de la Región de Murcia o determinar la evolución de la percepción, satisfacción y el conocimiento por parte de los usuarios sobre esta tecnología desde el año 2006 hasta el 2010. Esta investigación se plantea además mostrar otros elementos de importancia en la aplicación de este desarrollo tecnológico, como analizar la capacidad de los servicios añadidos de la TDT como elemento dinamizador que haga más atractiva la implantación de la televisión digital, o valorar la repercusión del encendido digital en el consumo televisivo.

Para cumplir con todos estos cometidos, DIGITALAC se basa en un sondeo de opinión formado por treinta preguntas y realizado a través de entrevista telefónica sobre una muestra representativa de 1.111 individuos. Sobre la información recogida en este cuestionario se plantea una obra que está estructurada en seis capítulos. El primero de ellos está dedicado a la *Adaptación al hogar*, que explica al lector el modo en el que se ha desarrollado el proceso de migración digital en las viviendas de la Comunidad Autónoma de Murcia y los cambios que han sido necesarios para completar esta adaptación, como la necesidad o no de modificar la antena de recepción de la señal que posee el domicilio. Este capítulo aporta otros datos de gran interés para completar el panorama sobre la evolución tecnológica que ha sido necesaria adoptar, para lo que estudia el mercado de receptores existente y el tipo de decodificador que ha decidido instalar cada individuo.

El segundo capítulo hace referencia a la *Adopción de la tecnología*, en lo que constituye un seguimiento sobre la percepción y el conocimiento de la TDT que muestra el ciudadano desde una perspectiva longitudinal que abarca el período comprendido entre los años 2006 al 2010. Es necesario mencionar que este apartado se completa con un interesante

análisis sobre la complejidad en el manejo del mando a distancia necesario para el uso de los equipos receptores.

Tras este último capítulo señalado se mide el grado de *Satisfacción del ciudadano* ante la televisión digital terrestre. Para este fin, los investigadores del grupo DIGITALAC vertebran su estudio en torno a ítems de mejora que conlleva el nuevo sistema de televisión, como la oferta de canales o la mejora en la calidad de la señal.

En *Información del proceso*, el libro se adentra en las distintas fuentes de información sobre el proceso de la migración digital a las que tiene acceso el ciudadano. De este modo, los investigadores han estudiado la valoración de los ciudadanos sobre la cantidad de información que han recibido sobre la TDT, el apagón analógico y la migración digital.

En *Repercusión de la TDT*, los autores de esta obra se centran en las diferentes consecuencias derivadas de la implantación de esta tecnología en la televisión de pago, en lo que supone un estudio pormenorizado de la evolución del acceso a las distintas plataformas y sobre las consecuencias del aumento del número de canales sobre el consumo de los contenidos televisivos.

Finalmente, DIGITALAC cierra esta obra de investigación con un último capítulo que incluye otras formas de consumo de televisión y su repercusión en este ámbito, para lo que se analizan dos tecnologías fundamentalmente: Internet y la Alta Definición.

El Grupo de investigación en Comunicación Audiovisual DIGITALAC tiene como cometido, entre otros, el estudio de las nuevas tendencias de las industrias audiovisuales en la era digital. Está formado por ocho miembros, cuatro de los cuales son doctores. Los investigadores de DIGITALAC (www.digitalac.es) que han desarrollado el *Estudio del conocimiento, percepción y penetración de la TDT (2010): Resultado del proceso de implantación* son la doctora Josefina Sánchez Martínez, directora del Grupo de Investigación, la doctora Isabel Sarabia Andúgar y el profesor Miguel Ángel Martínez Díaz, todos ellos pertenecientes al área de Comunicación Audiovisual de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, junto al doctor Rafael Melendreras Ruiz, del departamento de Telecomunicaciones de la misma Universidad. La obra cuenta con profusión de gráficos que ilustran su contenido, todos ellos diseñados y elaborados por otro integrante del grupo de investigación, Juan Francisco Hernández Pérez.

RESEÑA

SPHERA PUBLICA

Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Número 12 (2012). Murcia

Miguel Ángel Ortiz Sobrino y Nereida López Vidales (Eds.)

Radio 3.0 Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos

Editorial Fragua. Madrid, 2011. 388 pp.

M^{ra} Carmen Robles Andreu

Grupo de Investigación DIGITALAC de la UCAM
mcrobles@ucam.edu

La revolución digital ha supuesto un elixir de la eterna juventud, garantía de éxito y vida eterna, para un medio condenado a morir sin argumentos aparentes, la radio. La impaciencia y la falta de flexibilidad empresarial han hecho que se hable y escriba continuamente sobre el fin de este medio en innumerables trabajos, escritos, foros, cine e incluso en la música o, ¿quién no recuerda aquella canción que a finales de la década de los 70 creía vaticinar la muerte de las estrellas de la radio? “Video Killed The Radio Star...”.

Pues la radio no ha muerto, ni agoniza, ni siquiera presenta síntomas de enfermedad, sino todo lo contrario, vislumbra con grandes expectativas un nuevo campo donde construir y cultivar una nueva vida, paralela a la que ya tiene, pero con las ventajas de la modernidad digital tomando Internet como base, no para la reconversión pero sí para la reinención, adaptación creación e innovación radiofónica.

Miguel Ángel Ortiz y Nereida López editan *Radio 3.0 Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*, un libro que, a modo de análisis clínico, ofrece un diagnóstico radiográfico de su situación en 2011, en plena convergencia de medios y donde el factor multiplataforma muestra nuevos y rentables soportes a través de los que difundir los contenidos. Pero ¿qué supone para un medio tan

convencional como la radio, tanto en forma de escucha como en tareas de producción, la incursión en un nuevo soporte como es la Red?

La respuesta a esta cuestión la encontramos en la aportación que los diferentes autores hacen al conjunto de la obra en un exhaustivo recorrido por cada detalle de esa fotografía de la radio tomada en 2011 que bien describe el panorama radiofónico español, ilustrado con ejemplos e iniciativas de medios extranjeros y matizado con aquellas previsiones de futuro que prudentemente se hacen, ya que se habla de un escenario que se compone y decora de forma simultánea y contemporánea a la redacción de este libro.

Estructurado en tres partes bien delimitadas conceptualmente, los primeros seis capítulos, correspondientes a la primera parte, acercan al lector a la realidad de la radio española tanto desde el punto de vista tecnológico, como legal, de la producción, la audiencia y su medición, la publicidad y su relación con la anterior, los modos de actuación y esas posibilidades de negocio que están por explotar. La sombra de Internet planea sobre ese nuevo campo, o en este caso plataforma por colonizar, que requiere de una total adaptación a esa “cultura” tan diversa y que tantas posibilidades ofrece como es la Red.

Adaptación no sólo tecnológica sino también profesional, nuevos roles y perfiles profesionales y adaptación de rutinas de producción que optimizan y simplifican al máximo los escasos recursos, tanto humanos como económicos con los que se cuenta, son algunas de las muchas claves que Nereida López apunta en el capítulo que abre el libro y que da paso al análisis de las posibilidades productivas y de usabilidad de la Radio 3.0. Ya en ese segundo capítulo, Miguel Ángel Ortiz acerca este nuevo concepto de radio del siglo XXI a través de los elementos y las características que la definen y dan forma, como la web radio, los dispositivos móviles como nuevos soportes de escucha, la creación de nuevos contenidos, el valor añadido de las redes sociales, así como lo que para él hace que la radio y sus contenidos se democratizen a través de la personalización de la escucha y la interactividad (2011: 49).

La radio autonómica también tiene su lugar reservado y para Carmen Peñafiel, que firma este capítulo, el periodismo ciudadano o 3.0 tiene que ocupar un lugar importante en las *website* de las emisoras locales y autonómicas, volviendo la radio “a convertirse para muchos ciudadanos en un medio de expresión de opiniones, de vehículo de quejas, de

acceso a fuentes autorizadas y, por supuesto, un medio en que sea fácil aportar información desde la experiencia más próxima” (2011: 82), prácticas viables gracias a medios tecnológicos como los móviles de tercera generación.

Completan esta primera parte del libro capítulos como en el que se analizan las páginas web de las principales emisoras analógicas tradicionales españolas para ofrecer una visión de qué se está haciendo hasta ahora y qué se podría hacer. Las posibilidades son muchas y las opciones incorporadas hasta ahora pocas, más allá de un simultaneo de los contenidos analógicos a la Red al estilo del *simulcasting* que se hizo entre AM y FM cuando esta última apareció. La interactividad y la especialización de los contenidos para el soporte y para una audiencia más específica parecen las claves de su evolución hacia una definitiva Radio 3.0.

Hablamos pues de nuevas formas de comunicación, de radio y de negocio por explotar que esperan a que los anunciantes dejen la inseguridad ante el nuevo soporte, que las empresas inviertan en este tipo de radio y que el relevo generacional llegue e iguale a una audiencia tecnológicamente fragmentada por la brecha digital de la edad y el acceso a las nuevas tecnologías. Estos puntos cierran la primera parte de un libro que no debe dejar indiferentes a los estudiantes de comunicación a quien se dirige, ni tampoco a todos aquellos profesionales del medio que miran con escepticismo o ilusión la llegada de esta nueva forma de hacer y consumir radio donde la creatividad parece la verdadera clave para el éxito.

La segunda parte del libro aborda, en cinco capítulos, la transición de la Radio 2.0 hacia la Radio 3.0 y es aquí donde la figura del comunicador salta a la palestra en el contexto de la ciberradio, al exigir esta nueva fórmula un profesional que aporte no uno sino diferentes valores añadidos a un contenido elaborado y difundido en un entorno masificado de información como es Internet y donde el oyente ya no es sólo eso, sino que es un usuario que completa la escucha con otros contenidos multimedia, hecho que puede llegar a desvirtualizar el concepto clásico de escucha de radio.

Otra forma de comunicar es la que se lleva a cabo a través de las redes sociales, y es en ellas donde la información deportiva ha encontrado no sólo un valor añadido sino a un público más exigente que reclama estar informado por el medio de comunicación antes que por éstas. La

figura del aficionado deportivo se torna más interesada y exigente en relación con unos contenidos de los que es oyente, usuario e incluso parte de su composición. Su continua interacción y participación en la información plantea a los profesionales nuevos retos multimedia donde las redes sociales sirven como fuentes informativas tanto para comunicadores como para aficionados.

Es en este escenario donde un capítulo dedicado a las “Nuevas formas de participación en Radio, las de la radio tradicional y las redes sociales” encuentra su hueco más idóneo. En él se repasan las diferentes fórmulas que las emisoras ponen a disposición de los oyentes-usuarios, pasando de la nula participación en determinados contenidos ya cerrados por la participación telefónica tradicional hasta llegar a la comunicación interactiva, donde el receptor se involucra en el proceso de creación, en términos de “igualdad”, con el emisor (2011: 238). Como cierre al capítulo, exponen sus autores una realidad constatada en su estudio que pone de manifiesto que entre las emisoras generalistas no está tan extendido el uso de los recursos tecnológicos existentes para este fin.

En el capítulo que cierra esta segunda parte, “Topografía de los servicios sonoros en la Red Social”, se hace una aproximación a la diversidad de la oferta de contenidos, a su forma de exponerlos y las formas de acceso a ellos. En un mapa sonoro en el que continuamente se redibujan sus fronteras, y donde la movilidad y la innovación toman las riendas de la difusión sonora, cuatro son las fórmulas de acceso que encontramos: los radio-portales web y *webcaster*, la radio a la carta, la radio extendida o híbrida y la radio en mundos inmersivos. Una vez más, la innovación tecnológica marca las formas y rompe los cotos de la esfera radiofónica clásica en la convergencia de medios.

Una vez expuestos los pilares sobre los que se sustenta la nueva radio que surge con la incursión de las nuevas tecnologías, nos adentramos en una parte del libro más tranquila y pausada que investiga y reflexiona sobre lo que aún está por venir con la progresiva adaptación a esa nueva forma de radio denominada 3.0. El acercamiento a su concepto requiere de un análisis profundo que nos adentre en las raíces del término para comprender el porqué de esa denominación. Radio, Internet y usuario son los puntos de partida para comprender el sentido de esta nueva radio donde el oyente, usuario o internauta decide cómo, cuándo y desde dónde quiere acceder a los contenidos.

Sobre la aportación del oyente encontramos un nuevo e interesante capítulo, el relativo a “Los Creative Commons como eje vertebrador para Radio clubes de aficionados”. En él se recoge el modelo del receptor convertido en creador y emisor de contenidos pero que necesita también de un orden legal y económico a partir del que producir.

En el capítulo más psicológico del libro, el de la “Aplicación del mapa mental a la construcción del relato radiofónico en el entorno web”, Carmen Marta Lazo explica la importancia de estructurar correctamente la información en la mente para poder configurar un relato coherente con el soporte de emisión. El factor multimedia vuelve a escena para aunar en forma y contenido el sentido y significado del mensaje a trasladar.

La política también tiene su espacio reservado en este libro donde para ir cerrándolo se analiza el caso del mapa radiofónico andaluz, ejemplo extrapolable de concentración mediática donde la práctica desaparición de la radio independiente y el dominio de las grandes cadenas atenta, según Luis Arboledas, contra el pluralismo. Las concesiones administrativas se convierten así en herramientas al servicio de la política y de los intereses ideológicos de los partidos que adjudican dichas licencias.

Como cierre a la lectura de este libro, un epílogo a la altura de la salud de este medio que eterniza su existencia gracias a esa versatilidad innata con la que nació y que ha ido descubriendo con el paso del tiempo en cada una de las adaptaciones que ha hecho a las modernidades impuestas por el hombre. “Historias de la radio... de siempre” cierran las páginas de este libro con dulce, agradable, motivador y esperanzador punto de vista sobre lo que fue, es y está por llegar a una radio de ayer, hoy y siempre, porque eso es la radio... el medio de siempre.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1.- Los trabajos deberán tratar temas relacionados con las ciencias sociales, especialmente con la comunicación y la información.

2.- Los trabajos –en formato word o RTF– deberán ser inéditos y estar escritos en alguna de las lenguas admitidas por el Consejo de Redacción de SPHERA PUBLICA (inglés, francés, portugués o italiano). Los textos deberán enviarse –a la atención de las secretarías de la publicación– a la siguiente dirección: sphaera@pdi.ucam.edu.

3.- La extensión máxima será de 15 páginas con 30 líneas por página escritas a 1,5 de espacio.

4.- En la primera página deberá figurar el título del artículo, nombre y apellido del autor o autores, seguido del nombre del centro habitual, dirección, teléfono y e-mail de contacto. Al comienzo del trabajo deberá aparecer un **resumen** en la lengua en la que ha sido redactado el artículo con una extensión máxima de 100 palabras, incluyendo también descriptores del artículo. También deberá incluirse un **abstract** en inglés cumpliendo los mismos requisitos (si el artículo está redactado en inglés, sólo figurará el resumen en ese mismo idioma).

5.- No se admiten notas a pie de página. Si se necesita realizar alguna referencia, se efectuará al final del texto.

6.- Las referencias en el texto se harán indicando el apellido del autor y, entre paréntesis, el año de publicación original. Ejemplo: Castell (1998) o ambos (Castell, 1998); si son más de dos autores: (Castell y otros, 1998).

7.- Los trabajos deberán ir acompañados de la lista de referencias correspondientes. Todas las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista y presentadas por orden alfabético, se ajustarán a las normas siguientes:

a) Libros: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE, en mayúscula. (Año de publicación): título de la obra en cursiva, sin comillas y sin subrayar. Lugar de edición, editorial. Ejemplo: CASTELLS, M. (1997): *La Era de la Información*. Madrid, Alianza.

b) Artículos: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE, en mayúscula. (Año de publicación): título del artículo, entre comillas y sin subrayar. Nombre de la revista en cursiva, volumen y número. Número de la última página. Ejemplo: CASTELLS, M. (1995): “La Era de la Información”. *Computer Education*, 16,1. Pp: 121-126.

c) Capítulos de un libro: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE, en mayúscula. (Año de publicación): Título del capítulo, entre comillas y sin subrayar. Nombre del libro, anteponiendo “en”. NOMBRE DE LOS EDITORES EN MAYÚSCULA. Lugar de edición, editorial. Ejemplo: CASTELLS, M. (1996): “La Era de la Información”, en desiging. BENJAMIN, W. (eds.) Madrid, Alianza.

d) Hasta tres autores se especificará el apellido y las iniciales del nombre de cada uno de ellos. Sin son más de tres se indicará el apellido y la inicial y el nombre del primer autor, seguido de: “y otros”.

8.- Las contribuciones serán sometidas a proceso de revisión por pares.

9.- SPHERA PUBLICA se reserva el derecho de publicación de las colaboraciones en el número que considere más oportuno. A los autores de los trabajos no publicados por considerar que no encajan en la línea de la revista se les comunicará por escrito.

10.- Por cada artículo, SPHERA PUBLICA entregará al primer autor tres ejemplares del volumen. Los autores de reseñas recibirán un ejemplar de la revista.

11.- La dirección y redacción de SPHERA PUBLICA no acepta ninguna responsabilidad sobre los puntos de vista y afirmaciones de los autores de los trabajos publicados.

PUBLICATION STANDARDS

1.- Works should deal with themes on social sciences, specially communication and information. Works should preferably show strict coherence with the theme line of the current monograph.

2.- Papers should be original unedited works. Writing language accepted are Spanish, English, French, Portuguese and Italian. Address your paper by e-mail to sphera@pdi.ucam.edu or postal service to SPHERA PUBLICA's address.

3.- Papers should be sent by e-mail or in a diskette containing WORD or RTF format file, plus two paper copies with a maximum length of 15 pages (30 lines each page in single space).

4.- The first page should contain the paper title, author's name and surname, working institution and address, followed by a 100 word abstract in the original language plus an English version of it (in case the writing language is not English). Key words are also to be included both in the original language and in English.

5.- Please, do not use footnotes. References are to be made at the end of the text.

6.- References in text should include referred author's surname and year in brackets, as follows: Castells (1998) or (Castells, 1998).

7.- Works should be followed by a bibliographical references list according to the following standards:

a) Books: SURNAME, INITIALS. (Year): Title. Place, Publisher. Example: CASTELLS, M. (1998): *Internet Galaxy*. London, Kluwer Academic Publisher.

b) Papers: SURNAME, INITIALS. (Year): "Paper title". Journal title, volume, number, pages of the paper. Example: CASTELLS, M. (1998): "Information society". *Journal of Computer Mediated Communication*, 16, 2, pp. 121-142.

c) Book chapters: SURNAME, INITIALS. (Year): "Chapter title" in Book title. EDITORS' SURNAME, EDITORS' INITIALS (Eds.). Place, Publisher. Example: CASTELLS, M. (1998): "Time and Space in the Information Age" en *Information Society*. BROWN, J. (Ed.). New York, Kluwer Academic Publisher.

d) If there is more than three authors, please write the surname and initials of the first one followed by "et al."

8.- Contributions will be peer reviewed by experts and/or academicians specialized in the matter they deal with.

9.- SPHERA PUBLICA reserves the right to publish contributions in the issue that considers more appropriate. In case a contribution is postponed to another number, the author concerned will be properly informed.

10.- SPHERA PUBLICA will send to each contributor three exemplars of the issue he or she collaborates with, and one exemplar to those contributing with a literature review.

11.- SPHERA PUBLICA is not responsible for the opinions and viewpoints stated by the authors in their papers.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la revista SPHERA PUBLICA

Apellidos:..... Nombre:

Institución:

Dirección:

D.N.I./C.I.F..... Telf.:..... Fax: e-mail:

Modalidad: Individual Institucional Estudiante

Por favor, indique la forma de pago seleccionada:

- Domiciliación bancaria
(Rellenar los datos para la domiciliación bancaria al pie de la página).
- Transferencia bancaria: Número de cuenta corriente 2090 0346 11 0040010710. Enviar el resguardo del banco/caja por fax 968 30 70 66 a la atención del Servicio de Publicaciones Científicas.

Precios:

- 3 Precio del número en librerías: 15 euros.
- 3 Precio por suscripción anual (1 número): 12 euros.
- 3 Precio especial para estudiantes y licenciados UCAM (necesario adjuntar una fotocopia del resguardo de matrícula): 9 euros.

Datos para la domiciliación bancaria:

SR. DIRECTOR DEL BANCO / CAJA: _____

SUCURSAL O AGENCIA: _____

DIRECCIÓN: _____

TITULAR DE LA CUENTA: _____

NÚMERO DE CUENTA (20 DÍGITOS): _____

FECHA: _____

FIRMADO POR D./DÑA: _____

Fdo.:
