



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital

Coordinadores

Julieti Sussi de Oliveira

Luis Manuel Fernández Martínez

Dykinson, S.L.

CULTURA, ECONOMÍA Y EDUCACIÓN:
NUEVOS DESAFÍOS EN LA SOCIEDAD DIGITAL

CULTURA, ECONOMÍA Y EDUCACIÓN:
NUEVOS DESAFÍOS EN LA SOCIEDAD DIGITAL

Coordinación

JULIETI SUSSI DE OLIVEIRA

LUIS MANUEL FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Dykinson, S.L.

2021

CULTURA, ECONOMÍA Y EDUCACIÓN:
NUEVOS DESAFÍOS EN LA SOCIEDAD DIGITAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 16 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN: 978-84-1377-585-2

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

| | |
|---------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
|---------------------------|----|

SECCIÓN I.

LA FUNCIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 1. LOS ACONTECIMIENTOS MEDIÁTICOS COMO INDICADORES DE TRÁFICO EN WIKIPEDIA | 16 |
| FRANCISCO LESLIE LÓPEZ DEL CASTILLO WILDERBEEK | |
| CAPÍTULO 2. LAS REVISTAS ACADÉMICAS DE ECONOMÍA Y FINANZAS EN EL SALÓN DE TWITTER | 34 |
| ESTEBAN CRUZ HIDALGO J. FRANCISCO RANGEL PRECIADO FRANCISCO M. PAREJO MORUNO ANTONIO ALCÁZAR BLANCO | |
| CAPÍTULO 3. TWECOS: ¿INFLUENCERS EN ECONOMÍA Y FINANZAS O CAPITANES A POSTERIORI? | 56 |
| J. FRANCISCO RANGEL PRECIADO ANTONIO ALCÁZAR BLANCO ESTEBAN CRUZ HIDALGO FRANCISCO M. PAREJO MORUNO | |
| CAPÍTULO 4. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA: TRANSVERSALIDAD Y VOLUNTAD | 76 |
| EVA HERRERO CURIEL LEONARDO LA-ROSA BARROLLETA | |
| CAPÍTULO 5. EL ROL DE INSTAGRAM EN LA EDUCACIÓN: UNA NUEVA MIRADA DESDE EL MÓVIL-LEARNING | 96 |
| ELENA CERDÁ MANSILLA MERCEDES GIL LAMATA RAQUEL LOZANO BLASCO | |
| CAPÍTULO 6. LA REVOLUCIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA INVESTIGACIÓN | 119 |
| FÉLIX PILAY-TOALA MIKEL UGANDO PEÑATE | |
| CAPÍTULO 7. ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA TRIBUTACIÓN DE LOS CREADORES DE CONTENIDO DIGITAL | 142 |
| MARTA MELGUIZO GARDE | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8. EL USO DE TWITTER COMO HERRAMIENTA | |
| DOCENTE | 160 |
| MIRAGAYA-CASILLAS, CRISTINA | |
| AGUAYO-ESTREMER, RAIMUNDO | |
| RUIZ-VILLAVERDE, ALBERTO | |
| CAPÍTULO 9. CREACIÓN DE GRUPO DE FACEBOOK COMO | |
| MECANISMO DE MOTIVACIÓN PARA ALUMNOS | |
| UNIVERSITARIOS | 173 |
| MARIANA N. SOLARI-MERLO | |
| CAPÍTULO 10. GESTIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN | |
| DE LOS PERFILES DE LAS UNIVERSIDADES CUBANAS EN EL | |
| USO DE YOUTUBE E INSTAGRAM | 193 |
| AMELIE MONTERO ESTEVA | |
| ANA CASTILLO DÍAZ | |
| CAPÍTULO 11. REDES SOCIALES Y CIENCIA: ESTUDIO DE LA PRO- | |
| DUCCIÓN SOBRE RESEARCHGATE, MENDELEY | |
| Y ADEMIA.EDU | 224 |
| LUZ MARÍA ROMO FERNÁNDEZ | |
| ESTER RODRÍGUEZ SÁNCHEZ | |
| ROCÍO GÓMEZ CRISÓSTOMO | |
| CAPÍTULO 12. CONVERSANDO DE EDUCACIÓN Y ARTE EN | |
| TWITTER: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA E IMPACTO SOCIAL | |
| DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS | 258 |
| TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ | |
| M.ª ÁNGELES GARCÍA-GIL | |
| CAPÍTULO 13. EFECTO DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO | |
| EN EQUIPO EN LA COHESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS A | |
| TRAVÉS DE WHATSAPP | 281 |
| GABRIEL HERRADA VALVERDE | |
| CAPÍTULO 14. YOUTUBE AND INSTAGRAM AS DRIVERS OF | |
| LEARNING IN EDUCATION..... | 299 |
| PAU SENDRA-PONS | |
| ANDREA REY-MARTÍ | |
| ALICIA MAS-TUR | |
| CAPÍTULO 15. A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF TOP 5 IMPACT | |
| FACTOR COMMUNICATION JOURNALS | 319 |
| ANDREA REY MARTÍ | |
| PAU SENDRA-PONS | |
| ALICIA MAS-TUR | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 16. YOUTUBE Y LOS SIMULACROS DE LA REACCIÓN A LA MÚSICA: RETÓRICAS DE LA EXÉGESIS MUSICAL Y DIDÁCTICAS INFORMALES EN LA ERA DE LA VIDEOCRACIA | 344 |
| JAVIER MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA SONSOLES RAMOS AHIJADO DANIEL ESCANDELL MONTIEL | |
| CAPÍTULO 17. EL USO DE LA RED SOCIAL TWITTER COMO PLE DOCENTE: ESTUDIO DEL PROYECTO DE ROBÓTICA ABIERTA ESCORNABOT | 366 |
| MIGUEL FORTES SÁNCHEZ | |
| CAPÍTULO 18. LOS MUSEOS ARQUEOLÓGICOS ESPAÑOLES EN TWITTER: PROPUESTAS R-ELACIONALES DURANTE EL CONFINAMIENTO DE 2020 | 381 |
| PILAR RIVERO IÑAKI NAVARRO-NERI BORJA ASO SILVIA GARCÍA-CEBALLOS | |
| CAPÍTULO 19. LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA EN CONTEXTO EDUCATIVO: UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN..... | 403 |
| VALERIANO PIÑEIRO-NAVAL | |
| CAPÍTULO 20. REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS FAVORABLES EN EL APRENDIZAJE DE LOS PÁRVULOS: EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 431 |
| CLAUDIA CONCHA ERICES SANDRA PÉREZ-LISBOA | |
| CAPÍTULO 21. NUEVAS APROXIMACIONES A LA MÚSICA EN UN MUNDO INTERCONECTADO: LA REALIDAD VIRTUAL | 447 |
| ALEJANDRO VICENTE BÚJEZ MARÍA TERESA DÍAZ MOHEDO | |
| CAPÍTULO 22. REDES SOCIALES DE VÍDEOS CORTOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE PUBLICIDAD..... | 463 |
| GRACIELA PADILLA CASTILLO | |

SECCIÓN II

**INDUSTRIAS CULTURALES Y CREATIVAS:
NUEVOS RETOS EN TIEMPOS DE *PROSUMERS***

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 23. REPRESENTACIÓN DE LA PRENSA EN EL NUEVO WESTERN: FUNCIONALISMO Y GESTIÓN DE LA IGNORANCIA SOCIAL..... | 482 |
| JOSÉ LUIS VALHONDO-CREGO | |
| CAPÍTULO 24. LA IGNORANCIA ANTE EL PODER DE LA IMAGEN .. | 498 |
| GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO | |
| CAPÍTULO 25. VISIONES INTERNACIONALES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN EL CINE..... | 517 |
| MARIA NIEVES CORRAL REY | |
| CAPÍTULO 26. EVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN COMERCIAL ELECTRÓNICA DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES DE ESPAÑA: LIBRERÍAS EN LÍNEA (2010-2011/19-20)..... | 532 |
| LUIS V. GORDILLO TAPIA ANA ISABEL P. CALDES M. ^a DEL ROSARIO FERNÁNDEZ FALERO RUI QUARESMA | |
| CAPÍTULO 27. EL OCASO DEL PAPEL EN LAS REVISTAS CULTURALES DE ESPAÑA. EL CASO DE HUELVA | 562 |
| MARI PAZ DÍAZ DOMÍNGUEZ | |
| CAPÍTULO 28. ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN DE LOS MUSEOS MADRILEÑOS EN LAS REDES SOCIALES: DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL AL <i>FOLLOWER</i> | 583 |
| RAQUEL SARDÁ SÁNCHEZ | |
| CAPÍTULO 29. LA NUEVA ESENCIA DE LO MASCULINO EN <i>INSTAGRAM</i> A TRAVÉS DE LA OBRA FOTOGRÁFICA DE ANDY KASSIER..... | 609 |
| MARIA DEL MAR GARCIA-JIMENEZ RAMON BLANCO-BARRERA | |
| CAPÍTULO 30. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LA CULTURA DEL DISEÑO PARA EL ABORDAJE DEL <i>SPEC WORK</i> | 628 |
| JONATHAN ALEXIS TAIBO | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 31. DESAFÍOS DEL CINE ECUATORIANO Y SU INCIDENCIA EN EL CONSUMO DE PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS NACIONALES..... | 652 |
| MARÍA ALEJANDRA PÉREZ QUINTANA BRENDA MIROSLAVA CARRIÓN RAMÍREZ CARLOS ALBERTO SAMANIEGO TORRES MARÍA VIVIANA MURILLO PÁRRAGA | |
| CAPÍTULO 32. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA LA DIFUSIÓN DE PRÁCTICAS DE MEDICINA ANCESTRAL EN EL CENTRO CULTURAL YOLOLO: USO DEL TEMAZCAL..... | 676 |
| CARLOS ALBERTO SAMANIEGO TORRES NORMA ALLYSON ARMIJOS TRIVIÑO JULIA DOLORES ABIFANDI CEDEÑO MARÍA VIVIANA MURILLO PÁRRAGA | |
| CAPÍTULO 33. PELÍCULA DE MIEDO EN UN COLEGIO DE COMPENSATORIA DURANTE EL CORONAVIRUS: LA ESCUELA DE CINE DEL COLEGIO ALTOLAGUIRRE..... | 694 |
| ANTONIO VILLANUEVA MARTÍN MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ BAUTISTA | |
| CAPÍTULO 34. INTERACTIVIDAD Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS MUSEOS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA: REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE..... | 715 |
| GLORIA IDALIA GARCÍA RIVERA SANTIAGO ROGER ACUÑA | |
| CAPÍTULO 35. ¿DÓNDE ESTÁ EL TALENTO? EL PAPEL DEL A&R EN LA ERA DEL STREAMING..... | 733 |
| MARCO ANTONIO JUAN DE DIOS CUARTAS | |

SECCIÓN III.

LA COMUNICACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA PLURALIDAD DE SOPORTES INFORMATIVOS

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 36. LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL APLICADA A LA COMUNICACIÓN MEDIÁTICA..... | 747 |
| VICTORIA GARCÍA-PRieto | |
| CAPÍTULO 37. RELACIÓN ENTRE MARCAS Y LUCHAS SOCIALES: PUBLICIDAD CON TEMÁTICA TRANS..... | 766 |
| NOOR JORQUERA TRASCABTRO | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 38. CIBERMOVIMIENTOS SOCIALES, CAMPAÑAS VIRALES Y SU TRATAMIENTO INFORMATIVO. DE LA PRIMAVERA ÁRABE AL #BLACKLIVESMATTER..... | 785 |
| MANUEL J. CARTES-BARROSO | |
| CAPÍTULO 39. LA AGENDA 2030 Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE ENTRE LOS ESTUDIANTES DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LAS UNIVERSIDADES MADRILEÑAS..... | 809 |
| JOSÉ MIGUEL CALVILLO CISNEROS ADOLFO CALATRAVA GARCÍA | |
| CAPÍTULO 40. DENUNCIA SOCIOPOLÍTICA MEDIANTE UNA MIRADA ARTÍSTICA: DESNUDANDO LA FOTOGRAFÍA DE #FREETHENIPPLE | 829 |
| RAMON BLANCO-BARRERA MARIA DEL MAR GARCIA-JIMENEZ | |
| CAPÍTULO 41. LA EXIGIBILIDAD Y JUSTIACIBILIDAD: RETOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN | 849 |
| DRA. ESTHER IBARRA ROSALES | |
| CAPÍTULO 42. DESAFÍOS DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA PARA LA PAZ. CASO: NEGOCIACIÓN ENTRE EL GOBIERNO DE JUAN MANUEL SANTOS Y LAS FARC-EP | 876 |
| JÉSSICA FERNANDA TORRES RODRÍGUEZ | |
| CAPÍTULO 43. EL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO COMO PROPUESTA ÉTICO-FILOSÓFICA PARA EL TRATAMIENTO INFORMATIVO DE LA INMIGRACIÓN | 903 |
| LOUIS DANTIL | |
| CAPÍTULO 44. NARRATIVAS PARTICIPATIVAS PARA EL CAMBIO SOCIAL. DEL AULA UNIVERSITARIA A LAS REDES SOCIALES..... | 930 |
| RAQUEL MARTÍNEZ SANZ | |
| CAPÍTULO 45. TRATAMIENTO ÉTNICO EN REVISTAS PERIÓDISTICAS..... | 947 |
| MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL | |
| CAPÍTULO 46. A TRANSFORMAÇÃO NA TV ABERTA BRASILEIRA: REPRESENTATIVIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO PROGRAMA AMOR & SEXO | 964 |
| BRENO MOTTA | |
| CAPÍTULO 47. LA AUTORREGULACIÓN EN LAS REDES SOCIALES ANTE LA VULNERACIÓN DEL DERECHO AL HONOR..... | 985 |
| MARÍA SÁEZ DE PROPIOS | |

| | |
|---|-------------|
| CAPÍTULO 48. EL PERIODISMO CIUDADANO COMO EJERCICIO DEMOCRÁTICO Y OPCIÓN DE EMPLEO AUTÓNOMO PARA RECIÉN GRADUADOS EN ECUADOR..... | 1006 |
| NORMA ALLYSON ARMIJOS TRIVIÑO | |
| JUAN SALVADOR VICTORIA MAS | |
| BRENDA MIROSLAVA CARRIÓN RAMÍREZ | |
| CAPÍTULO 49. AGENDA 2030 Y LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MAYORES | 1022 |
| M ^a CARMEN SEGURA CUENCA | |
| ENRIQUE CONEJERO PAZ | |
| CAPÍTULO 50. TRATAMIENTO DE LA CIUDADANÍA COMUNICACIONAL EN LOS MEDIOS INFORMATIVOS DEL ECUADOR | 1042 |
| ABEL SUING | |
| KRUKAYA ORDÓÑEZ | |
| LILIA CARPIO-JIMÉNEZ | |
| CAPÍTULO 51. INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA <i>LENGUA EXTRANJERA PARA MAESTROS/AS: INGLÉS</i> | 1061 |
| DR. JUAN CARLOS CASAÑ-NÚÑEZ | |
| CAPÍTULO 52. APLICACIÓN DEL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO EN EL ÁMBITO CINEMATOGRAFICO Y LA REPRESENTACIÓN DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA..... | 1083 |
| JAVIER MONFERRER BENLLOCH | |
| LOUIS DANTIL | |
| CAPÍTULO 53. ENTORNO SOCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA ESCUELA DEL S.XXI | 1108 |
| MÓNICA LÓPEZ IGLESIAS | |
| ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ | |
| ANTONIO FABREGAT-PITARCH | |
| CAPÍTULO 54. EMPRENDIMIENTO Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN FORMACION PROFESIONAL..... | 1127 |
| ANTONIO FABREGAT-PITARCH | |
| ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ | |
| MÓNICA LÓPEZ IGLESIAS | |
| CAPÍTULO 55. LA BRECHA DIGITAL EDUCATIVA DURANTE LA COVID-19 DESDE UNA PERSPECTIVA DE CULTURA DE PAZ EN ESPAÑA | 1145 |
| MARGARITA OSSORIO NÚÑEZ | |

CAPÍTULO 56. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: PARÁMETROS Y DIRECTRICES COMUNICACIONALES ANTE COBERTURAS INFORMATIVAS EN DECLARATORIAS DE ESTADO DE EXCEPCIÓN EN EL ECUADOR .. 1165

STALYN ACOSTA ANDINO
NICOLE ACOSTA CUEVA
NARCISA CONTRERAS LEÓN
EDISON ANDRADE SÁNCHEZ

CAPÍTULO 57. INFLUENCERS Y VACUNAS: UN ANÁLISIS NEURO-CUALITATIVO DEL IMAGINARIO COLECTIVO EN LA POBLACIÓN JUVENIL 1181

UBALDO CUESTA CAMBRA
CAROLINA BENGOCHEA GONZÁLEZ
LUZ MARTÍNEZ MARTÍNEZ
GUILLERMO MEJÍAS MARTÍNEZ

CAPÍTULO 58. VIVIENDAS CO-CREADAS Y BIOARQUITECTURA 1202

M. J. AGUDO-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 59. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD EN RED..... 1218

DR. RICARDO MEJÍA FERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido una transformación tecnológica sin precedentes que ha modificado por completo los hábitos de vida. La mejora de las tecnologías de acceso a Internet ofrece la posibilidad de disponer de conectividad absoluta, en cualquier lugar y en cualquier momento. Ante estas nuevas exigencias motivadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías, la industria mediática ha llevado a cabo un proceso de transformación que afecta al modo de producir y a las formas de consumo.

El acceso a la información es cada vez más sencillo, el público dispone de todo tipo de contenidos con su conexión a internet. Las diferentes áreas del conocimiento se han adaptado a los cambios tecnológicos, no solo en el uso de herramientas, sino también en la forma de organizar, consumir y producir contenidos.

Este espacio de conexión multiforme para el consumo de noticias, aprendizaje, ocio, comunicaciones, relaciones interpersonales e inteligencia colectiva, evidencia la necesidad de la alfabetización como garantía de democratización de los procesos de consumo y producción. Surge la inquietud por conocer si la sociedad está preparada para afrontar los nuevos retos que se nos presentan.

Teniendo presente dicho escenario, en este libro se plantean las limitaciones y las nuevas posibilidades en tres importantes áreas de conocimiento:

- Educación, economía.
- Industrias culturales y creativas.
- Comunicación y derechos humanos.

Los capítulos recogidos en esta obra son el resultado de diversos trabajos de investigadores de diferentes partes del mundo. Esta perspectiva internacional y multicultural enriquece aún más la obra y permite conocer de un modo más completo el impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, así como el extendido uso de las redes sociales en nuestro día a día.

SECCIÓN I

LA FUNCIÓN DE LAS REDES SOCIALES
EN LA ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

Sección dedicada a la **educación, economía, redes sociales** que plantea un necesario debate acerca de la función de las redes sociales y su cada vez mayor incorporación a los diferentes ámbitos de la actividad humana, ya sea para el entretenimiento, la socialización o la formación. A todo ello, se suman investigadores, revistas e instituciones científicas que acuden a las redes sociales como herramienta para difundir su investigación y aumentar su impacto.

En este sentido, las investigaciones aquí presentadas tienen el objetivo de estudiar las estrategias de difusión de los conocimientos y prácticas de los diferentes agentes implicados en la investigación; de su utilización como herramienta docente, y también de las características de comunidades específicas de prosumidores y su papel en la difusión de los conocimientos especializados que cristalizan en el debate público, especialmente en Economía.

Los trabajos seleccionados para esta publicación revelan interesantes resultados en diferentes ámbitos, como la educación, la robótica, la cultura, los estudios en comunicación, la música, la publicidad, etc. También es bastante completo el número de redes sociales analizadas, desde las más populares como Instagram, Facebook, WhatsApp, Twitter, YouTube, hasta las más específicas, tales como, ResearchGate, Mendeley, Acamedy.edu. Como ejemplo de referencia, se puede señalar *El uso del Twitter como herramienta docente*, donde se reflejan los cambios producidos en las formas de enseñar en una sociedad cada vez más digital y conectada.

LOS ACONTECIMIENTOS MEDIÁTICOS COMO INDICADORES DE TRÁFICO EN WIKIPEDIA

FRANCISCO LESLIE LÓPEZ DEL CASTILLO WILDERBEEK
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

Wikipedia es además de la mayor enciclopedia de todos los tiempos con aproximadamente 40 millones de artículos en más de 270 idiomas (Wang y Li, 2020) uno de los sitios web más visitados (Piccardi, Redi, Colavizza y West, 2020).

Esta posición tan importante hace que Wikipedia no sólo sea una fuente de información general de primer orden sino también un canal de información corporativa imprescindible que en ocasiones llega a ofrecer más contenido que el que puede hallarse en las webs de las mismas organizaciones (González Alarcón, 2020). A su vez, al basarse en la participación de la comunidad, Wikipedia ha hecho que la construcción de la reputación corporativa sea democrática y plural (Etter y Nielsen, 2015). Por otro lado, un elemento que incide en el impacto que las entradas de Wikipedia tienen en la reputación de estas organizaciones es la inmediatez con la que la información es actualizada (Khelladi y Boutinot, 2017).

Sin embargo, precisamente por el hecho de que Wikipedia sea un espacio colaborativo y que aboga por un punto de vista neutral en sus contenidos, coloca a los profesionales de las relaciones públicas en una posición complicada sobre todo teniendo en cuenta que el objetivo de esta disciplina es la gestión de la comunicación entre una organización y sus diferentes públicos (Grunig y Hunt, 1984). Por tanto, si bien los profesionales de las relaciones públicas no pueden obviar un canal tan poderoso se encuentran limitados por las características de esta plataforma.

Esto es debido a que por un lado difícilmente mantendrán la neutralidad que reclama Wikipedia (Thompson, 2016) y por otro porque recibir una contraprestación económica por editar una entrada en Wikipedia supone un conflicto de intereses en sí mismo según las normas de la plataforma¹. Fruto de esta tensión un colectivo de profesionales de relaciones públicas inició en 2012 un diálogo sobre la política de la comunidad y sus restricciones respecto la actividad profesional (DiStaso, 2012). A raíz de esta primera aproximación en 2014 las mayores firmas de relaciones públicas consensuaron con la ayuda de miembros de la comunidad una declaración de principios para que la participación de los profesionales del sector de la comunicación fuera responsable y cumpliendo las políticas de Wikipedia (Beutler, 2020). Esta declaración, entre otras cosas, compromete a los participantes a “proporcionar información precisa, actualizada y verificable que ayude a Wikipedia a alcanzar mejor sus objetivos.”²

En la actualidad la actividad de los profesionales de la comunicación en Wikipedia se encuentra guiada por un conjunto de directrices que pueden resumirse en la revelación de la actividad para terceros clientes³ y el diálogo mediante las páginas de discusión para justificar los cambios en las entradas en las que existe conflicto de intereses⁴. Esta segunda cuestión representa un cambio fundamental en el control que tienen los profesionales de la comunicación sobre sus mensajes ya que la entrada finalmente publicada será un contenido negociado con la comunidad (Martens, 2020).

Existe consenso sobre que los contenidos mediáticos elaborados o promovidos por los profesionales de las relaciones públicas se ha dividido según el cuadrante PESO acrónimo de medios pagados como la publicidad (*paid*), ganados como el espacio en los medios de comunicación (*earned*), compartidos en medios sociales o proyectos colaborativos

¹ <https://bit.ly/3e80KjV> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

² <https://bit.ly/3nDCcmb> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

³ Por otro lado esta es una recomendación general en redes sociales y entornos colaborativos para el ejercicio ético de las relaciones públicas (Grunig, 2009).

⁴ <https://bit.ly/3e61ING> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

como Wikipedia (*shared*) o de propiedad como los portales corporativos (*owned*) (Macnamara, Lwin, Adi y Zerfass, 2016). Dentro de esta ordenación tanto en el espacio obtenido en los medios de comunicación como las entradas de Wikipedia son contenidos en los que los mensajes producidos han sufrido una selección y reelaboración. Sin embargo en el caso de los medios de comunicación los equipos de relaciones públicas tienen la facultad de tratar directamente con estos los contenidos e informaciones que serán finalmente publicadas, en ocasiones incluso son los medios los que acuden a las organizaciones antes de difundir una información. A esta actividad de gran tradición se le conoce como relaciones con los medios.

Ahora bien mientras que las relaciones con los medios es una actividad en cierta forma institucionalizada en las relaciones públicas la capacidad de editar información en Wikipedia se encuentra muy restringida⁵. Por ejemplo la guía de buenas prácticas en Wikipedia elaborada por el *Chartered Institute of Public Relations (CIPR)*⁶ recomienda no editar una página en la que haya conflicto de intereses salvo para eliminar el vandalismo. Como indican DiStaso y Messner (2010): “Wikipedia es un ejemplo del hecho de que las empresas no siempre pueden controlar lo que otros dicen y publican sobre ellas” (2010, p. 20). Además el trabajo empírico de Roessing y Einwiller. (2016) detectó que pese al principio de objetividad de Wikipedia su contenido se encuentra influido por la forma en que sus colaboradores voluntarios perciben y valoran una corporación⁷.

Esta perspectiva taxativa resalta especialmente cuando las relaciones con los medios tienen directamente la misión de difundir información

⁵ Por otro lado existen numerosos casos de incumplimiento. Por ejemplo en diciembre de 2020 la institución educativa BPP fue acusada de editar sus entradas en Wikipedia para introducir elementos promocionales (<https://bit.ly/3vBj22X> Consultado el 3 de mayo de 2021) y en abril de 2021 la organización *Anti-Defamation League* paralizó un proyecto en el que sus empleados editaban entradas que eran de su propia organización (<https://bit.ly/3vCnWwx> Consultado el 3 de mayo de 2021).

⁶ <https://bit.ly/3eL2FtN> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

⁷ Concretamente el trabajo de estos autores observó que los contenidos de Responsabilidad Social Corporativa eran más negativos en las páginas foráneas que en la versión nacional de cada una de las organizaciones analizadas.

de la manera más efectiva posible (Theaker y Yaxley, 2017), mejorar la reputación de las organizaciones (Bland, Theaker y Wragg, 2005) además de entablar un “canal fluido y constante de comunicación” (Castillo Esparcia, 2010, p. 107) entre profesionales y medios de comunicación que genere a ambos beneficios a largo plazo.

Una vez advertida la diferencia sustantiva que separa la publicación en medios respecto la publicación en Wikipedia resulta fundamental poner en relación la importancia de la comunicación corporativa existente en Wikipedia (con escaso control sobre el contenido) y la comunicación corporativa transmitida por los medios de comunicación (con una mayor influencia de los profesionales de las relaciones públicas). Según datos recientes el portal de noticias con mayor tráfico a nivel mundial es Yahoo News⁸, sin embargo el total de visitas de Wikipedia durante el mes de agosto de 2020 fue de: 5.332.000.000 en comparación con Yahoo que tuvo 266.500.000 visitas⁹. Así pues, pese a que los profesionales de las relaciones públicas tienen un mayor dominio sobre el mensaje que finalmente será accesible a sus públicos, el espacio ganado en el mayor medio de comunicación digital alcanzaría potencialmente a un público significativamente inferior respecto el espacio obtenido en Wikipedia. Por tanto resultaría fundamental poder correlacionar la actividad de los profesionales de las relaciones públicas con respecto el tráfico de las páginas de sus clientes en Wikipedia pues el impacto en las audiencias será presumiblemente mayor que la manifestación de su actividad de relación con los medios.

2. OBJETIVOS

Tal como indica Tramullas (2015) investigar en Wikipedia no puede hacerse desde una perspectiva generalista. Por este motivo este trabajo se ha centrado en un elemento muy específico: el tráfico generado en Wikipedia. Esta elección es debida a que la frecuencia de visitas es una

⁸ Según el portal Ebizmba Yahoo News fue la web de noticias con más visitantes únicos en todo el mes de agosto de 2020 (175.000.000). <https://bit.ly/336PBJK> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

⁹ <https://bit.ly/3vy6Kse> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

de las métricas más evidentes para la medición del interés que genera un tema en Wikipedia (Jullien, 2012).

Concretamente esta investigación se ha propuesto analizar el tráfico web en Wikipedia de las cinco empresas con mayor capitalización¹⁰ del mundo durante un año completo (2019). La capitalización bursátil representa el consenso público sobre el valor financiero de una empresa.

Tomando como referencia los picos de actividad de visitas se han correlacionado estos aumentos en el número de visitas con respecto a acontecimientos mediáticos de estas mismas organizaciones que recibieron cobertura en portales digitales de noticias de primer nivel.

De esta forma el objetivo de este análisis es entender mejor la tipología de los acontecimientos y acciones de comunicación corporativa que hayan recibido cobertura mediática y sean potencialmente desencadenantes de un aumento de visitas en Wikipedia. Sucesos o acciones de comunicación que por otra parte generan una gestión diferente en la actividad de los profesionales de las relaciones públicas en comparación con la influencia más directa que corresponde a la tradicional relación con los medios de comunicación.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos descritos anteriormente en primer lugar se seleccionaron las cinco empresas más importantes del mundo según capitalización. Como dato de referencia se tomó la capitalización del primer trimestre de 2020. Las organizaciones del listado fueron en orden de mayor a menor capitalización: Microsoft, Apple Inc., Amazon, Alphabet y Alibaba¹¹.

¹¹En millones de dólares: Microsoft, 1.200.000; Apple, 1.113.000; Amazon, 970.590; Alphabet, 799.180; Alibaba Group, 521.740. <https://bit.ly/3t9UnAM> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

Se escogieron las páginas de Wikipedia en inglés de estas empresas porque el inglés es el idioma predominante en Wikipedia con un 52,4% de textos en la plataforma (Claes y Deltell, 2019).

Una vez determinada la muestra se consultó la API Wikimedia pageviews¹² para analizar y extraer una gráfica de las visitas a páginas de Wikipedia durante todo el año 2019¹³. Sobre esta representación gráfica se realizó una visualización de datos entendida como una técnica que logra la detección de fenómenos cualitativos dentro de “cualquier organización de relaciones” (Godino, Gonzato, Cajaraville y Fernández, 2012, p. 3). Gracias a la visualización de datos se determinó y aplicó un umbral para determinar cómo pico de actividad un total de 20.000 visitas o más durante 24 horas¹⁴.

A partir de estos resultados cuantitativos se determinaron las fechas que superaron el umbral y se realizaron consultas en portales de noticias de referencia para correlacionar los picos de visitas a la página con acontecimientos de las compañías que lograron cobertura informativa en esas mismas fechas. Como medios de referencia se tomaron como criterio medios digitales que tuvieran como matriz un medio de comunicación tradicional anglosajona y española (prensa, televisión o radio) o que siendo portales sólo digitales tuvieran una audiencia superior al medio de referencia con menor audiencia¹⁵. Los portales de noticias que se usaron como base pueden consultarse en el Anexo.

Una vez delimitados los acontecimientos que fueron potencialmente desencadenantes del aumento de visitas a la página de Wikipedia de cada compañía se procedió a analizar la cobertura en medios de estos

¹² <https://bit.ly/3eMuSAq> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

¹³ La consulta realizada fue: <https://bit.ly/2QBZaOt> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

¹⁴ De manera excepcional, y para que las cinco empresas quedaran representadas, se incluyeron en la investigación los acontecimientos taxonomizados como Jack Ma, fundador de Ali Baba, deja la organización (12/11/2019) y Microsoft reconoce que sus empleados escuchan y transcriben llamadas de Skype (7-8/8/2019). Los máximos de visitas en ambos casos fueron 19.430 y 19.994 visitas respectivamente en 24 horas.

¹⁵ Por ejemplo el medio [businessinsider.com](https://www.businessinsider.com) tuvo en el mes de agosto de 2020 un total de 122.000.000 visitas respecto las visitas del medio digital [foxbusiness.com](https://www.foxbusiness.com) con 52.400.000 visitas que fue considerado medio de referencia en esta investigación por tener como matriz la cadena de televisión Fox News. <https://bit.ly/3e9Mveq> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

mismos mediante análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica de investigación que permite extraer de forma replicable conocimiento de una fuente de datos como pueden ser los contenidos difundidos por los medios de comunicación (Krippendorff, 2018).

4. RESULTADOS

4.1 ACONTECIMIENTOS MEDIÁTICOS SEGÚN ACTIVIDAD EN WIKIPEDIA

Como se ha comentado anteriormente se correlacionaron los picos de actividad en Wikipedia con acontecimientos que lograron cobertura informativa en medios de referencia. La validez de la relación entre presencia en medios de comunicación de referencia y afluencia de visitas en la página quedaría reforzada por dos fenómenos simétricos entre estas dos variables. En primer lugar que pese a la prolífica producción informativa de Amazon los dos primeros picos de actividad estén vinculados de manera exacta con las fechas en que se anunció el divorcio y el posterior acuerdo de divorcio de su fundador. En segundo lugar que como podrá argumentarse más adelante en la tipología de correlaciones se advirtió un patrón coincidente de temas referidos a los fundadores de las compañía analizadas.

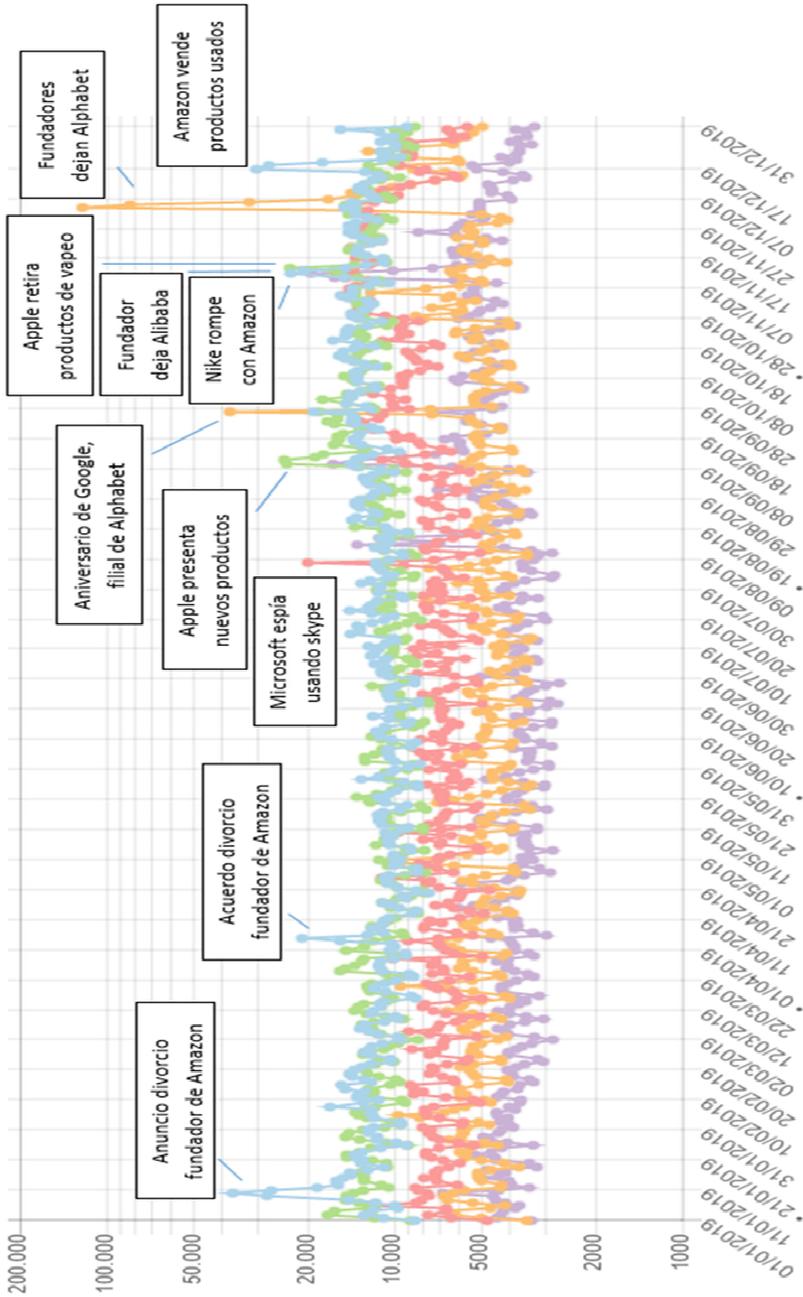
El total de acontecimientos detectados fueron los siguientes (ordenados según capitalización de la compañía y según número de visitas por acontecimiento):

TABLA 1. Organizaciones analizadas en la investigación, acontecimientos mediáticos detectados y fechas de duración de la cobertura informativa.

| Organización | Acontecimiento mediático | Fecha |
|---------------------|---|-----------------|
| Microsoft | Microsoft reconoce que sus empleados escuchan y transcriben llamadas de Skype | (7-8/8/2019) |
| Apple | Apple presenta sus nuevas versiones de Ipad y de Iphone | (9-10/09/2019) |
| Apple | Apple elimina de su plataforma todas las aplicaciones relacionadas con el vapeo | (15/11/2019) |
| Amazon | El fundador de Amazon anuncia su divorcio | (9-10/1/2019) |
| Amazon | Amazon vende productos recuperados de la basura | (17-18/12/2019) |
| Amazon | Nike rompe acuerdo comercial con Amazon | (12-13/11/2019) |
| Amazon | Fundador de Amazon llega a acuerdo sobre su divorcio | (4-5/4/2019) |
| Alphabet | Fundadores de Alphabet dejan la compañía | (4-5/12/2019) |
| Alphabet | Aniversario de la filial de Alphabet: Google | (27/9/2019) |
| Alibaba | Fundador de Alibaba deja la compañía | (9-10/11/2019) |

Fuente: elaboración propia

FIGURA 1. Gráfica en línea de tiempo con la actividad en las páginas de Wikipedia durante 2019 de las empresas Amazon, Apple, Microsoft, Alphabet y Alibaba.



Fuente: Wikimedia con anotaciones propias

4.2 APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Como puede observarse en la figura 1 se delimitaron diez acontecimientos susceptibles de originar un incremento en la actividad en las páginas oficiales de Wikipedia.

Desde una perspectiva cuantitativa la media anual de visitas diarias dejó a Amazon como la compañía con mayor tráfico diario (11.997 visitas diarias) seguido de Apple (11.505) y ya a cierta distancia de Microsoft (8.001), Alphabet (6.007) y Alibaba (4.403). Esta ordenación encuentra cierta correlación con el ranking por capitalización¹⁶ pero no puede considerarse significativa en sí misma salvo que se confronte con los picos de actividad relacionados con acontecimientos que fueron tratados por los medios.

Si se analiza el total de visitas recibidas por las páginas de Wikipedia en los días de mayor actividad se observa que existe correlación generalizada entre la media de visitas y el incremento máximo obtenido durante el año. Esta correlación se detalla en que cuatro de las cinco compañías analizadas tuvieron en el día de mayor tráfico un aumento entre 2,1 veces (Apple) y 4,4 veces (Alibaba) respecto la media diaria durante el año. Dentro de este umbral se encontraron Microsoft con 2,5 veces y Amazon con 3 veces. Ahora bien, esta tendencia se rompe completamente en el caso de Alphabet cuyo pico de actividad referida a la retirada de sus fundadores superó en 20 veces la media anual. Este fenómeno, que puede verse claramente en la figura 1, tiene implicaciones de tipo cualitativo respecto las características del acontecimiento que puedan ser aisladas mediante análisis de contenido.

4.3 APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Una ordenación temática de los diez acontecimientos enunciados con anterioridad indica que cuatro de estos estaban relacionados con los fundadores de las compañías, tres eran sobre la comercialización de

¹⁶ Por ejemplo la mayor alteración se produce con Microsoft que es primera en ordenación por capitalización y se encuentra en tercera posición en una ordenación de las cinco empresas tomando como variable la media de visitas anuales.

productos, dos eran sobre polémicas corporativas y finalmente sólo uno era referido a un acontecimiento estacional que se repite año a año.

En primer lugar resulta llamativo advertir que la mayoría de eventos que provocaron un potencial incremento en tráfico de visitas en Wikipedia estaban relacionados con los fundadores de sus respectivas compañías. Reforzando este resultado, y como se ha comentado en el apartado cuantitativo, la retirada de los fundadores de Alphabet originó un aumento de 20 veces el tráfico medio diario en la página de Wikipedia de la compañía.

Este dato es muy significativo, sin embargo es disonante con los picos de actividad de los otros acontecimientos relacionados con los fundadores (Amazon y Alibaba), pues como se ha argumentado estos movimientos al alza no alcanzaron un resultado tan exagerado como el presente con Alphabet.

Para determinar los elementos que puedan justificar las diferencias entre compañías y acontecimientos conviene acudir de nuevo al análisis de contenido. La comparación de los incrementos relacionados con los fundadores permite discriminar entre los dos picos producidos por el divorcio del fundador de Amazon y los aumentos de tráfico en Alphabet y Alibaba. Esta interpretación es debida a que el divorcio del fundador de Amazon afectaba al reparto accionario¹⁷ pero mantenía al Sr. Bezos como director ejecutivo. Por el contrario en el caso de Alphabet y Alibaba los fundadores dejaban la dirección de la compañía a otras personas.

Pese a ello esta explicación provisional no da respuesta a que la curva en Alphabet fuera tan elástica al alza en relación a Alibaba. De nuevo el análisis de contenido, como herramienta que tiene en cuenta el contexto, señala una característica presente en la retirada del fundador de Alibaba y es que se trataba de una renuncia que se había avisado con un año de adelanto. En cambio la renuncia a la dirección de Alphabet por parte de sus fundadores fue una sorpresa anunciada en el blog de la compañía el mismo día. Así pues el elemento espontáneo podría

¹⁷ La esposa del Sr. Bezos adquirió con el divorcio un 4% de las acciones de la compañía.

representar el factor que explicaría la diferente audiencia lograda en términos proporcionales respecto el tráfico medio diario.

También dentro de la categoría sobre fundadores y con presencia de la variable sobre la no previsión del acontecimiento se encuentran las dos informaciones sobre el divorcio del fundador de Amazon. Estos dos acontecimientos confirman por un lado la correlación entre acontecimientos mediáticos y tráfico en Wikipedia pues como puede advertirse en la figura 1 reaccionan de manera explícita a los dos elementos externos detectados: el divorcio del fundador de Amazon. Por otro lado, la diferencia en el número de visitas respecto el primer elemento (anuncio del divorcio) y el segundo (acuerdo de las condiciones) podría explicarse de nuevo en términos de no previsibilidad pues la noticia sobre su divorcio no estaría tan sujeta a la conjetura en comparación con el acuerdo final pues este estaba en proceso de negociación.

Siguiendo con la taxonomización el siguiente grupo con mayor número de acontecimientos correlacionados fueron los categorizados como comercialización de productos. En este caso, los tres temas detectados (dos de Apple y uno de Amazon) se encontraron equilibrados entre ellos respecto el total de visitas. Sin embargo, mediante análisis de contenido se pudo extraer una diferencia fundamental entre los tres acontecimientos y es que en los dos relacionados con Apple era la compañía la que era el sujeto activo (Apple presentó en un caso nuevos productos y en el otro los retiró de la venta) lo que en términos de relaciones públicas podría considerarse *publicity*: cobertura promocional en los medios no pagada. En cambio el tema detectado en Amazon vino derivado por la decisión de otra compañía (Nike) de abandonar la relación comercial que les unía. Para confirmar este supuesto se consultó la API Wikimedia donde se observó que el total de visitas en el pico de actividad de esa franja fue un 32% superior para Nike respecto la media del año mientras que para Amazon supuso un 95%. Este contraste podría ser debido a que el acontecimiento puede catalogarse como negativo para Amazon y no para Nike, aunque para confirmar semejante indicio sería necesario una muestra mucho más extensa.

Este último resultado (diferencia de elasticidad en las visitas de Wikipedia entre Amazon y Nike por el mismo acontecimiento) relacionado

con algún elemento negativo del acontecimiento se expresa más claramente en los temas categorizados como polémicas de la compañía. Estos temas detectados en medios de comunicación no serían de improbable inclusión en las páginas de Wikipedia de las compañías ya que el trabajo de DiStaso y Messner (2013) llegó a la conclusión que las empresas suelen tener más información negativa que positiva en sus entradas de Wikipedia. Por otro lado es habitual que la información negativa de las organizaciones en Wikipedia sea relativa a polémicas o escándalos (DiStaso, 2010).

Concretamente en los dos casos se trataron de comportamientos poco responsables de las compañías. Amazon por su parte recibió picos de tráfico debido a la controversia sobre la insuficiente vigilancia para evitar la venta en su plataforma de productos recuperados de la basura. Microsoft, en cambio, recibió su única presencia en la investigación precisamente por la polémica derivada de que empleados de la compañía tenían acceso a las conversaciones personales de usuarios de su plataforma de comunicación Skype.

Tal como se ha comentado anteriormente si se tiene en cuenta la postura clásica de las relaciones con los medios los profesionales de estas dos organizaciones tendrían que velar por un tratamiento lo más favorable posible de estos dos temas en sus páginas de Wikipedia. Como advierte la guía CIPR la reputación de una organización puede quedar seriamente dañada en cuestión de horas por acciones maliciosas en su entrada de Wikipedia, cuestión de la mayor gravedad cuando la base de las ediciones puede ser lesiva sin representar vandalismo pues la política de la plataforma apuesta por la objetividad. Puede suceder en estos dos casos que el tráfico que se ha considerado relevante sea debido a los esfuerzos por enmendar o modificar la información vertida en las páginas de Wikipedia, una disyuntiva en la que los profesionales de las relaciones públicas, pese a poder editar, se hallan sujetos a los principios de la comunidad de Wikipedia.

Si bien estos casos no se encuentran representados en la actualidad en las páginas de estas compañías (Amazon y Microsoft)¹⁸ para confirmar esta hipótesis se consultó el historial de cambios en ambas páginas. En el caso de Amazon hubo una edición durante el pico de actividad (17 de diciembre de 2019) pero no estaba referida al tema sobre la venta de productos recuperados de la basura¹⁹. Por su parte, en la página de Microsoft no se produjeron modificaciones entre 2 y 15 de agosto cuando el acontecimiento correlacionado recibió cobertura en medios de comunicación los días 7 y 8 de agosto²⁰.

Por lo tanto puede afirmarse que el tráfico recibido en ambos casos no fue originado por la tensión potencial entre profesionales de las relaciones públicas y la comunidad de Wikipedia. Se trataría de visitas web presumiblemente relacionadas con el acontecimiento.

Ahora bien el elemento más relevante que puede observarse en el análisis de estos dos acontecimientos es que en ambos casos los aumentos de visitas a las páginas de Wikipedia fueron casi idénticos. En el caso de Amazon se registró un 150% más de actividad respecto la media, mientras que en la página de Microsoft se produjo un aumento del 149% respecto la media anual. Estos resultados son muy significativos ya que señalan que en los dos casos categorizados como polémicas de la compañía hubo un aumento proporcional de dos veces y media. Resulta del todo relevante que dos situaciones tan evidentemente negativas puedan haber producido volúmenes simétricos y abre la cuestión sobre si es extrapolable este fenómeno.

5. CONCLUSIONES

La principal conclusión que puede extraerse de esta investigación es que las visitas que reciben las páginas de las principales empresas del mundo en Wikipedia son sensibles a acontecimientos mediáticos que pueden delimitarse mediante la observación de la producción

¹⁸ Consulta actualizada el 30 de septiembre de 2020.

¹⁹ <https://bit.ly/2Rhvg1G> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

²⁰ <https://bit.ly/3vzcDp4> Consultado el 30 de septiembre de 2020.

informativa. El ejemplo paradigmático de esta situación puede hallarse en los dos momentos clave respecto el divorcio del fundador de Amazon: el anuncio del divorcio y el acuerdo entre ambas partes. En estas dos fechas los movimientos al alza de número de visitas expresaron con elocuencia la sensibilidad de actividad de los usuarios tal como puede advertirse en la figura 1. Esta primera conclusión refuerza la importancia que deben otorgar los profesionales de las relaciones públicas a Wikipedia, pues tal como se ha argumentado, esta tiene un valor capital en términos cuantitativos y permite menor control en comparación a la relación con los medios de comunicación institucionales.

En segundo lugar puede afirmarse que existe cierta heterogeneidad en la tipología de acontecimientos que pueden desencadenar incrementos sustanciales en las visitas ya que de un total de diez momentos clave en el tráfico web se pudieron extraer cuatro tipologías diferentes. Dentro de esta variedad, sin embargo, pudo observarse que los acontecimientos relacionados con los fundadores de las compañías poseen una especial influencia a la hora de generar estos picos. Esta cuestión resulta también de interés para los profesionales de las relaciones públicas ya que indicaría ante qué situaciones debería intensificarse la monitorización de Wikipedia.

Finalmente, y como resultado inesperado de la investigación, resulta especialmente significativo que los dos acontecimientos señalados como polémicas de la compañía tuvieran la misma elasticidad de la curva respecto media anual. Semejante vinculación, pese a que no pueda generalizarse por lo limitado de la muestra, podría suponer un indicio para los profesionales de las relaciones públicas sobre el impacto potencial en términos de audiencia que una polémica corporativa puede generar. A su vez este se presenta como un objeto de estudio abierto a futuras investigaciones de tipo confirmatorio.

6. REFERENCIAS

- Beutler, W. (2020) Paid with Interest: COI Editing and Its Discontents. En Reagle, y Koerner (Eds.) *Wikipedia@ 20: Stories of an Incomplete Revolution*. The MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/12366.003.0008>
- Bland, M., Theaker, A. y Wragg, D. W. (2005). *Effective media relations: How to get results*. Londres: Kogan Page Publishers.
- Castillo Esparcia, A. (2010). *Introducción a las relaciones públicas. España*, Instituto de Investigación en Relaciones Públicas (IIRP).
- Claes, F. y Deltell, L. (2019). Wikipedia en español. Comportamiento de la comunidad hispanohablante en el trabajo colaborativo en Internet. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (25), 1357-1378.
<https://doi.org/10.5209/esmp.66992>
- DiStaso, M. W. (2012). Measuring public relations Wikipedia engagement: How bright is the rule? *Public Relations Journal*, 6(2), 1-22.
<https://bit.ly/3nlvzih>
- DiStaso, M. (2013). Perceptions of Wikipedia by public relations professionals: A comparison of 2012 and 2013 surveys. *Public Relations Journal*. 7(3), 1-23. <https://bit.ly/3ePjYtJ>
- DiStaso, M. W. y Messner, M. (2010). Forced transparency: Corporate image on Wikipedia and what it means for public relations. *Public Relations Journal*, 4(2), 1-23. <https://bit.ly/3t8JcIR>, consultado el: 30/09/2020
- DiStaso, M. y Messner, M. (2012). Wikipedia's Role in Reputation Management: An Analysis of the Best and Worst Companies in the USA. *Digithum*(14), 1-9. <https://doi.org/10.7238/d.v0i14.1473>
- Etter, M. y Nielsen, F. (2015). Collective remembering of organizations: Co-construction of organizational pasts in Wikipedia. *Corporate Communications*, 20(4), 431-447. <https://doi.org/10.1108/ccij-09-2014-0059>
- Godino, J. D., Gonzato, M., Cajaraville, J. A. y Fernández, T. (2012). Una aproximación ontosemiótica a la visualización en educación matemática. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(2), 109-130. <https://bit.ly/3enR3hl>, consultado el: 30/09/2020
- González Alarcón, L. E. (2020). Visibilidad, calidad y pertinencia para la comunicación corporativa de artículos de wikipedia de empresas colombianas que participan del mercado bursátil [Tesis de maestría] Universidad del Norte. <https://bit.ly/2Ryx3j1>, consultado el: 30/09/2020

- Grunig, J. E. y Hunt, T. T. (1984). *Managing public relations*. Holt, Rinehart and Winston.
- Grunig, J. E. (2009). Paradigms of global public relations in an age of digitalisation. *PRism*, 6(2), 1-19. <https://bit.ly/33lrNSM>, consultado el: 30/09/2020
- Jullien, N. (2012). What We Know About Wikipedia: A Review of the Literature Analyzing the Project (s). SSRN Electronic Journal (mayo 7, 2012) <https://doi.org/10.2139/ssrn.2053597>
- Khelladi, I. y Boutinot, A. (2017). The Role of Wikipedia on Corporate EReputation: Evidence from French Companies. *International Studies of Management & Organization*, 47(1), 23-41 <https://doi.org/10.1080/00208825.2017.1241087>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Macnamara, J., Lwin, M., Adi, A. y Zerfass, A. (2016). ‘PESO’ media strategy shifts to ‘SOEP’: Opportunities and ethical dilemmas. *Public Relations Review*, 42(3), 377-385. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.03.001>
- Martens, S. (2020). The Role of Social Media in Public Relations Practice—a New Zealand Perspective [Tesis Doctoral], Auckland University of Technology] <https://bit.ly/3aZPtjF>, consultado el: 30/09/2020
- Piccardi, T., Redi, M., Colavizza, G. y West, R. (Abril de 2020). Quantifying Engagement with Citations on Wikipedia. En *Proceedings of The Web Conference 2020*. Congreso llevado a cabo en Taiwan. <https://doi.org/10.1145/3366423.3380300>
- Roessing, T. y Einwiller, S. (2016). Portrayals of large corporations in the English and German version of Wikipedia—Exploring similarities and differences. *Corporate Reputation Review*, 19(2), 108-126. <https://doi.org/10.1057/crr.2016.3>
- Theaker, A. y Yaxley, H. (2017). *The Public Relations Strategic Toolkit: An essential guide to successful public relations practice*. Routledge.
- Thompson, G. (2016). Public relations interactions with Wikipedia. *Journal of Communication Management*, 20(1), 4-20. <https://doi.org/10.1108/jcom-12-2014-0083>
- Tramullas, J. (2015). “Wikipedia como objeto de investigación”. *Anuario ThinkEPI*, 9, 223-226. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2015.50>
- Wang, P. y Li, X. (2020). Assessing the quality of information on wikipedia: A deep-learning approach. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(1), 16-28. <https://doi.org/10.1002/asi.24210>

ANEXO

TABLA 2. Enlaces web usados para la determinación de los acontecimientos mediáticos.

| Organización | Acontecimiento mediático | Enlaces |
|--------------|---|--|
| Microsoft | Microsoft reconoce que sus empleados escuchan y transcriben llamadas de Skype | https://bbc.in/2QKkyAU https://fxn.ws/339e1CB https://bit.ly/3e7t2uY https://bit.ly/3aTtLhp |
| Apple | Apple presenta sus nuevas versiones de Ipad y de Iphone | https://nyti.ms/3uc8rv8 https://bit.ly/2QMw5jh https://cnb.cx/3nF1MqX https://bit.ly/3vyGTAf |
| Apple | Apple elimina de su plataforma todas las aplicaciones relacionadas con el vapeo | https://wapo.st/3eLS6rm https://cnn.it/3ePvpXs https://cnb.cx/3e7IC9O https://bit.ly/3eLjrcm |
| Amazon | El fundador de Amazon anuncia su divorcio | https://cnn.it/3nHyOqq https://nyti.ms/3xGW4cs https://bit.ly/3ufTeco https://bit.ly/3aQvijW |
| Amazon | Amazon vende productos recuperados de la basura | https://fxn.ws/3vD1iUH https://on.wsj.com/33jCLlx https://bit.ly/2QENF92 https://bit.ly/3eG9lte |
| Amazon | Nike rompe acuerdo comercial con Amazon | https://bloom.bg/3nF1ArJ https://cnb.cx/3uezupg https://bit.ly/3eRZkJl https://bit.ly/3ueKZxo |
| Amazon | Fundador de Amazon llega a acuerdo sobre su divorcio | https://yhoo.it/3eQv7ux https://wapo.st/3qOOJ4K https://bit.ly/3xBrb9o https://bit.ly/3vFDwaZ |
| Alphabet | Fundadores de Alphabet dejan la compañía | https://nyti.ms/3u6q7bo https://econ.st/3aUHNzd https://bit.ly/2PGCJan https://bit.ly/3xEOu29 |
| Alphabet | Aniversario de la filial de Alphabet: Google | https://bit.ly/2RhXn0Y https://cnn.it/2SjwGZ https://bit.ly/3gTF4tN https://bit.ly/2ReaksG |
| Alibaba | Fundador de Alibaba deja la compañía | https://bit.ly/3xDjv6w https://cnn.it/3aV2D1o https://bit.ly/2QEKvSI https://bit.ly/3xEMuqF |

LAS REVISTAS ACADÉMICAS DE ECONOMÍA Y FINANZAS EN EL SALÓN DE TWITTER

ESTEBAN CRUZ HIDALGO

Universidad de Extremadura

J. FRANCISCO RANGEL PRECIADO

Universidad de Extremadura

FRANCISCO M. PAREJO MORUNO

Universidad de Extremadura

ANTONIO ALCÁZAR BLANCO

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Con el nacimiento de la Economía Política los salones, las tertulias o los cafés tuvieron una labor importante como espacios de sociabilidad y difusión de las ideas económicas. Incluso después de la institucionalización de la disciplina, estos lugares continuaron como un foro informal para la discusión del pensamiento moderno, también de aquel señalado como peligroso o subversivo (Escolano, 1983, p. 29; Robledo, 2005, p. 385; Lomas, 2005, pp. 691-692). Hoy, Twitter puede verse como un espacio virtual que podría aprovechar ese elemento lúdico y de ocio que caracterizase a los salones y las tertulias de antaño, dirigiéndolo hacia un objetivo constructivo y útil en materia educativa y crítica. Así, la investigación realizada en la Academia podría extenderse a un público más amplio, aumentando su impacto social. Y en el caso de la investigación más marginal en términos de factor de impacto académico, otorgarle una visibilidad que podría, por esta vía, impulsar su interés académico al atraer la atención de un público plural e interdisciplinar. Nos centramos en Twitter porque es la plataforma de redes sociales más activa para compartir trabajos científicos (Hassan et ál., 2017; pp. 1051-1052).

Las redes sociales juegan hoy un papel relevante para la difusión de las ideas económicas, ayudando al desarrollo y atención a planteamientos que, por los cauces internos tradicionales de la Academia, no acapararían el interés que reciben, tal y como expone Cherrier (2019). En este sentido, logran restaurar un sentido de comunidad ampliando las fronteras de los entornos intelectuales e institucionales, a menudo hostiles, poniendo en contacto directo de forma flexible, permanente y menos costosa a los investigadores que las conferencias y los congresos académicos. En palabras de Cherrier (2019, pp.198-199): “lo que une a la comunidad de Twitter son sus objetos, no su estructura institucional”.

Las ideas y políticas económicas son muy discutidas en Twitter. La economía y todo lo relacionado con ella que, en el momento histórico que vivimos, impregna prácticamente todas y cada una de las dimensiones de nuestras vidas, es un tema general de discusión entre los ciudadanos. Es por ello que, como advierten Holmberg y Thelwall (2014), es complicado evaluar la difusión de las ideas económicas académicas en Twitter. Por sus propias características e implicaciones profundamente políticas que, en una sociedad capitalista, atañen a cada aspecto de la vida de los individuos, las discusiones sobre Economía y Finanzas no están restringidas al ámbito académico especializado. Es un tema ampliamente discutido por los usuarios en esta red social. Incluso los académicos que usan Twitter y mantienen conversaciones sobre estos aspectos, que comparten noticias e información al respecto, no están involucrados, necesariamente, en la comunicación de aquello que se publica en revistas académicas; si bien la mayoría de los tuits que realizan son relevantes para la disciplina en un porcentaje muy superior a lo que tuitean otros académicos de otras disciplinas. De hecho, Hassan et ál. (2017, p. 1045) encontraron para las publicaciones académicas del campo que especificaron como “economics, business and decision sciences” solo un 7,18 de cobertura en el conjunto de las redes sociales. Pero, además, cuando lo hacen no lo plantean de manera dialógica, usando Twitter como mera estrategia de comunicación y publicidad unidireccional sin comenzar ni incentivar cualquier tipo de conversación (Holmberg y Thelwall, 2014, pp. 1034-1036).

Como advierte Haustein (2019, p. 731) “Twitter trata menos de lo que las personas tuitean que de cómo están conectadas”. Apenas un 15 por ciento del mundo académico tiene perfil y utiliza esta red social. A pesar de que existan diferencias significativas entre países y disciplinas la proporción sigue siendo baja (Haustein 2019, pp. 731-732). Pese a ello, recientemente se ha desarrollado un campo que investiga las métricas alternativas para la evaluación del trabajo académico, las denominadas *altmetrics*. En lugar de solo confiar en los recuentos de citas como los índices académicos tradicionales, que indican el factor de impacto de las revistas; las *altmetrics* introducen una serie de datos complementarios y enfoques, como el de medir el impacto social (Adie y Roe, 2013, p. 12). Numerosos estudios se han centrado en la relación entre estas métricas alternativas y el factor de impacto de las revistas, si bien como señalan Thelwall et ál. (2013) y Nabout et ál. (2018), las citas solo reflejan el impacto sobre aquellos que citan, descuidando otras audiencias de la literatura académica que pueden leer mas no citar estos trabajos, dando una imagen incompleta del impacto que estos trabajos realmente tienen. Al respecto de esto, Bornmann (2013) apunta que las redes sociales como Twitter se utilizan fuera de la academia, por lo que es posible que capte ese impacto sobre otras audiencias, lo cual se denomina como “impacto social”. Autores como Costas et ál. (2015, p. 2004) refinan aún más y mencionan otros impactos adicionales, como el “impacto cultural” y el “impacto educativo”. No obstante, más allá de la calidad científica o académica, si es que es realmente eso lo que mide el factor de impacto y lo que aspiran a evidenciar. según algunos autores y de forma temprana, las métricas alternativas (Lozano et ál., 2012; Paulus et ál., 2018), dos funciones importantes de la presencia y correcto uso de las redes sociales es que sirven para mejorar la comunicación académica y el descubrimiento de literatura (Moed, 2016). En estos dos puntos, el primero de los cuales se asocia frecuentemente al impacto social, junto con el papel de ampliar y fomentar el sentido de comunidad más allá de los departamentos ya mencionado, es en donde queremos incidir al reflejar la presencia, tendencia y uso de Twitter por las revistas de Economía iberoamericanas, lo que hemos complementado con algunos datos concretos sobre su presencia en Facebook. Este es el objetivo de este trabajo.

Hemos estructurado este capítulo de libro de la siguiente forma. Primero, tras esta introducción donde presentamos cómo Twitter está atrayendo la atención sobre cómo utilizan esta red social los investigadores académicos, presentamos en un segundo apartado una revisión de la literatura de aquellos trabajos que se han esforzado por analizar y dar argumentos para motivar la presencia en Twitter de académicos, instituciones y revistas. Queremos hacer hincapié que esta revisión va más allá del establecimiento de una relación entre factor de impacto de la revista y número de seguidores en Twitter, así como de alguna otra métrica alternativa. En el tercer apartado presentamos la metodología utilizada para identificar las revistas de Economía y hallar la información y datos que analizamos en el apartado cuatro de forma descriptiva. Por último, a modo de conclusión, reflexionamos sobre el uso y potencial de Twitter para la comunicación académica de las revistas y cómo podría aprovecharse.

2. RAZONES PARA ESTAR EN TWITTER

En el caso de aquellos trabajos que observan correlaciones positivas entre el factor de impacto y las métricas alternativas, Eysenbach (2011, p. 14) señala que es complicado saber si las citas adicionales son el resultado de la difusión en redes sociales o si es la calidad subyacente al artículo lo que genera estas citas, o qué porcentaje implican cada una de ellas. En todo caso, es lógico que la presencia y exposición de los artículos y las revistas en Twitter dé lugar a nuevas citas.

Los científicos utilizan a menudo esta red social como un servicio de alerta de literatura en tiempo real, proveniente de pares académicos, accediendo de este modo a literatura a la que no estarían expuestos de otra manera. Como señalan Bik y Goldstein (2013) y Choo et ál. (2015), Twitter sirve como un filtro que aprovecha los conocimientos y experiencia de otros a quienes se sigue, eludiendo todo el trabajo y tiempo que lleva un proceso formal de búsqueda. Además, dado que en ocasiones los tuits contienen hipervínculos a los artículos, nuevos números publicados y a las revistas, ello afecta a su clasificación en motores de búsqueda como Google, aumentando su visibilidad.

Inciendo en la debilidad de la evidencia en la asociación entre el factor de impacto y las *altmetrics*, Costas et ál. (2015, p. 2015) argumentan que más que como alternativas, estas métricas deben verse complementarias. Señalan que, dado el contexto y características donde se produce este impacto, una red social abierta e interactiva donde interaccionan audiencias tanto académicas como no académicas, estas métricas informarían de otros tipos de impactos, como el impacto social, cultural y educativo. Es decir, aunque entre el impacto académico y el impacto en redes sociales pueda observarse cierta relación, rastrean impactos diferentes. Además, algunos artículos pueden ser muy leídos y guardados por académicos, pero rara vez se citan (Priem et ál., 2012).

Darling et ál. (2013, p. 13) observan que Twitter tiene una utilidad fundamental para la distribución de la investigación a audiencias de interés para la Academia. Facilita la interacción con políticos, periodistas, organizaciones no gubernamentales, y público en general. Pero también facilita el desarrollo de ideas que luego se convierten en *papers*, dado que ofrece un gran departamento virtual de colegas con cuya interacción se generan, comparten y perfeccionan nuevas ideas. Este, como vemos, es el mismo argumento de Cherrier (2019) citado en la introducción de este trabajo. Tenemos, por un lado, un departamento virtual mucho más grande de conexiones profesionales, más allá de la institución del investigador, así como de fuera de su disciplina. Y por el otro, Twitter proporciona una cámara de resonancia para la difusión de los artículos publicados llegando a audiencias que ayudan a aumentar el impacto social y académico. Estos autores señalan que esto es especialmente importante y relevante para aquella ciencia con implicaciones políticas o aplicadas, como es el caso de la Economía (Darling, 2013, pp. 37-38). La alusión al acceso de un departamento virtual más amplio que el que se tiene en el aspecto institucional es un punto también planteado por Choo et ál. (2015, p. 412). Ampliar el departamento de este modo y abrirse a otras disciplinas permite una mayor apreciación del contexto y la complejidad de la vida, proporcionando perspectivas que no están disponibles dentro de la red institucional inmediata. En este trabajo también se defiende la utilidad de Twitter para ayudar a los estudiantes en todas las etapas del proceso de redacción de un artículo

académico, desde la búsqueda de la literatura hasta la evaluación de la validez, rigidez e interés de las nuevas ideas a través de conversaciones y comentarios, lo que permite a su vez el forzar un pensamiento conciso y preciso, algo que en 280 caracteres es todo un reto.

Las revistas no deben colgar sus publicaciones en la red y esperar pasivamente a que lleguen los seguidores. La información transmitida a los usuarios depende del establecimiento de conexiones sociales de valor, no de la búsqueda realizada por estos de unas determinadas palabras clave (Oller-Alonso et ál., 2012, p. 55). No obstante, el uso de *hashtags* adecuados es una acción a tener en cuenta por las revistas, de cara a posicionarse y hacerse visibles en Twitter (Su et ál., 2017, pp. 23-24). En esta red social el éxito de las publicaciones de las revistas, como de otros organismos, empresas e instituciones, está condicionada en gran parte por la actividad participante de los usuarios, quienes crean contenido en paralelo y lo propagan a través de las relaciones establecidas entre ellos (Bellón-Rodríguez y Sixto-García, 2011, p. 70).

Las redes sociales son dialógicas (Kent, 2013). Existe una relación positiva entre invitar a la conversación y la retroalimentación y las percepciones favorables sobre la cuenta que Twittea, sea esta una institución, una empresa, un usuario o, en el caso que nos ocupa, una revista (Lee y VanDyke, 2015).

Diálogo y participación son los dos conceptos esenciales para establecer conexiones sociales de valor que motiven actitudes favorables y de confianza que motiven a difundir el conocimiento científico y atraer a su vez más retuits, me gusta y seguidores. Además, Ortega (2017, p. 684) sugiere que tener cuenta de Twitter propia, específica de la revista, es la estrategia preferible para promocionar la investigación desde las revistas académicas. Ello tiene resultados superiores que si la cuenta desde la que se difunde el contenido de la revista es del propietario o del editor. Con toda esta información proporcionada por la literatura, procedemos a analizar la presencia y uso que hacen de Twitter las revistas académicas iberoamericanas de Economía y Finanzas.

3. METODOLOGÍA

Identificamos las revistas contenidas en la base de datos Scopus del portal *Scimago Journal & Country Rank* por área “Economics, Econometrics and Finance” y región “Iberoamérica”, con el objetivo de registrar únicamente las revistas de habla hispano-lusa de las disciplinas de Economía y Finanzas. Con los datos de estas revistas y sus métricas se creó la base de datos con la que trabajar. Una vez tenemos la lista de revistas llevamos a cabo un proceso de dos pasos. Primero, buscamos en las propias páginas web de las revistas información que nos llevase a su perfil de Facebook o Twitter. En caso de no encontrarlo, utilizamos en los propios buscadores de Facebook y Twitter el nombre de la revista como palabras clave para realizar la búsqueda.

Tras localizar las revistas con Twitter y Facebook se procedió a ampliar la base de datos con las métricas descargada de la plataforma mencionada, registrando los datos obtenidos a partir de Facebook y Twitter desde los perfiles de las revistas. Además, en aquellos casos donde no encontramos la revista en alguna de estas dos redes sociales, se buscó a su editor. De Facebook se obtuvieron los siguientes datos: página de Facebook, año de creación de la página, y número de seguidores. De Twitter sacamos algunas variables más: cuenta de Twitter, año de creación de la cuenta, número de cuentas que siguen, número de seguidores y número de tuits. Si no hallamos cuenta propia de Twitter para la revista, pero sí la cuenta del editor, registramos: cuenta del editor, año de creación del twitter del editor, año en que el twitter del editor difundió contenido de la revista, número de cuentas que siguen, número de seguidores y número de tuits. Tanto de los perfiles de Twitter de las propias revistas como de sus editores, además, se sacó la siguiente información: si difunde nuevos números de la revista, si difunde artículos de la revista, si difunde *call for papers* de la revista, si difunde métricas de la revista, utilización actual, si publica mensualmente, y retuits, me gusta y comentarios de los cinco últimos tuits propios publicados, al menos desde enero de 2019. Con estos tres últimos valores creamos un índice de interacciones donde damos un punto por me gusta, dos puntos por retuit y tres por comentario. En el caso de las cuentas de los editores, identificamos los últimos cinco tuits relacionados solamente con la

revista. Además, realizamos el promedio de tuits por mes que publica cada una de las cuentas.

La base de datos con toda esta información recopilada fue creada entre los días 6 y 8 de marzo de 2021. A esta base de datos se añadieron después los datos correspondientes a las métricas de Scimago Journal & Country Rank correspondientes al año 2020, consultadas el 21 de mayo de 2021.

4. RESULTADOS

En total se identificaron 58 revistas de Economía y Finanzas. Solo 13 de ellas tenían Twitter, un 22,4 por ciento; mientras que 12, un 20,6 por ciento, tenían Facebook.

TABLA 1. *Revistas académicas iberoamericanas indexadas en Scopus con Twitter*

| Revista | Twitter revista | Año Tw | Año FB |
|---|------------------------|---------------|---------------|
| European Research on Management and Business Economics | @ERMBE_Journal | 2016 | 2015 |
| Investigaciones Regionales | @JRR_InvRegs | 2018 | - |
| CIRIEC. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa | @CIRIEC_Esp | 2013 | 2013 |
| Fuzzy Economic Review | @FuzzyEconReview | 2016 | 2016 |
| Nova Economía | @RevNovaEconomia | 2019 | 2017 |
| Economics and Business Letters | @ebluniovi | 2018 | - |
| Investigación Económica | @InveconFEUNAM | 2019 | 2019 |
| Cuadernos de Economía (Colombia) | @CuadernosdeEcon | 2012 | 2014 |
| Investigaciones de Historia Económica | @ihe_ehr | 2020 | - |
| Lecturas de Economía | @lectecon | 2014 | 2015 |
| Revista Galega de Economía | @rge_usc | 2020 | - |
| Revista Finanzas y Política Económica | @revfype | 2020 | 2020 |
| Agroalimentaria | @agroalimentar1a | 2015 | - |

Fuente: elaboración propia

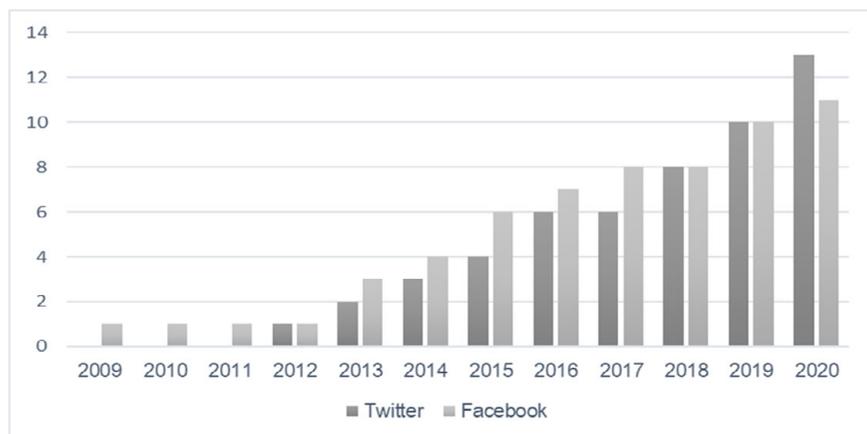
En la Tabla 1 se recogen estas revistas, su perfil de Twitter y el año de creación de este perfil, así como el año de creación de su página de

Facebook, en caso de tenerla. Encontramos que 8 revistas tienen tanto Twitter como Facebook; esto es, únicamente un 13,8 por ciento de las revistas de Economía y Finanzas iberoamericanas identificadas tienen presencia en ambas redes sociales.

Ciertamente, el porcentaje de revistas académicas en este campo con Twitter es bajo. No obstante, como se refleja en el Gráfico 1, la tendencia es a un crecimiento progresivo, pero lento. La primera revista de nuestra muestra que se crea un perfil de Twitter es Cuadernos de Economía (Colombia), en el año 2012. Los tres años siguientes apenas se sumó una revista más a la red social, prácticamente añadiéndose una revista al año hasta 2017. En 2018 el crecimiento coge impulso, dándose la mayor subida de nuestra serie en el año 2020, con 3 revistas nuevas en Twitter.

También podemos observar que la presencia de estas revistas en Facebook es anterior. En concreto, esta presencia se debe a una única revista: Revista de Economía Mundial. Hasta el año 2018, el número de revistas con página en Facebook es superior a las que tienen Twitter. En 2019 la presencia en ambas redes sociales se iguala, superando Twitter a Facebook por primera vez en el año 2020.

GRÁFICO 1. Evolución de las revistas académicas en Twitter y Facebook (2009-2020)



Fuente: elaboración propia

Siguiendo el trabajo de Ortega (2017), extendimos la búsqueda de perfiles de Twitter a los editores de las revistas. Los resultados se muestran en la Tabla 2, donde registramos el perfil de Twitter de los editores de aquellas revistas que no tienen perfil propio de Twitter. Así, hemos encontrado 15 revistas académicas de Economía y Finanzas en el ámbito iberoamericano que no tienen perfil en Twitter, pero cuyos editores sí disponen de un perfil en Twitter, un 25,9 por ciento.

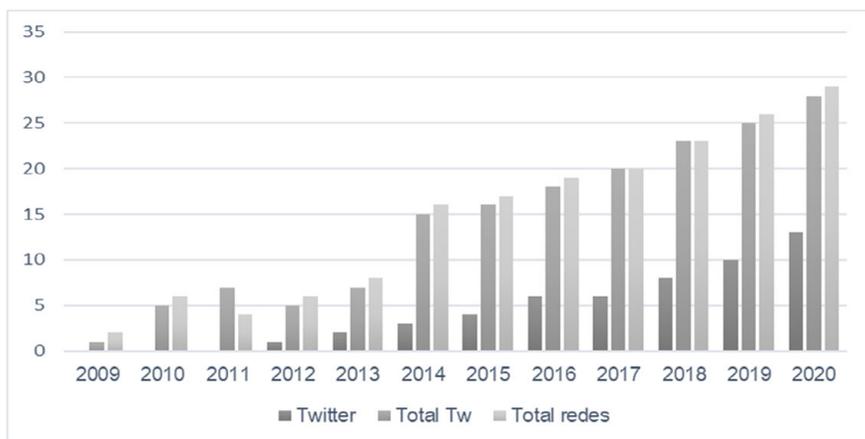
TABLA 2. Editores de revistas con Twitter

| Revista | Twitter editor | Año Tw | Difusión Tw |
|--|-----------------|--------|------------------|
| REVESCO Revista de Estudios Cooperativos | UCM_ECONOMICAS | 2010 | 2017- |
| Ensayos Sobre Política Económica | @BancoRepublica | 2010 | 2010- |
| Journal of Economics, Finance and Administrative Science (JEFAS) | @esanperu | 2009 | - |
| EconomíaA | @anpec_br | 2010 | 2010-2016 |
| Hacienda Pública Española | @IEF_ES | 2017 | 2019- |
| América Latina en la Historia Económica | @institutomora | 2010 | 2019- |
| Problemas del Desarrollo | @IIEc_UNAM | 2011 | 2011-2016; 2018- |
| Revista de Economía Aplicada | @ALdEconomia | 2014 | 2018-2019 |
| Revista de Economía Mundial | @sem_wes | 2017 | 2017- |
| Desarrollo y Sociedad | @EconomiaUAndes | 2012 | 2012- |
| Cuadernos de Administración | @admonunivalle | 2014 | 2014- |
| Revista de Economía Institucional | @EconomiaUext | 2014 | 2014- |
| Revista de Economía del Rosario | @EconUrosario | 2015 | 2016; 2020- |
| Economía Chilena | @bcentralchile | 2012 | 2013-2019 |
| International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences (IMJSS) | @HipatiaPress | 2011 | 2012-2019 |

Fuente: elaboración propia

También hallamos el año de creación del perfil y el año en el que, por primera vez, dan difusión a la revista, o el período de años o año en el que comparten contenido referente a la misma. Como se puede observar, hay editores que tardan años en poner un solo tuit referente a la revista que editan. E incluso no llegar a publicar nada. También se da el caso de editores que se olvidan de las revistas durante años, haciendo difusión a sus contenidos o a la revista de manera intermitente. En el último año, solo 10 de los 15 perfiles de editores han publicado algún tuit al respecto; es decir, hay un 33,3 por ciento de los editores con perfil en Twitter no apoyan a sus revistas en esta red social actualmente. Solo 5 de ellos han respaldado a sus revistas desde sus comienzos en Twitter; esto es, 2 de cada 3 revistas lo hacen de manera intermitente o han comenzado años después a utilizar la red social para este fin.

GRÁFICO 2. Evolución de la presencia total de las revistas en redes sociales (2009-2020)

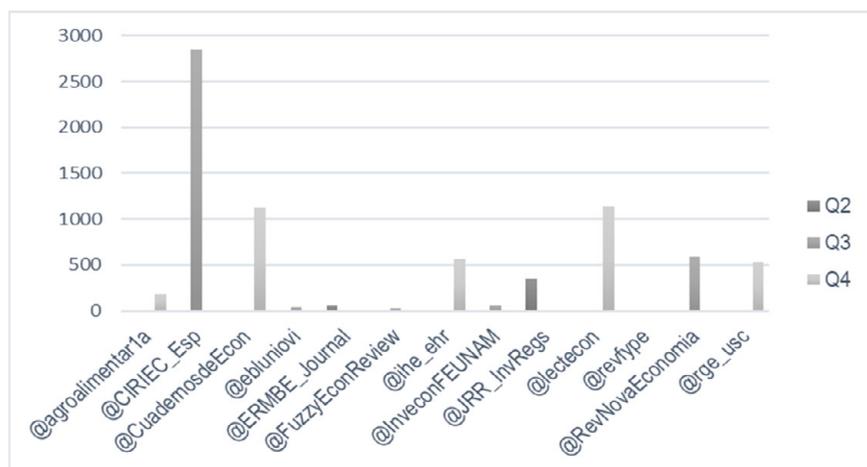


Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 2 podemos observar la evolución de la presencia de estas revistas en redes sociales considerando ahora los perfiles de sus editores. Exactamente la mitad de la muestra cuenta ahora con algún perfil, ya sea propio de la revista o del editor en Twitter, o página de Facebook. La única revista con Facebook que no tiene perfil de Twitter, ni propio ni de su editor, es Revista de Economía e Sociología Rural.

Como podemos observar, los editores entraron en Twitter mucho antes, gracias a lo cual al menos 3 revistas tenían presencia en redes sociales antes de que apareciese el primer perfil propio. La tendencia de los editores en esta red social es muy similar a la de las revistas, si bien su presencia es muy superior. En este caso, el punto de inflexión llegó también con antelación, en el año 2014.

GRÁFICO 3. Aproximación a la relación entre métricas de redes sociales y académicas



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 3 se ilustra la relación entre el número de seguidores de la revista en Twitter y el índice SJR. Esta es una aproximación superficial en la que, a simple vista, no vemos ninguna relación.

TABLA 3. Cambios en las métricas de las revistas 2019-2020

| Revista | Cuartil19 | Cuartil20 | SJR19 | SJR20 |
|------------------|-----------|-----------|-------|-------|
| @ERMBE_Journal | Q2 | Q2 | 0,641 | 1.024 |
| @JRR_InvRegs | Q2 | Q2 | 0,36 | 0,282 |
| @CIRIEC_Esp | Q3 | Q2 | 0,327 | 0,656 |
| @FuzzyEconReview | Q3 | Q4 | 0,22 | 0,165 |
| @RevNovaEconomia | Q3 | Q3 | 0,197 | 0,229 |
| @ebluniovi | Q3 | Q3 | 0,194 | 0,197 |
| @InveconFEUNAM | Q3 | Q3 | 0,179 | 0,185 |
| @CuadernosdeEcon | Q4 | Q3 | 0,147 | 0,175 |
| @ihe_ehr | Q4 | Q3 | 0,147 | 0,345 |
| @lectecon | Q4 | Q4 | 0,14 | 0,137 |
| @rge_usc | Q4 | Q4 | 0,138 | 0,159 |
| @revfype | Q4 | Q4 | 0,111 | 0,121 |
| @agroalimentar1a | Q4 | Q4 | 0,101 | 0,103 |

Fuente: elaboración propia

No obstante, si realizamos una comparación entre los índices SJR de 2019 y 2020, vemos una imagen muy diferente, tal y como puede observarse con la evolución mostrada en la Tabla 3. Vemos que tres revistas han subido de cuartil: CIRIEC. Revista de Economía Publica, Social y Cooperativa, Investigaciones de Historia Económica y Cuadernos de Economía (Colombia), las dos primeras duplicando su factor de impacto. Estas revistas están en el top 5 de seguidores en Twitter en nuestra muestra.

TABLA 4. Conjunto de métricas en redes sociales y métricas académicas

| Revistas en Twitter | FB Fol. | Tw Sig. | Tw. Fol. | No.Tw. | Interac. | H-index | SJR |
|---------------------|-------------------------|---------|----------|--------|----------|---------------------|-------|
| | Métricas redes sociales | | | | | Métricas académicas | |
| Eur. Research... | 517 | 12 | 65 | 37 | 21 | 14 | 0,641 |
| Inves. Reg. | - | 524 | 357 | 898 | 78 | 13 | 0,36 |
| CIRIEC | 1421 | 1313 | 2.846 | 7.845 | 83 | 6 | 0,327 |
| Fuzzy Econ. Rev. | 26 | 241 | 35 | 9 | 0 | 9 | 0,22 |
| Nova Economia | 1247 | 70 | 590 | 84 | 267 | 7 | 0,197 |
| Econ. Bus. Letters | - | 10 | 40 | 10 | 39 | 2 | 0,194 |
| Inves. Econ. | 375 | 2 | 63 | 8 | 26 | 8 | 0,179 |
| Cuadernos Econ. | 2172 | 321 | 1121 | 288 | 87 | 6 | 0,147 |
| Inves. His. Econ. | - | 307 | 565 | 287 | 63 | 9 | 0,147 |
| Lec. Econ. | 2025 | 396 | 1139 | 332 | 2 | 3 | 0,14 |
| Rev. Galega Econ. | - | 1195 | 529 | 37 | 37 | 6 | 0,138 |
| Rev. Fin.Pol.Econ. | 96 | 61 | 11 | 43 | 0 | 2 | 0,111 |
| Agroalimentaria | - | 53 | 191 | 192 | 9 | 6 | 0,101 |

Fuente: elaboración propia

En las aproximaciones que hemos hecho a la relación entre métricas de redes sociales y métricas académicas hemos prescindido de los editores debido a que su actividad con respecto a la revista que editan es marginal. En la Tabla 4 mostramos un conjunto de métricas en redes sociales y las principales métricas académicas para las revistas con Twitter. La revista con más seguidores en Facebook es Cuadernos de Economía (Colombia); la que más seguidores tiene es CIRIEC. Revista de Economía Publica, Social y Cooperativa, Investigaciones de Historia Económica, que es también la que más cuentas sigue y tuits ha realizado; y la que más interacciones acumula es, de lejos, Nova Economía. Las interacciones de esta última se deben a su estrategia de publicación de los nuevos números, que realiza a modo de hilo con los artículos

publicados acompañándolos con una imagen que guarda relación de algún modo con el contenido.

TABLA 5. *Cómo utilizan Twitter las revistas*

| Revistas en Twitter | Activa | Continua | Tw/mes | No. | Art. | CfP | Métr. |
|----------------------|-----------|----------|--------|------------------|------|-----|-------|
| | Actividad | | | Tipo de difusión | | | |
| Eur. Research... | No | No | 0,61 | No | No | No | Sí |
| Inves. Reg. | Sí | Sí | 32,07 | Sí | Si | Sí | Sí |
| CIRIEC | Sí | Sí | 83,46 | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Fuzzy Econ. Review | No | No | 0,17 | No | No | No | No |
| Nova Economía | Sí | No | 4,94 | Sí | Sí | No | No |
| Econ. Bus. Letters | Sí | No | 0,29 | No | No | Sí | Sí |
| Inves. Econ. | Sí | No | 0,50 | Sí | No | No | No |
| Cuadernos Econ. | Sí | No | 2,72 | Sí | Sí | Sí | No |
| Inves. His. Econ. | Sí | Sí | 20,50 | Sí | Si | Sí | Sí |
| Lec. Econ. | Sí | No | 4,20 | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Rev. Galega Econ. | Sí | No | 2,64 | Sí | Sí | Sí | No |
| Rev. Fin. Pol. Econ. | Sí | No | 8,60 | Sí | Sí | No | No |
| Agroalimentaria | Sí | No | 2,91 | Sí | No | Sí | No |

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el uso que hacen de Twitter estas revistas, hemos registrado la actividad y el tipo de difusión de sus perfiles, tal y como se muestra en la Tabla 5. Solo tres revistas tienen actividad y continuidad en sus publicaciones de Twitter, esto es, publican todos los meses:

CIRIEC. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, Investigaciones de Historia Económica e Investigaciones Regionales. Además, estas son las tres revistas con un volumen de actividad relevante, medida por promedio de tuits realizados al mes. Las dos primeras son las dos revistas que han duplicado su factor de impacto académico en el último año; mientras que Investigaciones Regionales ha corrido la suerte inversa, si bien se mantiene en el cuartil segundo, como podemos ver en la Tabla 3.

Fijándonos en el tipo de difusión llevado a cabo por las revistas, recogido en la Tabla 5, vemos que solo cuatro realizan las acciones que

hemos recogido: difusión de nuevos números, artículos, *call for papers* y métricas. Nuevamente aquí nos encontramos con las tres revistas mencionadas por su actividad, además de con Lecturas de Economía.

TABLA 6. *Cómo utilizan Twitter los editores de las revistas*

| Revistas con editor en Twitter | Activa | Continua | Tw/mes | No. | Art. | CfP | Métr. |
|--------------------------------|-----------|----------|--------|------------------|------|-----|-------|
| | Actividad | | | Tipo de difusión | | | |
| REVESCO | No | No | 155,47 | Sí | No | No | No |
| Ensayos Pol. Econ. | Sí | No | 124,81 | No | No | No | No |
| JEFAS | No | No | 79,17 | No | No | No | No |
| Economía | No | No | 5,11 | No | No | No | No |
| Hacienda Pub. Esp. | Sí | No | 6,43 | Sí | No | Sí | No |
| Am. Lat. His. Econ. | No | No | 224,43 | No | No | No | Sí |
| Prob. Desarrollo | Sí | No | 10,35 | Sí | No | No | No |
| Rev. Econ. Apli. | No | No | 7,63 | Sí | No | No | No |
| Rev. Econ. Mund. | Sí | No | 25,77 | Sí | No | Sí | Sí |
| Desarrollo y Soc. | Sí | Sí | 122,64 | Sí | No | Sí | |
| Cuadernos Adm. | Sí | No | 29,95 | No | No | Sí | No |
| Rev. Econ. Inst. | Sí | No | 52,17 | Sí | Sí | Sí | No |
| Rev. Econ. Rosario | Sí | No | 60,42 | Sí | No | No | No |
| Econ. Chilena | No | No | 52,73 | Sí | No | No | No |
| IMJSS | No | No | 3,98 | Sí | No | No | No |

Fuente: elaboración propia

Con respecto al uso que se hace de Twitter, también hemos recogido en la Tabla 6 la actividad y tipo de difusión de los editores. Exceptuando el promedio de tuits por mes, el resto de información se refiere a los tuits del editor asociados específicamente a la revista, no a su actividad general. Observamos que únicamente la revista Desarrollo y Sociedad es activa y publica de manera continua tuits en relación a la revista. A pesar de que el volumen de tuits es muy superior, en general, al que se realiza desde los perfiles propios de las revistas, suelen hablar de otros temas generales de interés para los editores ajenos a las mismas.

En cuanto al tipo de difusión, ninguno de los editores cubre todas las acciones registradas. Si bien la mayor parte de ellos publicita la

publicación de los nuevos números de las revistas, no suelen hacer mucho más por apoyarlas. Únicamente el editor de la Revista de Economía Institucional se preocupa de realizar tres de los cuatro tipos de difusión identificados, siendo el único que comparte artículos de la revista en Twitter. En cuanto al lanzamiento de *call for papers*, también los editores de la Revista de Economía Mundial, Hacienda Pública Española y Cuadernos de administración utilizan sus perfiles para ello.

5. CONCLUSIONES

La identificación de las revistas académicas iberoamericanas de Economía y Finanzas se ha llevado a cabo a través del portal Scimago Journal & Country Rank, que contiene las métricas de las revistas contenidas en la base de datos Scopus. La investigación en torno a la presencia de las revistas en redes sociales es todavía incipiente y escasa, y en Economía, prácticamente inexistente. En nuestra encontramos que apenas un 22,4 por ciento de las 58 de estas revistas indexadas en SJR en 2019 tenían Twitter. La proporción encontrada es superior a estudios anteriores enfocados al análisis de la presencia de revistas académicas de Ciencias Sociales en redes, si bien como hemos visto, y dado que nuestros datos son más actuales, reflejamos esta tendencia a una mayor presencia (Oller-Alonso et ál., 2012; Valerio-Ureña y Herrera-Murillo, 2017; Zheng et ál. 2019).

La literatura general sobre el uso de redes sociales en la academia señala una serie de factores positivos que editores e investigadores deberían tomar en consideración, siendo el que más interés ha atraído la relación entre la presencia en redes de la revista y la mejora de su factor de impacto académico. Nuestro objetivo, no obstante, se ha centrado meramente en presentar una primera aproximación a la presencia de las revistas de Economía en Twitter y en cómo utilizan sus perfiles, incluyendo en el análisis los perfiles de los editores de aquellas revistas que no tienen perfil propio en esta red social. Este objetivo se justifica por argumentos cualitativos más que cuantitativos. Entre los efectos positivos o razones para que la comunidad académica esté presente en Twitter señalados en la literatura tenemos: i) el acceso a un departamento

virtual más grande y plural que nutre de ideas a los investigadores y ayuda a su desarrollo mediante la discusión; ii) disponer de una alerta o filtro de literatura relevante basada en el conocimiento de otros; iii) fomenta la redacción y estructuración de ideas concretas; iv) acerca la investigación académica a otros públicos, promoviendo su impacto social; y v) visibiliza campos marginales poniendo en contacto a una comunidad pequeña y dispersa fomentando el sentido de comunidad y su desarrollo.

Ya sea para mejorar el impacto social, académico o de otro tipo que reflejen las redes sociales, su uso debe centrarse más en la audiencia que se quiere traer que en el estilo formal y técnico de los contenidos publicados. Los usuarios de redes sociales no son una audiencia pasiva. El fomento de un diálogo bidireccional y la difusión de los contenidos publicados para legos en la materia puede mejorar el impacto social de la investigación académica, lo que lógicamente podría incidir en su impacto académico. En este sentido, nuestros resultados evidencian que las revistas con una actividad continua y relevante en Twitter, que realizan una difusión concienzuda en todos los aspectos asociados al contenido de la revista e interaccionan con el resto de usuarios, son las que más número de seguidores tienen; y que, además, han duplicado su factor de impacto académico en el último año subiendo de cuartil.

Pese a esta evidencia, nuestros resultados también apuntan a que, tanto en términos de presencia en redes como de estrategia de comunicación, las revistas académicas de Economía no han entendido y no están aprovechando el potencial que tiene Twitter. Generalmente, no tienen continuidad en su actividad, ni fomentan la participación y el diálogo con el resto de usuarios. Mientras que la literatura incide en que las redes sociales son dialógicas, los investigadores dialogan poco, teniendo una actividad que puede asimilarse a la publicidad y promoción de productos en línea (Kent, 2013, p. 344). Esta evidencia encontrada para las revistas de Economía y Finanzas está de acuerdo con lo encontrado en la literatura a nivel general de la Academia (Jahng y Lee, 2018). Si los investigadores y las revistas quieren que su investigación sea influyente para las audiencias de Twitter, deben seguir los códigos por los que Twitter funciona.

En definitiva, si bien existe la tendencia a una mayor presencia en Twitter de las revistas de Economía y Finanzas, el modo de utilización aún debe dar un giro dialógico para que todo el potencial de la red social sea aprovechado. En caso de no ser así, probablemente y como parece desprenderse de nuestros resultados, las revistas dejarán la red social de lado ante la falta de resultados. Lo que deben entender los investigadores es que, en Twitter, la invitación a la participación y el diálogo son los medios de establecer conexiones de valor para incrementar el impacto de las publicaciones, aspectos que la comunidad académica debe trabajar.

6. REFERENCIAS

- Adie, E. y Roe, W. (2013). Altmetric: enriching scholarly content with article-level discussion and metrics [Altmetric: enriquecimiento del contenido académico con discusión y métricas a nivel de artículo]. *Learned Publishing*, 26 (1), 11-17
- Bellón-Rodríguez, A. y Sixto-García, J. (2011). Aplicación y uso de la web 2.0 y de las redes sociales en la comunicación científica especializada: del marketing viral al usuario activo. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 9 (18), 61-70
- Bik, H. y Goldstein, M. (2013). An introduction to social media for scientists [Introducción a las redes sociales para científicos]. *PLoS Biology*, 11 (4), e1001535
- Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey [¿Qué es el impacto social de la investigación y cómo se puede evaluar? Una encuesta de literatura]. *Journal of the American Society for information science and technology*, 64 (2), 217-233
- Cherrier, B. (2019). Detectives, Storytellers and Hackers: Historians of Economics in an Age of Social Media. [Detectives, Contadores de historias y Hackers: Historiadores de la economía en la era de las redes sociales]. En T. Düppe y R. Weintraub (Eds.), *A Contemporary Historiography of Economics, (190-205)*. Routledge

- Choo, E., Ranney, M., Chan, T, Trueger, N. S., Walsh, A., Tegtmeier, K., McNamara, S. O., Choi, R. y Carrol, C. (2015). Twitter as a tool for communication and knowledge exchange in academic medicine: a guide for skeptics and novices [Twitter como herramienta de comunicación e intercambio de conocimientos en medicina académica: una guía para escépticos y novatos]. *Medical Teacher*, 37 (5), 41-46
- Costas, R., Zahedi, Z. y Wouters, P. (2015). Do “altmetrics” correlate with citations? Extensive comparison of altmetric indicators with citations from a multidisciplinary perspective [¿Se correlacionan las "altmetrics" con las citas? Amplia comparación de indicadores alométricos con citas desde una perspectiva multidisciplinaria]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (10), 2003–2019
- Darling, E., Shiffman, D., Côté, I. y Drew, J. (2013). The role of Twitter in the life cycle of a scientific publication [El papel de Twitter en el ciclo de vida de una publicación científica]. *Ideas in Ecology and Evolution*, 6 (1), 32-43
- Escolano, A. (1983). Notas sobre la enseñanza de la economía política en el primer tercio del siglo XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 2, 27-38
- Eysenbach, G. (2011). Can tweets predict citations? Metrics of social impact based on Twitter and correlation with traditional metrics of scientific impact [¿Pueden los tweets predecir citas? Métricas de impacto social basadas en Twitter y correlación con métricas tradicionales de impacto científico]. *Journal of Medical Internet Research*, 13 (4), e123
- Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy [Uso dialógico de las redes sociales: el papel de las relaciones públicas en la reactivación de la democracia]. *Public Relations Review*, 39 (4), 337-345
- Hassan, S. U., Imran, M., Gillani, U., Aljohani, N. R., Bowman, T. D. y Didegah, F. (2017). Measuring social media activity of scientific literature: an exhaustive comparison of scopus and novel altmetrics big data [Medición de la actividad de la literatura científica en las redes sociales: una comparación exhaustiva de scopus y el novedoso big data altmetrics]. *Scientometrics*, 113 (2), 1037-1057
- Haustein, S. (2019). Scholarly twitter metrics [Métricas académicas de Twitter]. En W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch y M. Thelwall (Eds.), *Springer handbook of science and technology indicators* (729-760). Springer

- Haustein, S., Peters, I., Sugimoto, C. R., Thelwall, M. y Larivière, V. (2014). Tweeting biomedicine: An analysis of tweets and citations in the biomedical literature [Tuitear biomedicina: un análisis de tweets y citas en la literatura biomédica]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65 (4), 656–669
- Holmberg, K. y Thelwall, M. (2014). Disciplinary differences in Twitter scholarly communication [Diferencias disciplinarias en la comunicación académica de Twitter]. *Scientometrics*, 101 (2), 1027-1042
- Jahng, M. R. y Lee, N. (2018). When scientists tweet for social changes: Dialogic communication and collective mobilization strategies by Flint water study scientists on Twitter [Cuando los científicos tuitean por cambios sociales: comunicación dialógica y estrategias de movilización colectiva de los científicos del estudio de agua de Flint en Twitter]. *Science Communication*, 40 (1), 89-108
- Lee, N. M. y VanDyke, M. S. (2015). Set it and forget it: The one-way use of social media by government agencies communicating science [Configúrelo y olvídelo: el uso unidireccional de las redes sociales por parte de las agencias gubernamentales que comunican la ciencia]. *Science Communication*, 37 (4), 533-541
- Lomas, F. J. (1991). *Historia de Cádiz*. Sílex
- Lozano, G. A., Larivière, V. y Gingras, Y. (2012). The weakening relationship between the impact factor and papers' citations in the digital age [El debilitamiento de la relación entre el factor de impacto y las citas de los artículos en la era digital]. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63 (11), 2140-2145
- Moed, H. F. (2016). Altmetrics as Traces of the Computerization of the Research Process [Altmetrics como huellas de la informatización del proceso de investigación]. En C. R. Sugimoto (Ed.), *Theories of Informetrics and Scholarly Communication* (360-371). De Gruyter
- Oller-Alonso, M., Segarra-Saavedra, J. y Plaza-Nogueira, A. (2012). La presencia de las revistas científicas de ciencias sociales en los social media: de la Web 1.0 a la 2.0. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, 2 (1), 49-68
- Ortega, J. L. (2017). The presence of academic journals on Twitter and its relationship with dissemination (tweets) and research impact (citations) [La presencia de revistas académicas en Twitter y su relación con la difusión (tweets) y el impacto de la investigación (citas)]. *Aslib Journal of Information Management*, 69 (6), 674-687
- Paulus, F. M., Cruz, N. y Krach, S. (2018). The impact factor fallacy [La falacia del factor de impacto]. *Frontiers in psychology*, 9, 1487.

- Priem, J., Piwowar, H. y Hemminger, B. H. (2012). Altmetrics in the wild: Using social media to explore scholarly impact [Altmetrics en la naturaleza: uso de las redes sociales para explorar el impacto académico]. ArXiv: 1203.4745v1
- Robledo, R. (2005). Economía política en la Universidad de Salamanca: entre la intolerancia y la inteligencia (1786-1936). En J. I. Sánchez, F. Rodríguez y R. Calvo (Eds.), *Economía, Derecho y Tributación. Estudios en homenaje a Gloria Begué Cantón* (383-410). Universidad de Salamanca
- Stewart, B. (2015). Open to influence: What counts as academic influence in scholarly networked Twitter participation [Abierto a la influencia: lo que cuenta como influencia académica en la participación académica en red de Twitter]. *Learning, Media and Technology*, 40 (3), 287-309
- Su, L. Y., Scheufele, D. A., Bell, L., Brossard, D. y Xenos, M. A. (2017). Information-sharing and community-building: Exploring the use of Twitter in science public relations [Intercambio de información y creación de comunidades: exploración del uso de Twitter en las relaciones públicas científicas]. *Science Communication*, 39 (5), 569-597
- Thelwall, M., Haustein, S., Larivière, V. y Sugimoto, C. R. (2013). Do altmetrics work? Twitter and ten other social web services [¿Funcionan las altmetrics? Twitter y otros diez servicios de web social]. *PLoS ONE*, 8 (5), e64841
- Valerio-Ureña, G. y Herrera-Murillo, D. (2017). Redes sociales en línea como canal de comunicación de las revistas académicas abiertas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1341-1350
- Zahedi, Z., Costas, R. y Wouters, P. (2014). How well developed are altmetrics? A cross-disciplinary analysis of the presence of “alternative metrics” in scientific publications [¿Qué tan bien desarrolladas están las altmetrics? Un análisis interdisciplinario de la presencia de “métricas alternativas” en publicaciones científicas]. *Scientometrics*, 101 (2), 1491–1513
- Zheng, H., Aung, H. H., Erdt, M., Peng, T. Q., Sesagiri Raamkumar, A. y Theng, Y. L. (2019). Social media presence of scholarly journals [Presencia de revistas académicas en las redes sociales]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70 (3), 256-270

TWECOS: ¿INFLUENCERS EN ECONOMÍA Y FINANZAS O CAPITANES A POSTERIORI?

J. FRANCISCO RANGEL PRECIADO
Universidad de Extremadura

ANTONIO ALCÁZAR BLANCO
Universidad de Extremadura

ESTEBAN CRUZ HIDALGO
Universidad de Extremadura

FRANCISCO M. PAREJO MORUNO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Twitter es un servicio de microblogging creado en 2006 donde los usuarios comparten, envían y reciben información en tiempo real, usando mensajes cortos que se encuentran con la limitación de que deben ser reducidos a 280 caracteres en la actualidad (anteriormente esta actividad se limitaba solamente a 140 caracteres). En esta red social la reputación se mide en número de seguidores, y la comunicación continua y constante es el mecanismo principal para obtenerlos: así como también son la herramienta principal que tienen los usuarios para demostrar la capacidad de influencia. Pero no estamos haciendo referencia a cualquier tipo de comunicación. Sino que la comunicación debe ser bidireccional, interactiva, en forma de conversación. En este sentido el uso de las redes sociales es muy diferente al uso de la publicidad y el marketing, que lanzan el mensaje sin esperar obtener de forma inmediata una respuesta por parte del público objetivo. En Twitter, en concreto, se plantean temas y se facilitan las discusiones (Kent, 2013). Cuando otra cuenta retuitea, marca como favorito, o inicia una conversación con una publicación, ésta aparece automáticamente en el *timeline* de los seguidores de este perfil. Todo ello hace que se produzca un aumento de la

validación y presencia de un perfil en esta red social, y por tanto de la capacidad que tiene para generar influencia. Dirigirse a cuentas populares con el objetivo de que compartan tu interacción o respondan a la misma, usar un hashtag popular o publicar sobre un tema o evento sobre el cual el resto de los usuarios hablan en ese momento, pese a ser actividades efímeras, ayudan también a incrementar el número de seguidores que se acumulan en el perfil de Twitter (Bik y Goldstein, 2013; Hassan et ál., 2017). Estas son estrategias que recurrentemente se utilizan en esta red social. Por tanto, podemos afirmar que la moneda de Twitter es, en definitiva, la participación. De este modo, los códigos propios de Twitter han impactado y definido las estrategias de comunicación, difusión y promoción de instituciones, empresas, profesionales y académicos.

Todos estos agentes intentan ajustarse a las características dialógicas de Twitter para construir conexiones de valor con sus partes interesadas. Los usuarios también buscan un reconocimiento mutuo basado en sus opiniones, lo que se construye a través de las interacciones con y entre ellos. Si estas interacciones son retuiteadas o validadas con un me gusta por los seguidores de estas corporaciones, instituciones o comunidades que crecen alrededor de una figura que ha asumido el rol de *influencer* o *tuitstar*, transmitiéndose a sus respectivos *timelines*, el sentido de pertenencia e identidad se refuerza (Wang y Yang, 2020). Invitar a la conversación y la retroalimentación impulsan así percepciones favorables hacia el contenido e información de quienes buscan ganar reputación en Twitter (Lee y VanDyke, 2015).

Esta reputación permite también a individuos particulares actuar como centros o intermediarios de contenido e información que, como señala Stewart (2015), se convierten en poderosos distribuidores y filtros de conocimiento dentro de sus públicos particulares. Este es el caso de aquellos economistas que han sido identificados en redes sociales como *twecos*, *influencers* económicos que participan en la red social Twitter. Gracias a su reputación, el contenido que comparten y retuitean sirve como proceso de selección experto de información relevante para sus seguidores, convirtiéndose, en definitiva, en líderes de opinión. También nos encontramos con otro tipo de economistas que utilizan esta red

social como un mecanismo para visibilizar su trabajo académico, y que por tanto se dirigen a un público objetivo que no es el público general, sino un público más especializado. Para éstos últimos, el modo de comunicarse es menos interactivo, siendo usado más como alerta de literatura en vivo, como veremos en el apartado dos donde exponemos las razones identificadas en la literatura para estar en Twitter.

En este capítulo nos hemos centrado en realizar un primer análisis exploratorio para saber si estos economistas han ejercido influencia, a través de Twitter, en una serie de eventos concretos relacionados con las estrategias de inversión y la bolsa de valores. En concreto, los casos escogidos son dos: GameStop, como un ejemplo de una empresa que experimenta un crecimiento del valor de sus acciones a nivel internacional; y Libertas7, como un claro ejemplo de empresa española que experimenta un aumento del valor de sus acciones. En ambos casos, ambas son noticias financieras de alcance nacional e internacional por este hecho. Hemos trabajado con dos hipótesis principalmente. La primera de ellas es que los mencionados anteriormente como twecos pueden influir sobre la conducta de inversión que desarrollan sus seguidores. En este sentido, creemos que su valor añadido como activo en Twitter, así como una de las fuentes de ganancia de seguidores y reputación en esta red social, es la información bursátil especializada que aportan a sus seguidores. La segunda hipótesis es, por el contrario, que son los movimientos en la bolsa de valores los que construyen las estrategias de comunicación y posicionamiento en Twitter de los economistas, así como de los *influencers* especializados en temas de economía, finanzas y bolsa. Sus publicaciones serían así una forma de oportunismo, un mecanismo para lograr reputación aprovechando el interés en tales eventos debido a la cantidad de tuits que circulan al respecto, participando en esta atención concentrada en su momento más álgido.

Con este objetivo se ha elaborado una metodología basada en cuatro etapas. En primer lugar, se han analizado los perfiles de estos economistas para comprobar los consejos sobre inversión o noticias financieras que estos comparten en Twitter, y así poder plantear cuales son los temas que nos interesa analizar. En segundo lugar, se han seleccionado palabras claves sobre los eventos considerados para observar el impacto

que han tenido en la red social; es decir, tanto el nivel de actividad (tuits) como de interactividad (retuits, me gustas y comentarios). En tercer lugar, se compara la evolución temporal de algunos términos y recomendaciones con la situación experimentada en bolsa para cada uno de los casos examinados. Y, por último, se realiza un análisis de redes para comprobar cuáles son los nodos principales de influencia en temas bursátiles y de inversión en Twitter. Para ello vamos a dividir a los actores en cuatro grupos que posteriormente describiremos, puesto que entendemos que también es posible analizar la estrategia de las empresas y los periódicos y blogs especializados cuando tratan estas temáticas.

Hemos estructurado el trabajo con los siguientes apartados. Tras esta breve introducción que contextualiza Twitter como una economía de reputación donde las monedas ganadas cobran la forma de seguidores, retuits y me gusta; realizamos en un segundo apartado una revisión de la literatura sobre la actividad de los expertos en la red social, centrándonos especialmente en los científicos sociales y en los influencers que presenta un target en economía, finanzas y bolsa. Tercero, presentamos los pasos metodológicos llevados a cabo en nuestro análisis exploratorio. En el cuarto punto analizamos, divididos en dos subapartados, cada uno de los eventos considerados tanto desde un punto de vista bursátil (el comportamiento en bolsa del caso analizado) como desde un punto de vista de la actividad en la red social; finalizando con un quinto y último apartado a modo de conclusión en el que respondemos a los objetivos que inicialmente planteábamos.

2. RAZONES PARA ESTAR EN TWITTER

Según señala De Winter (2015), Twitter es la principal red social utilizada por los académicos para la comunicación no técnica de su investigación (aunque existen otras como Researchgate, Academia.edu o LinkedIn). No obstante, debe remarcar que, como indica Haustein (2019), la mayoría de los estudios sobre el uso y presencia de los académicos en Twitter apenas ronda el 15 por ciento de la comunidad científica, datos que pueden también corroborarse si se analizan los

economistas con presencia en Twitter que se encuentran registrados en la web de Ideas RePEc. Si bien existe una tendencia a que los académicos entren en Twitter, sigue existiendo un escepticismo elevado hacia su utilización con motivos académicos. Parece haber, no obstante, una barrera generacional ya que, como muestran Rúas-Araújo et ál. (2016) en una encuesta realizada al Personal Docente e Investigador de diversos rangos en Universidades Gallegas, los investigadores predoctorales, ayudantes doctores e investigadores postdoctorales se muestran en su mayoría a favor del empleo de redes sociales como Twitter y Facebook para la docencia y la investigación; al contrario de lo que ocurría con las categorías de catedráticos de universidad, profesores titulares y profesores contratados doctores.

La literatura sobre el uso de Twitter por parte de los académicos se ha centrado principalmente en cómo esta red social puede tener una serie de puntos positivos para el ejercicio de su actividad investigadora. En concreto, i) en términos de relaciones con otros académicos ampliando y diversificando los límites de su departamento físico para la discusión de ideas con sus pares (Darling et ál., 2013); ii) para disponer de una alerta actualizada y en vivo de literatura que sirva de filtro de artículos de sus líneas de interés (Costas et ál., 2015); iii) para la difusión de su trabajo académico a audiencias no académicas logrando incrementar su impacto social (Thelwall et ál., 2013; Nabout et ál., 2018); iv) como fomento de la redacción y estructuración de ideas concretas (Choo et ál., 2015); v) para la visibilización y el sentido de comunidad de campos marginales y dispersos (Cherrier, 2019); y vi) como una estrategia de posicionamiento de publicaciones de cara a aumentar el factor de impacto académico (Eysenbach, 2011; Oller-Alonso et ál., 2012; Micieli y Tsui, 2015; Peoples et ál., 2016; Ortega, 2017; Valerio-Ureña y Herrera-Murillo, 2017; Hassan et ál., 2020). O dicho de otra forma, se construye una estrategia que también busca intentar llegar al mayor número de investigadores que tratan sobre los mismos temas con el objetivo de buscar las métricas tradicional. Es decir, que conozcan sus trabajos para que estos sean citados y lograr una ganancia en término de méritos académicos. Este último punto, dada la importancia del factor de impacto académico en el mercado de las ideas y para el éxito de la

carrera de los académicos, es el que más atención ha atraído. No obstante, en este trabajo nos centramos en aquella parte de la actividad realizada por académicos en Twitter que no guarda relación directa con su actividad académica, pero que busca extender su reputación e influencia a la sociedad en general.

Trabajos como los de Darling et ál. (2013) y Walter et ál. (2019) señalan que, para aquellas ciencias con implicaciones políticas o aplicadas, como pueden ser las ramas de conocimiento en Economía y Finanzas, la presencia de los académicos en Twitter puede servir para llegar a personas con puestos de toma de decisiones. Esta es una acción conocida como transferencia de conocimiento. Si bien a nivel académico este tipo de transferencia de conocimiento a través de Twitter no reporta ningún tipo de beneficio académico directamente, puede deberse a intereses más amplios que, estando relacionados con la Academia, no se restringen a ella. De hecho, Kapp et ál. (2015) muestran que influir en la formulación de políticas es un objetivo de los científicos que utilizan activamente las redes sociales. Mohammadi et ál. (2018) han analizado el comportamiento en Twitter de científicos de diversas disciplinas, hallando que los científicos sociales tienden a compartir más las noticias relacionadas con la investigación y anuncios de políticas. Por su parte, el análisis de Ke et ál. (2017) sugiere que, además de ser los más activos en este sentido en Twitter, este grupo tiene una presencia en esta red social muy superior a su representación proporcional en el conjunto de la Academia. Estos autores también encontraron que los tuits a URLs identificadas como científicas solo representan una pequeña fracción del total de tuits de aquellos académicos que hablan de Economía y Finanzas. Esto concuerda con los hallazgos de Holmberg y Thelwall (2014). Pocos tuits tienen un destino académico claramente identificado, si bien muchos tuits son sobre temas económicos, en general. Por lo tanto, no hay evidencia de que los investigadores que discuten sobre Economía y Finanzas o comparten noticias e información al respecto estén necesariamente involucrados en la comunicación académica. Estos son temas de discusión común a todos los ciudadanos, y por este motivo, es más fácil que el público interactúe con economistas al verlos como expertos en estos temas de interés general; y que, dada la

audiencia potencial a la que pueden dirigirse y escucharles, busquen incrementar su influencia y reputación. Influencia y reputación que, dadas las implicaciones profundamente políticas de la materia en cuestión, es a su vez moneda de cambio en términos laborales y de reconocimiento a nivel social.

Fijándonos en el tipo de comunicación, Walter et ál. (2019) señalan que los científicos utilizan más palabras que expresan emociones negativas cuando se dirigen a otros públicos diferentes a sus pares académicos. Dramatizan sus hallazgos para promoverlos o actuar como defensores del tema; y enfatizan la certeza cuando se comunican con políticos. Siguiendo con el modo de comunicarse, Thorson et ál. (2010) sugieren que los mensajes descorteses en Ciencias Sociales tienen mayor probabilidad de ser percibidos como menos justos, informativos y menos creíbles, disuadiendo a la audiencia potencial de los mismos, que se identificaría menos con ellos afectando negativamente a la reputación de quien los efectúa.

Un experto en Economía y Finanzas que desee lograr reputación e influencia en la red social y convertirse en un distribuidor y filtro de información dentro de su público objetivo, con claros intereses de incidir en política e incluso ser consultado sobre la misma como creador de opinión, debe potenciar la conversación y el debate con su audiencia con un estilo cortés y tuitear de manera constante de la actualidad general y con un estilo no técnico, con el fin de que otros usuarios se identifiquen con su mensaje y ganar visibilidad y reputación gracias a su difusión.

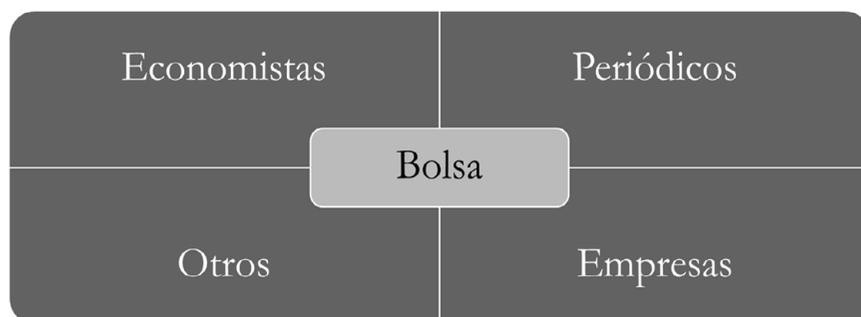
3. METODOLOGÍA

Como ya hemos comentado anteriormente, se ha elaborado una metodología propia basada en cuatro etapas respetando las indicaciones de Gómez-Luna et ál. (2014) para el análisis de contenidos bibliográficos. Nuestro análisis, aunque no se trata de un análisis bibliográfico, tiene una estructura similar al mismo. La metodología construida en cuatro pasos pasamos a describirla a continuación.

En un primer paso se han fijado los roles de los que interactúan sobre la temática que nos proponemos abordar, tal y como aparecen en la Figura 1. Hemos identificado cuatro grupos.

Por un lado, están los que denominamos economistas académicos o *influencers* con un claro target en economía, empresa y finanzas (también en bolsa y trading); ya sean de cuentas verificadas o que por su descripción se observe que la finalidad de crearse ese perfil en la red social es la de ser referente en temas económicos y financieros. También tenemos aquellos académicos que aparezcan en listas reconocidas a tal efecto como son la lista twecos y la lista de académicos en economía y finanzas de la base de datos de ideas RePEc. Y por otro lado están lo que hemos denominado periódicos. Entre estos se encuentran los diarios generalistas y especializados; pero también los blogs especializados en temas de economía, empresa y finanzas y aquellos autores que intentan dar a conocer sus blogs que siguen estas temáticas, y que por tanto plantean una estrategia de publicación muy similar a la de los medios de comunicación.

Figura 1. Actores que analizan la bolsa en Twitter



Fuente: elaboración propia

Además, nos encontramos un tercer grupo que engloba dos tipos de organizaciones, donde incluimos tanto a las empresas como a las instituciones públicas. En este grupo algunas aprovechan las tendencias para hacer publicidad, pero hay otras que, incluso aquellas empresas de las que se habla en Twitter, mantienen la actividad de la cuenta durante el periodo que son tendencia. Para finalizar, hay un cuarto y último grupo

que hemos denominado como “otros” que sería el público en general, y que describimos como aquellas cuentas que no pueden ser catalogadas en ninguna de las anteriores, y que constituyen el público objetivo de los otros tres grupos previos identificados.

En un segundo paso se ha fijado la estrategia de búsqueda; es decir, se han seleccionado los temas a analizar que, como ya hemos mencionado en la introducción de este capítulo, son los casos de GameStop y Libertas⁷. También se han fijado las palabras clave que vamos a utilizar (la propia marca y bolsa como mecanismo para acotar la búsqueda) y la estrategia de búsqueda en la base de datos. En nuestro caso, esta estrategia es una búsqueda manual a través de la propia aplicación de Twitter en su herramienta de búsqueda avanzada. Esta herramienta nos permite buscar por grupos de palabras que contienen los tuits, así como acotar los periodos de análisis y búsqueda. Aunque existen herramientas para hacer este tipo de búsquedas de tendencias hemos optado por esta última ya que nos parece de lo más fiable. Además, hemos completado este análisis con una búsqueda en la aplicación Google Trends para comprobar si este interés también se manifiesta en Internet más allá de la red social Twitter o si, por el contrario, está únicamente localizado en la red social.

En tercer lugar, se ha analizado la evolución de los comentarios en Twitter antes, durante y después de una fase de crecimiento inusual en la bolsa de las empresas analizadas. Para ello, también nos hemos servido de fuentes bursátiles que nos permitan comprobar la etapa de crecimiento inusual o inesperado del valor de las acciones de las empresas analizadas.

Y, por último, se realiza un análisis de redes para comprobar cuáles son los nodos principales de influencia en temas bursátiles y de inversión en Twitter, así como la interactividad que se mantiene durante las conversaciones en materia bursátil.

4. RESULTADOS

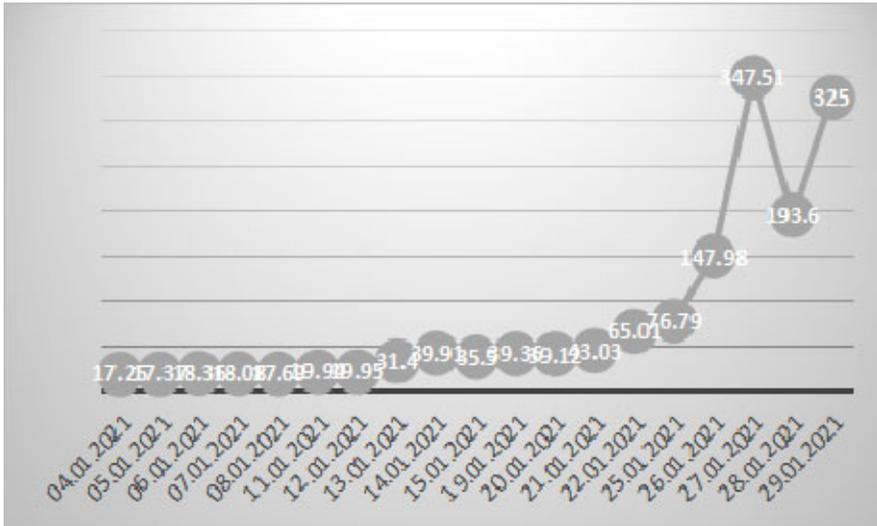
Para cumplir con nuestro objetivo el caso de GameStop debe ser considerado como paradigmático, puesto que se trata, como se puede

apreciar en la Figura 2, de unas acciones que durante el mes de enero han experimentado un crecimiento exponencial de su valor bursátil cuando, a priori, esta subida no era esperada ni pronosticada por la estructura de capital de la empresa ni por los resultados que había presentado recientemente. Así, dicha subida es achacada a la acción de los usuarios de la red social Reddit (Di Muzzio, 2021; Chohan, 2021). En este sentido, debemos advertir el excelente trabajo realizado por los autores André Betzer y Jan Philipp Harries (2021) que analizan el impacto que tienen los comentarios realizados en esta red social sobre la acción en bolsa de la empresa. Es por ello por lo que, en nuestro caso, lo que pretendemos abordar es si los economistas o los medios especializados estaban hablando de esta empresa en Twitter; es decir, si se esperaba algún tipo de movimiento sobre estas acciones o no.

Como podemos observar en la Figura 2 el caso de GameStop presenta un valor de la acción sostenido en el tiempo; o, dicho de otra forma, su valor bursátil se encuentra en una tendencia constante y estabilizada en torno a los 17 puntos. Durante el mes de enero se experimenta una subida suave hasta que, a partir del día 26, se dispara, incrementándose su valor en bolsa por la estrategia a corto seguida por los inversores. Es por ello que debemos advertir que después nos vamos a encontrar que en febrero se produce un descenso del valor de la acción que, posteriormente, vuelve a recuperarse. Si bien entendemos que el momento menos esperado, y, por tanto, con mayor riesgo para aquellos economistas que optasen por realizar unas predicciones era en la primera subida y no en la segunda, la cual puede ser más esperada.

Este hecho hace que la información sobre esta empresa tenga un especial interés a nivel mundial en una búsqueda en Google Trends (consulta realizada el 31 de mayo) observamos que entre los días 26 y 28 de enero se puede observar un aumento del volumen de la búsqueda de la empresa GameStop a través de Google, y que al igual que ocurre con las acciones, en los días posteriores empieza a generar menos interés, motivo por el que aparece con menor número de búsquedas por esta vía.

Figura 2. Evolución de la cotización en bolsa de GameStop (enero 2021)



Fuente: Elaboración con datos de cierre de cotización de [investig.com](https://www.investing.com) (consulta realizada el 26 de abril de 2021)

Una vez que hemos visto cual es el punto de inflexión en el valor de las acciones, lo que situamos entre los días 26 y 27 de enero de 2021, se ha dividido el análisis en dos partes; o dicho de otra manera, localizamos en esta fecha el hito bursátil analizado. En un primer momento nos vamos a centrar en el flujo de actividad que presenta en Twitter la intersección de las dos palabras clave que hemos elegido para este caso (GameStop y Bolsa). Mientras que en un segundo momento nos centraremos en el análisis después de que esta subida se produce. Con este análisis queremos comprobar dónde se encuentra la mayor parte de actividad, tanto de los medios especializados como de los economistas e influencers con un claro target en economía, empresa y finanzas.

En la Tabla 1 se presenta la evolución de la actividad en Twitter de aquellos tuits que contienen los términos GameStop y Bolsa entre el 1 y el 27 de enero. Como podemos comprobar el flujo de actividad, medido en el número de tuits, es bastante escaso. Apenas 3 tuits en 25 días; y sólo hemos localizado 4 especialistas en economía que hacen referencia al hecho que se está produciendo el comportamiento bursátil analizado. Apenas 23 tuits provienen de periódicos o de usuarios que

solamente incluyen la noticia sin ningún tipo de apreciación o comentario. Es en el día 26 y 27 cuando empieza a producirse un mayor flujo de tuits sobre esta temática; pero como podemos observar, los especialistas en economía no presentan una alta actividad, manteniéndose en la misma línea los datos que los días anteriores. El volumen de tuits de los medios de comunicación especializados tampoco es relevante. Es por ello que una vez realizado este breve análisis podemos concluir que hasta el día 27 se producen los siguientes hechos: 1) Una escasa presencia de economistas e *influencers* en los tuits que hemos detectado que se realizan bajo esta temática; 2) Al hecho anterior hay que añadirle que la red social Twitter, en principio, no se hizo mucho eco de este evento bursátil (hay que tener en cuenta que analizamos GameStop + bolsa); 3) Existe una escasa interacción en los tuits, esto es retuits, comentarios y me gustas, por lo que a priori tampoco resulta atractivo para el reconocimiento personal buscado por estos economistas el fomentar la interacción y hablar de este tema en esta fecha; y 4) Cabe destacar el alto porcentaje que representan las noticias de periódicos y blogs especializados (tuits propios y comentarios de noticias) en la evolución de la actividad en las fechas analizadas.

TABLA 1. Evolución de la actividad en Twitter de GameStop + Bolsa (Del 1 al 27 de enero 2021)

| Día | Tuits | Retuits | Comentarios | Me gusta | Economistas | Periódicos | Empresas | Otros |
|----------------------|-------|---------|-------------|----------|-------------|------------|----------|-------|
| Del 1 al 25 /01/2021 | 43 | 16 | 27 | 193 | 4 | 23 | 0 | 17 |
| 26/01/2021 | 22 | 227 | 21 | 522 | 4 | 5 | 0 | 13 |
| 27/01/2021 | 29 | 60 | 26 | 263 | 1 | 9 | 0 | 18 |

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de Twitter (consulta realiza el 26 de abril 2021).

En la Tabla 2 se presenta la evolución de la actividad de la temática analizada en este primer caso estudiado (GameStop + bolsa). Debemos advertir que en esta época ya se ha viralizado la noticia del crecimiento inesperado de las acciones de la empresa GameStop, y que, e por lo tanto, ya es más atractivo en terminos de interactividad e interés despertado en los usuarios de la red hablar de esta temática. Es por ello que

los días posteriores al incremento del valor de las acciones bursátiles de GameStop se observa un crecimiento también exponencial del número de tuits que generan estas palabras clave (o hashtag según los códigos propios de la red social). En este sentido debemos advertir que el volumen del público en general es mayor el día 29. También nos encontramos que los medios de comunicación se hacen más eco de esta noticia cuanto más interés despierta en la red social. Además, hemos podido observar que los *influencers* que tratan sobre cuestiones de economía, empresa y finanzas entran más a hacer valoraciones estos días. En una lectura de la mayoría de los tuits que han sido lanzados nos encontramos que prácticamente todos intentan explicar lo que ha pasado los días anteriores.

Nos resulta llamativo que, dados los propios códigos de la red social, tienen más presencia en esta temática los economistas especializados que hemos denominado como *influencers* que los propios economistas académicos. También, el aumento de empresas que entran en este hashtag buscando publicitarse con servicios especializados en bolsa y trading.

En definitiva, en este breve análisis podemos concluir que a partir de día 27 se produce: 1. Un aumento de la presencia de economistas e *influencers* en los tuits, y que se incrementa progresivamente conforme aumentan los valores de GameStop en bolsa. Con esto podemos concluir que es más atractivo para ellos participar cuando existe una mayor interacción y aprovechar el flujo de atención de este evento para ganar seguidores; 2. Durante los días posteriores al hito bursátil analizado se produce un alto volumen de tuits (GameStop + bolsa); 3. Nos encontramos que aumenta significativamente la interacción de los tuits (retuits, comentarios, me gustas); 4. Desde un análisis cualitativo podemos comprobar que los tuits son básicamente informativos; pero también empiezan a aparecer análisis más rigurosos, aunque en muy poca cuantía; y 5. Se produce una alta presencia de noticias periódicos y blogs especializados (tuits propios y comentarios de noticias).

A modo de curiosidad, nos encontramos que los *influencers* especializados en economía y empresa no tienen en este tema un gran tirón en sus interacciones, puesto que con 24 tuits solo alcanzan 1.337

interacciones; mientras que dos influencers que no tienen un target de economía y empresa, y que por tanto hemos retirado del análisis, con solo dos tuits alcanzan la cifra de 15.293 interacciones.

TABLA 2. Evolución de la actividad en Twitter de GameStop + Bolsa (Del 29 al 31 de enero 2021)

| | Economistas | | Peridicos | | Empresas | | Otros | |
|------------|-------------|---------------|-----------|---------------|----------|---------------|-------|---------------|
| | Tuits | Interacciones | Tuits | Interacciones | Tuits | Interacciones | Tuits | Interacciones |
| 29/01/2021 | 24 | 1337 | 80 | 1579 | 11 | 56 | 462 | 2067 |
| 30/01/2021 | 16 | 538 | 28 | 234 | 5 | 72 | 163 | 294 |
| 31/01/2021 | 1 | 14 | 3 | 46 | 0 | 0 | 4 | 27 |

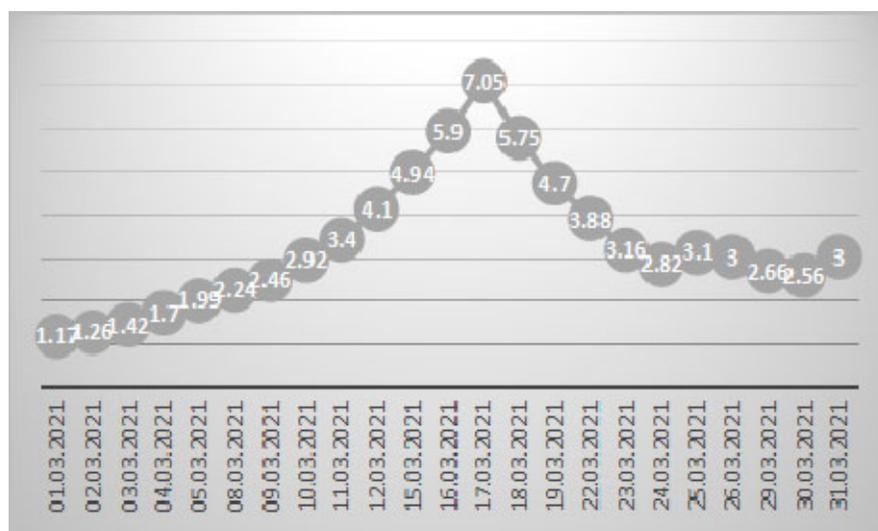
Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de Twitter (31 de mayo 2021).

Para comprobar si los resultados que hemos obtenidos para el caso anterior son extrapolables a otros tipos de empresas con un comportamiento similar en bolsa, nos vamos a servir del caso de Libertas7. Esta es una empresa española dedicada a la inversión financiera y la gestión de patrimonio inmobiliario, así como también a diversas actividades turísticas, y que curiosamente a mediados de marzo de 2021, en plena pandemia Covid19, momento en el cual el sector turístico más se ha resentido en España (Moreno et al., 2021), la empresa experimenta de forma inesperada un crecimiento notable del valor de sus acciones que va desde el día 9 hasta el 17 de marzo del 2021. En este caso, el valor de las acciones de la empresa alcanza su máximo el día 17 de marzo, y posteriormente experimenta una caída en su valor. No obstante, en la actualidad se ha mantenido con un valor de entre 3 y 4 puntos por encima del valor inicial antes de este evento. La evolución del precio de la acción al cierre de cotización se encuentra reflejada en la Figura 3.

Al igual que en el caso anterior, hemos realizado una búsqueda de la empresa a través de la herramienta Google Trends para comprobar si el interés suscitado por las acciones en bolsa también se ve corroborado por las búsquedas realizadas a través de esta aplicación que ilustra el interés generalizado en internet. Observamos que apenas aparecen búsquedas salvo en la etapa comprendida entre el 7 y el 27, coincidiendo con el nivel alcista de las acciones. Por lo tanto, podemos afirmar como

en el caso anterior que genera un especial interés la empresa en este periodo de tiempo determinado causado por este evento bursátil concreto, y que a partir de ese momento vuelve a un nivel búsqueda prácticamente residual.

Figura 3. Evolución de la cotización en bolsa de Libertas7 (marzo 2021)



Fuente: Elaboración propia con datos de cierre de cotización de investig.com (26 de abril de 2021)

En el análisis de los tuits realizados sobre Libertas7 el volumen de actividad es tan bajo que no es necesario presentar los resultados en una tabla, por lo que las conclusiones que extraemos de este análisis son las siguientes: 1. Se produce una escasa relevancia en Twitter de la tendencia alcista; es decir, el nivel de tuits no es significativo ni para ser considerado como un tema del momento; 2. En este caso nos encontramos que ninguno de los tuits que se han generado proceden de economistas ni *influencers* especializados en economía, finanzas y bolsa; 3. Independiente del tipo de actor que analicemos nos encontramos con una escasa presencia de tuits; 4. los tuits tienen una escasa interacción (retuit, comentarios, me gustas); 5. En un análisis del contenido de los tuits podemos afirmar que se trata de información sobre lo acontecido; en ningún caso se realiza ningún tipo de análisis; y 5. Los tuits proceden básicamente de periódicos o blogs especializados en finanzas y bolsa.

5. CONCLUSIONES

Una vez que hemos realizado este análisis nos encontramos que podemos concluir que la red social Twitter no tiene una respuesta masiva a temas de finanzas y bolsa; es decir, nos vamos a encontrar que otras temáticas tienen un mayor impacto en esta red social. Además, debemos afirmar que los especialistas en economía y análisis bursátil en Twitter prefieren mostrar un perfil meramente informativo cuando se trata de analizar subidas inesperadas de acciones en bolsa. En este sentido, entendemos que se tratan más de tuits divulgativos aprovechando la oportunidad de atraer hacia sí la atención derivada de este evento que una análisis y discusión de lo que está ocurriendo desde una perspectiva especializada, como estrategia para llegar un mayor público objetivo. Por lo tanto, difícilmente se pueden establecer estrategias de información a través de la información recibida a través de esta red social. Seguir a estos economistas no sirve de filtro para acceder a información de valor.

Así, y como estrategia común dentro de esta red social, nos encontramos que tanto las empresas que buscan publicidad, como los periódicos y blogs especializados en finanzas y bolsa, como los economistas e *influencers* especializados en temas bursátiles, solo entran a comentar los casos analizados cuando hay un volumen de tuits relevante.

En definitiva, si nos preguntamos si los usuarios de las redes sociales construyen su estrategia de inversión influenciados por los comentarios realizados por economistas de reconocido prestigio, claramente debemos afirmar que no; o al menos esta es la evidencia que encontramos para los dos casos analizados. La estrategia de los economistas e *influencers* especializados en economía y finanzas es entrar a explicar qué ha pasado una vez que se ha producido la subida en bolsa; pero en ningún caso la anticipan ni dan muestras de que pueda esperarse este tipo de movimiento. Mientras que si nos preguntamos si son los movimientos en bolsa los que construyen las estrategias de comunicación y posicionamiento de los economistas, como mecanismo para lograr un mayor impacto e influencia en redes sociales aprovechando temas de actualidad para mejorar su visibilidad, debemos responder de manera afirmativa. Como ya hemos comentado, los códigos internos de esta red social hacen que la notoriedad social, y por tanto la moneda de cambio de esta

red social, se encuentra en la interactividad. Por lo tanto, si la estrategia es mejorar la reputación con un perfil determinado que abarca temas económicos y financieros, la lógica nos indica que conviene entrar en estos temas cuando la interactividad es elevada aprovechando el foco de atención puesto sobre eventos específicos. Además, esto permite reducir el riesgo de exposición si se falla en las predicciones, ya que nos vamos a encontrar con que los errores de cuentas con un elevado número de seguidores son muy viralizados en esta red social.

6. REFERENCIAS

- Betzer, A. y Harries, J. P. (2021). If He's Still in, I'm Still in! How Reddit Posts Affect GameStop Retail Trading [Si todavía está dentro, ¡todavía estoy dentro! Cómo las publicaciones de Reddit afectan el comercio minorista de GameStop]. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3844378>
- Bik, H. y Goldstein, M. (2013). An introduction to social media for scientists [Introducción a las redes sociales para científicos]. *PLoS Biology*, 11 (4), e1001535
- Cherrier, B. (2019). Detectives, Storytellers and Hackers: Historians of Economics in an Age of Social Media. [Detectives, Contadores de historias y Hackers: Historiadores de la economía en la era de las redes sociales]. En T. Dütte y R. Weintraub (Eds.), *A Contemporary Historiography of Economics, (190-205)*. Routledge
- Choo, E., Ranney, M., Chan, T, Trueger, N. S., Walsh, A., Tegtmeier, K., McNamara, S. O., Choi, R. y Carrol, C. (2015). Twitter as a tool for communication and knowledge exchange in academic medicine: a guide for skeptics and novices [Twitter como herramienta de comunicación e intercambio de conocimientos en medicina académica: una guía para escépticos y novatos]. *Medical Teacher*, 37 (5), 41-46
- Chohan, U. W. (2021). Counter-Hegemonic Finance: The GameStop Short Squeeze [Finanzas contrahegemónicas: el apretón corto de GameStop]. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3775127>
- Costas, R., Zahedi, Z. y Wouters, P. (2015). Do “altmetrics” correlate with citations? Extensive comparison of altmetric indicators with citations from a multidisciplinary perspective [¿Se correlacionan las "altmetrics" con las citas? Amplia comparación de indicadores altmétricos con citas desde una perspectiva multidisciplinaria]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (10), 2003-2019

- Darling, E., Shiffman, D., Côté, I. y Drew, J. (2013). The role of Twitter in the life cycle of a scientific publication [El papel de Twitter en el ciclo de vida de una publicación científica]. *Ideas in Ecology and Evolution*, 6 (1), 32-43
- De Winter, J. C. F. (2015). The relationship between tweets, citations, and article views for PLOS ONE articles [La relación entre tweets, citas y visualizaciones de artículos para artículos PLOS ONE]. *Scientometrics*, 102 (2), 1773-1779
- Di Muzio, Tim (2021). GameStop Capitalism. Wall Street vs. The Reddit Rally (Part I). The Bichler and Nitzan Archives, Toronto.
- Eysenbach, G. (2011). Can tweets predict citations? Metrics of social impact based on Twitter and correlation with traditional metrics of scientific impact [¿Pueden los tweets predecir citas? Métricas de impacto social basadas en Twitter y correlación con métricas tradicionales de impacto científico]. *Journal of Medical Internet Research*, 13 (4), e123
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. A (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81 (184), 158-163.
- Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy [Uso dialógico de las redes sociales: el papel de las relaciones públicas en la reactivación de la democracia]. *Public Relations Review*, 39 (4), 337-345
- Hassan, S. U., Aljohani, N. R., Idrees, N., Sarwar, R., Nawaz, R., Martínez-Cámara, E., Ventura, S. y Herrera, F. (2020). Predicting literature's early impact with sentiment analysis in Twitter [Predecir el impacto temprano de la literatura con el análisis de sentimientos en Twitter]. *Knowledge-Based Systems*, 192, 105383.
- Hassan, S. U., Imran, M., Gillani, U., Aljohani, N. R., Bowman, T. D. y Didegah, F. (2017). Measuring social media activity of scientific literature: an exhaustive comparison of scopus and novel altmetrics big data [Medición de la actividad de la literatura científica en las redes sociales: una comparación exhaustiva de scopus y el novedoso big data altmetrics]. *Scientometrics*, 113 (2), 1037-1057
- Haustein, S. (2019). Scholarly twitter metrics [Métricas académicas de Twitter]. En W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch y M. Thelwall (Eds.), *Springer handbook of science and technology indicators (729-760)*. Springer
- Holmberg, K. y Thelwall, M. (2014). Disciplinary differences in Twitter scholarly communication [Diferencias disciplinarias en la comunicación académica de Twitter]. *SCIENTOMETRICS*, 101 (2), 1027-1042

- Kapp, J. M., Hensel, B. y Schnoring K. T. (2015). Is Twitter a forum for disseminating research to health policy makers? [¿Es Twitter un foro para difundir la investigación entre los responsables de la formulación de políticas sanitarias?]. *Annals of Epidemiology*, 25 (12), 883–887
- Ke, Q., Ahn, Y. Y. y Sugimoto, C. R. (2017). A systematic identification and analysis of scientists on Twitter [Una identificación y análisis sistemático de científicos en Twitter]. *PLoS One*, 12 (4): e0175368
- Lee, N. M. y VanDyke, M. S. (2015). Set it and forget it: The one-way use of social media by government agencies communicating science [Configúrelo y olvídelo: el uso unidireccional de las redes sociales por parte de las agencias gubernamentales que comunican la ciencia]. *Science Communication*, 37 (4), 533-541
- Micieli, J. A. y Tsui, E. (2015). Ophthalmology on social networking sites: an observational study of Facebook, Twitter, and LinkedIn [Oftalmología en sitios de redes sociales: un estudio observacional de Facebook, Twitter y LinkedIn]. *Clinical Ophthalmology*; 9, 285-290.
- Mohammadi, E., Thelwall, M., Kwasny, M. y Holmes, K. L. (2018). Academic information on Twitter: A user survey [Información académica en Twitter: una encuesta a los usuarios]. *PloS one*, 13(5), e0197265
- Moreno, L., Robina, R., Sanchez-Oro, M., y Castro, J. (2021). Tourism and Sustainability in Times of COVID-19: The Case of Spain [Turismo y sostenibilidad en tiempos de COVID-19: El caso de España]. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(4):1859
- Nabout, J. C., Teresa, F. B., Machado, K. B., Do Prado, V. H. M., Bini, L. M. y Diniz-Filho, J. A. F. (2018). Do traditional scientometric indicators predict social media activity on scientific knowledge? An analysis of the ecological literature [Los indicadores cientométricos tradicionales predicen la actividad de las redes sociales sobre el conocimiento científico? Un análisis de la literatura ecológica]. *Scientometrics*, 115(2), 1007-1015
- Oller-Alonso, M., Segarra-Saavedra, J. y Plaza-Nogueira, A. (2012). La presencia de las revistas científicas de ciencias sociales en los social media: de la Web 1.0 a la 2.0. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, 2 (1), 49-68
- Ortega, J. L. (2017). The presence of academic journals on Twitter and its relationship with dissemination (tweets) and research impact (citations) [La presencia de revistas académicas en Twitter y su relación con la difusión (tweets) y el impacto de la investigación (citas)]. *Aslib Journal of Information Management*, 69 (6), 674-687

- Peoples, B. K., Midway, S. R., Sackett, D., Lynch, A. y Cooney, P. B. (2016). Twitter predicts citation rates of ecological research [Twitter predice las tasas de citas de la investigación ecológica]. *PLoS ONE*, 11(11), e0166570
- Rúas-Araújo, J., Campos-Freire, F. y Puentes-Rivera, I. (2016). Utilización y valoración de las redes sociales generalistas y buscadores bibliográficos en las universidades gallegas. *Revista latina de comunicación social*, 71, 1187-1207.
- Stewart, B. (2015). Open to influence: What counts as academic influence in scholarly networked Twitter participation [Abierto a la influencia: lo que cuenta como influencia académica en la participación académica en red de Twitter]. *Learning, Media and Technology*, 40 (3), 287-309
- Thelwall, M., Haustein, S., Larivière, V. t Sugimoto, C. R. (2013). Do altmetrics work? Twitter and ten other social web services [¿Funcionan las altmetrics? Twitter y otros diez servicios de web social]. *PLoS ONE*, 8 (5), e64841
- Thorson, K., Vraga, E. y Ekdale, B (2010). Credibility in context: How uncivil online commentary affects news credibility [Credibilidad en contexto: cómo los comentarios incivilizados en línea afectan la credibilidad de las noticias]. *Mass Communication and Society*, 13(3), 289-313
- Valerio-Ureña, G. y Herrera-Murillo, D. (2017). Redes sociales en línea como canal de comunicación de las revistas académicas abiertas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1341-1350
- Wang, Y. y Yang, Y. (2020). Dialogic communication on social media: How organizations use Twitter to build dialogic relationships with their publics [Comunicación dialógica en las redes sociales: cómo las organizaciones utilizan Twitter para construir relaciones dialógicas con sus públicos]. *Computers in Human Behavior*, 104, 106183
- Walter, S., Lörcher, I. y Brüggemann, M. (2019). Scientific networks on Twitter: Analyzing scientists' interactions in the climate change debate [Redes científicas en Twitter: análisis de las interacciones de los científicos en el debate sobre el cambio climático]. *Public Understanding of Science*, 28 (6), 696-712

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN SECUNDARIA: TRANSVERSALIDAD Y VOLUNTAD

EVA HERRERO CURIEL

Universidad Carlos III de Madrid

LEONARDO LA-ROSA BARROLLETA

Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a internet y a los contenidos que allí se alojan está cada vez más extendido entre la población adolescente de nuestro país. Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2020, 37,3 millones de personas de 10 y más años ya han accedido a Internet en alguna ocasión. Entre los/as niños/as de 10 a 15 años se ha producido un incremento interanual de internautas del 3,1%, alcanzando los 2,8 millones (Ureña et al., 2020), una tendencia que continúa en aumento. Según se desprende del último informe de la Sociedad de la Información elaborado por Fundación Telefónica, la edad y la formación continúan siendo las variables sociodemográficas más influyentes en el uso de internet. Prácticamente todos los jóvenes entre 16 y 24 años son usuarios (99,1 %) y el 93,6 % es, además, usuario frecuente (Rodríguez et al., 2020).

El uso de dispositivos tecnológicos facilita al usuario el acceso a internet. Entre los menores de 24 años, el uso de ordenador es muy elevado, 91,5% de los menores frente al 89,7% en 2019, (Rodríguez et al., 2020). Por su parte, el 69,5% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil frente al 66,0% de 2019 (INE, 2020), siendo este dispositivo el más utilizado para acceder a Internet. A pesar de que la digitalización española es una realidad, los niveles de competencias digitales básicas de la población española siguen siendo inferiores a la media de otros países: “Poco más de la mitad de las personas entre 16 y 74 años posee capacidades digitales básicas” (Rodríguez et al., 2020, p. 38). Lo que

nos lleva a plantearnos si más allá de la adquisición de competencias digitales somos capaces, como sociedad, de ir un paso adelante que nos permita conseguir una alfabetización no solo tecnológica sino también crítica y comprensiva.

A la luz de los datos anteriormente expuestos, podemos decir que nuestros adolescentes tienen un acceso a las TICs y, en especial a los contenidos que por ellas se difunden, mucho mayor del que tenían generaciones anteriores. Este fenómeno nos lleva a plantearnos si no sería necesario revisar los contenidos curriculares que afectan a la etapa de secundaria puesto que es el momento donde más expuestos están a la información tanto por accesibilidad como por dispositivos. Los adolescentes acceden a un sinfín de contenidos mediáticos sin discriminación a través de redes sociales o cualquier otra plataforma y, sin embargo, apenas tienen referencias a nivel curricular para asimilar tanto contenido. En muchos casos se llega a generar lo que se conoce como infoxicación: “uno de los fenómenos más destacables de este comienzo del siglo XXI es la sobreabundancia de información generada por el incremento exponencial de la misma, que es amplificada y difundida a gran escala por los múltiples y variados medios y tecnologías” (Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa, 2012, p. 3); un fenómeno que también afecta a los adultos, pero en el que sin duda los adolescentes son más vulnerables no sólo por cuestiones de desarrollo madurativo si no por ausencia de referentes en distintos ámbitos.

Quizá desde la escuela, en los últimos años, se ha apostado más por una formación “asistencial” basada en los peligros y riesgos de las TICs o en el uso que los adolescentes hacen de ellas, pero no se trata únicamente de poner el foco en los riesgos sino de dotar de recursos y herramientas a los estudiantes para que sean capaces de asimilar de una forma crítica y comprensiva toda la información que reciben a diario sin tregua. “Las competencias mediáticas de la ciudadanía, tan ausentes en los currículos escolares, son la clave para prepararnos a nivel personal para comprender de una forma global y crítica los mensajes mediáticos y para establecer una relación positiva con ellos” (Aguaded, 2014, p. 7). Conocer cómo se integra esta competencia en la etapa de secundaria es el objetivo principal de esta investigación. Además, queremos

ser capaces de arrojar algo de luz a un escenario en el que las transformaciones tecnológicas y la multiplicidad de los medios de comunicación han ido más rápido que el aprendizaje para asimilarlas.

1.1. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA AGENDA INVESTIGADORA

A partir del siglo XIX, y a pesar de que en esta época más de la mitad de la población era analfabeta, en las sociedades más avanzadas se establecen sistemas de educación alfabética, basada en la capacidad de lecto-escritura, que iba más allá del artilugio tecnológico (impresión, radio, televisión...) y que tienen unos efectos sociales profundos y evidentes:

Una tecnología es en primer lugar, el marco de conocimientos necesarios para el desarrollo de dichas habilidades y aplicaciones y, en segundo lugar, un marco de conocimientos y condiciones para la utilización y aplicación práctica de una serie de ingenios (Williams, 1992, p. 184).

Sin embargo, el concepto de alfabetización referido a los medios de comunicación se aborda de manera más exhaustiva a partir del siglo XX, con el desarrollo de las comunicaciones en el mundo. El concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se ha transformado en los últimos años, casi en paralelo a la aparición de los nuevos medios y las nuevas narrativas que se generan a partir de ellos (González Briones y Bernabeu Morón, 2011).

Sin embargo, la parte fundamental referida a las habilidades y destrezas para utilizar la información que proviene de los *mass media*, así como el pensamiento crítico a la hora de comprenderla siguen estando presentes en todas las aproximaciones teóricas que se hacen de la AMI (Aguaded, 2009; García Matilla, 2002; Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa, 2012; Marta-Lazo, 2018; Pérez Tornero, 2004), así como a la posibilidad de participar de esa dinámica mediática creando contenidos y participando de ellos.

Este enfoque, que va más allá del carácter instrumental de las tecnologías, bebe de la tradición latinoamericana donde se trabaja con el concepto de “educación mediática” o “educación en medios”, que comprende

el “análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana donde todos los participantes se convierten en agentes activos para llegar a convivir en entornos saludables y con criterio en sentido democrático” (Fuente et al., 2018, p. 48). Unos objetivos en la línea de los establecidos desde la UNESCO que se centran en las implicaciones y consecuencias de tener una ciudadanía alfabetizada en medios:

La Alfabetización Mediática e Informativa imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas, un entendimiento razonable sobre las condiciones necesarias para desempeñar estas funciones eficientemente y las destrezas básicas necesarias para evaluar el rendimiento de los proveedores de medios e información a la luz de las funciones esperadas (Wilson, 2011).

En este trabajo ponemos el foco en los centros de educación secundaria porque consideramos que son, hoy por hoy, los lugares idóneos para comenzar a trabajar esa alfabetización con los estudiantes para convertirlos en usuarios competentes, algo que compartimos con otros estudiosos del tema: “La escuela debe acometer y desarrollar un modelo de alfabetización múltiple destinado a que el estudiante adquiera las competencias instrumentales, cognitivas, actitudinales y axiológicas para un uso inteligente y crítico de la información” (Area-Moreira et al., 2008, p. 87), independientemente del medio con el que se comunique.

Por ello, y tras una revisión previa de los conceptos, definimos la competencia de alfabetización mediática en secundaria como el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes críticas que pone en marcha una persona a la hora de exponerse e interactuar con la información que le llega a diario desde los medios de comunicación (televisión, radio, medios impresos, internet y/o redes sociales), en cualquier formato (texto, vídeo, audio y/o foto) y a través de cualquier dispositivo (televisores inteligentes, ordenadores, teléfonos móviles o tabletas).

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este trabajo partimos de dos hipótesis: por un lado, los docentes confunden los conceptos de alfabetización mediática y alfabetización digital. No existe una correcta delimitación de conceptos. Por otro lado, a pesar de que las leyes de educación contemplan el desarrollo de la alfabetización mediática en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), esta se incorpora en secundaria de forma transversal y depende de la voluntad de las/los docentes.

En cuanto a los principales objetivos de la investigación esto son:

- Analizar cuál es la representación conceptual de los docentes en relación al término alfabetización mediática.
- Conocer, a través de los docentes, cómo se está integrando la alfabetización mediática en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria en España.
- Conocer la opinión de los docentes sobre cómo las leyes educativas han articulado la alfabetización mediática en secundaria.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación es cualitativa y la técnica de investigación aplicada ha sido la entrevista en profundidad conocida como “entrevista estándar no programada” (Valles, 2002, p. 24) según el “enfoque interactivo-relacional” (Chirban, 1996, p. 15) a través de los estadios de una investigación por entrevista propuesta por Steinar Kvale (1996, p. 88), los cuales consisten en: tematización, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación y reporte. Tomando en consideración que, en la experiencia de la gran mayoría de investigadores cualitativos expertos, poca información nueva es recolectada después de entrevistar un aproximado de 20 personas si estas pertenecen a una sola categoría participante (Green y Thorogood, 2004), hemos decidido entrevistar a 19 directoras/es, jefas/es de estudio o docentes de centros de secundaria repartidos por toda España y de titularidad pública.

La elección de 19 entrevistas en profundidad no sólo ha obedecido a los parámetros de saturación en la recolección de nueva información propuestos por Green y Thorogood (2004), sino también al hecho de que al ser una primera exploración hemos compuesto la muestra de un docente (bien sea personal directivo o no) en cada uno de los territorios autónomos del Estado español, quedando representado al menos un centro de cada comunidad autónoma (17) y de las 2 ciudades autónomas. De esta forma, nuestra estrategia de muestreo se adhiere al hecho de que las investigaciones más recientes demuestran la mayor eficiencia del muestreo intencional en comparación con el muestreo aleatorio en los estudios cualitativos (Van Rijnsoever, 2017).

Sin embargo, al formar parte de un proyecto más grande que explora otros aspectos de la alfabetización mediática y que, por tanto, también implica una investigación cuantitativa en cada uno de los centros de los que forman parte nuestros entrevistados, la elección de los centros públicos que queríamos estudiar en cada comunidad autónoma se hizo de forma aleatoria a partir de una lista proporcionada por el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, que forma parte de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esto se debe a que, a pesar de que la muestra intencionada es más eficaz en los estudios cualitativos debido al “pluralismo metodológico, teórico, epistemológico e ideológico de la investigación cualitativa” (Vasileiou et al., 2018, p. 149), la comunidad de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales ha establecido unas reglas estadísticas a seguir bastante claras para construir de forma precisa el tamaño de las muestras (Gergen, Josselson y Freeman, 2015).

En este sentido, nuestra estrategia de muestreo ha seguido “técnicas metodológicas mixtas que expanden el alcance y mejoran el poder analítico del estudio” (Sandelowski, 2010, p. 246), con lo que la selección de la muestra de centros públicos siguió parámetros de muestreo aleatorios de las metodologías cuantitativas para preservar las reglas estadísticas de las que dependen la parte cuantitativa del proyecto matriz, a pesar de que la exposición de resultados parciales en esta parte

cualitativa obedece a unos criterios de muestreo intencional por comunidad y ciudad autónoma luego de la selección aleatoria de centros.

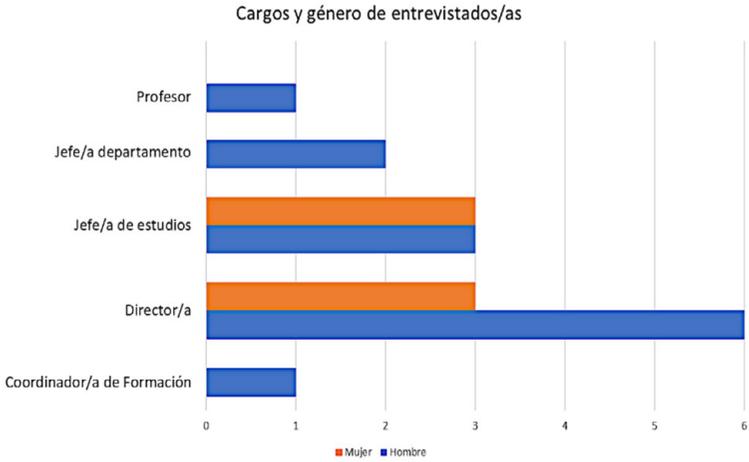
El análisis cualitativo de los datos ha sido completado con el programa informático *atlas.ti*, basándonos en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) para la operacionalización de códigos hasta alcanzar la saturación teórica, compaginando así esta saturación con la recolección de nueva información según el tamaño de la muestra. Además, hemos seguido los pasos de “categorización, estructuración y teorización cuando se trabaja con información cualitativa” (Varguillas, 2006, p. 76) con este software de análisis cualitativo. Las entrevistas se realizaron entre el 04 de febrero y el 22 de marzo de 2021 y se han codificado según lo estipulado por el Reglamento general de protección de datos²¹.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De los diecinueve entrevistados, nueve son Directores/as, seis Jefes/as de estudio, dos Jefes de departamento (uno de Lengua y Literatura y otro de Informática), un Coordinador de formación y un profesor de Matemáticas. En esta muestra predominan los hombres (68,42 %) sobre las mujeres (31,58 %), relación que se mantiene en el cargo de mayor rango: Director/a. La paridad de género sólo se muestra en los cargos de Jefatura de estudios (Gráfico 1).

²¹ La tabla de codificación de entrevistados puede consultarse en el repositorio de datos de *Figshare* con el siguiente doi: 10.6084/m9.figshare.14680125. Esta se ha realizado según el artículo 25. 2 del REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

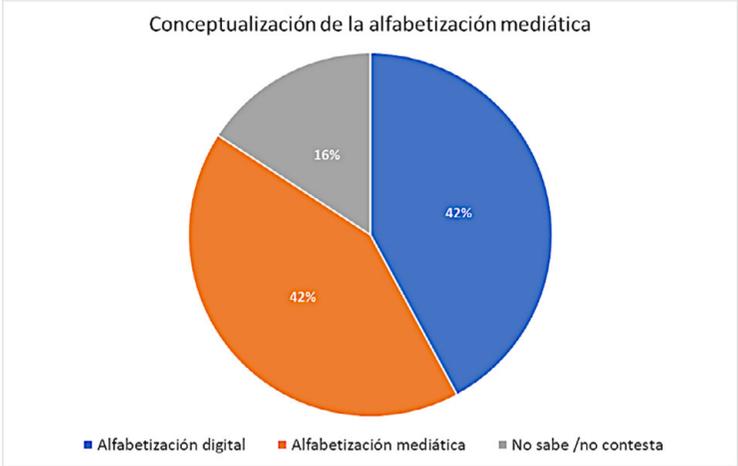
GRÁFICO 1. Cargos y géneros de entrevistados/as.



4.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y DIGITAL: CONFUSIÓN CONCEPTUAL

El 42% de los encuestados confunden el concepto de Alfabetización mediática con el de alfabetización digital, mientras que otro 42% entiende la alfabetización mediática tal y como se define en el presente estudio. Tan sólo el 16 % de los encuestados no saben contestar la pregunta “¿Qué entiende por alfabetización mediática?” (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Conceptualización de la alfabetización mediática.



El hecho de que la Alfabetización Mediática y Digital (AMI) aparezca siempre interrelacionada puede deberse a las transformaciones digitales de los últimos años, así como la adaptación a los cambios a marchas forzadas en el último año de pandemia. Una realidad que lleva a los actores implicados a utilizar esta metonimia tan común en el ámbito educativo y que terminan “reduciendo” lo mediático únicamente a lo digital:

“Se refiere a algún aprendizaje básico de lo que son los nuevos medios de comunicación, sean redes sociales o medios de comunicación asociados a la revolución digital. Me imagino que va por ahí, aunque confieso que es una expresión que no había escuchado nunca”.

(Director, IES 1 Extremadura).

“Ofrecer y educar en el uso de las herramientas tecnológicas TIC”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

Sin embargo, una amplia parte de la muestra va más allá de la dimensión instrumental del concepto y señala otro tipo de habilidades y actitudes más encaminadas a un uso consciente y crítico del contenido que se aloja en los medios de comunicación:

“Yo, por alfabetización mediática, que quizá sea erróneo, entiendo el correcto manejo no solamente de los medios, sino también de la información que pueden encontrar los alumnos en la red o que reciben a través de los medios de comunicación tradicionales o tecnológicos”.

(Jefe de estudio, IES 1 La Rioja).

“Nos encontramos en una sociedad en la que, cada vez más, los medios de comunicación tienen una presencia tremenda. Entonces, alfabetización mediática, entiendo que es que el alumnado sea capaz de comprender los mensajes que recibimos en prensa, en televisión, en radio y en medios escritos, que casi siempre son online, y que sean capaces de entenderlos en su contexto”.

(Director IES 1, Navarra).

“Creo que, específicamente, estaría dentro de la competencia digital y la competencia lingüística. Todo lo que tiene que ver con la comprensión lectora, auditiva, etcétera”.

(Directora, IES 1 Melilla).

A pesar del momento actual que atravesamos a nivel informativo y tecnológico, sorprende que, aunque no sea muy significativo, a un 16% de los docentes el concepto de “alfabetización mediática” no les sugiera nada. Aunque solo sea porque a nivel competencial, y sobre el papel, este concepto aparece mencionado en el currículum oficial de la Educación Secundaria Obligatoria:

“Esas dos palabras no me dicen mucho porque realmente no sé exactamente a lo que se refiere. En el aula imagino que podría ser lo que trabajamos en los institutos, algo referido al plan el plan de lectura o algo como eso. Igual podría significar algo más. No sé exactamente a qué te refieres con eso”.

(Jefa de estudio, IES 1 Canarias).

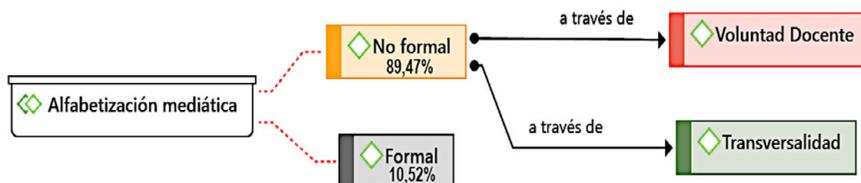
“Pues no sabría responderte. Es un concepto totalmente nuevo para mí. No sé exactamente qué responderte”.

(Jefe de estudio, IES 1 Murcia).

4.2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

Un 89,47% de los entrevistados destacan que la integración de la alfabetización mediática en el aula no se hace obedeciendo a un contenido oficial de los programas académicos, sino más bien de manera “no formal”, es decir, como contenido transversal que depende, en muchos casos, de la voluntad docente (Gráfico 3). Tan sólo el 10,52% de los entrevistados aseguraron que la alfabetización mediática está incluida en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.

GRÁFICO 3. Diagrama de flujo de la alfabetización mediática en el aula.



De los 19 docentes entrevistados, 13 destacaron de forma directa la incorporación de contenidos relacionados con la alfabetización mediática de forma transversal:

“Es un contenido transversal y no hay una asignatura específica en la que se trabaje, en la que los contenidos o los estándares de aprendizaje sean o estén relacionados con esto”.

(Jefe de estudios, IES 1 Murcia).

“Es una actividad complementaria. Se imparte a todos los niveles”.

(Jefa de estudios, IES 1 Asturias)

“Es más transversal que específico”.

(Director IES, 1 Galicia).

Sin embargo, entre el porcentaje (10,52%) de entrevistados que sí considera que la alfabetización mediática se contempla dentro del currículum, destaca cómo a pesar de la inclusión curricular de aspectos de la alfabetización mediática en algunas asignaturas, estos contenidos suelen impartirse de forma transversal:

“En el currículum de Lengua y Literatura aparece, son estándares que aparecen, que son evaluables y se tienen que dar, pero nosotros en este centro lo trabajamos mucho por proyectos”.

(Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

Por otra parte, los entrevistados relacionan algunas de las actividades únicamente con las competencias digitales, algo que se desprende, posiblemente, de la confusión que aún existe entre los conceptos de “mediático y/o “tecnológico”. En este sentido, y a pesar de la admisión de algunos aspectos de la alfabetización mediática más allá de estas competencias, a lo largo de las entrevistas, el acento en la alfabetización digital se hizo evidente en algunos de los entrevistados:

“Cada materia de secundaria tiene unas unidades didácticas y durante algunas sesiones, se hacen prácticas con las nuevas tecnologías usando el móvil o el Chromebook en el aula. Básicamente son actividades prácticas y como ahora en esta época de pandemia no se pueden hacer grupos, pues comparten desde el Drive”.

(Director, IES 1 Baleares).

“Se trata curricularmente en muchas materias, pero la que realmente trata el tema como unidad didáctica es la materia de tecnología. El departamento de Tecnología, también Informática, tecnologías de la Información y la Comunicación”.

(Director IES 1, Castilla-La Mancha).

Uno de los testimonios que mejor explica la transversalidad con la que se imparten estos contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria explica por qué no están incorporados de manera formal en el currículum como asignatura de forma específica, aunque sí señaló que, formalmente, algunos de sus aspectos están en el currículum de algunas materias:

“La palabra más correcta sería irregularmente. Quiero decir que no es de un modo sistemático, no que existen irregularidades, sino que no está sistematizada. Existen muchas asignaturas desde las que se afronta la información de los medios. Lo que no existe es un modo sistemático en el que respondamos a ello. Entonces, va a depender mucho del currículum de cada asignatura, de cómo se enfoque y de la metodología de trabajo del profesorado o del centro”.

(Director, IES 1 Navarra).

Más allá de asignaturas que curricularmente incorporan contenidos de alfabetización digital como Informática y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), algunas otras de corte más científico (Física, Química, Biología, etc.) y Matemáticas también incorporan estas competencias digitales. Además, desde asignaturas humanísticas como Lengua y Literatura, Filosofía, Geografía e Historia, Valores Éticos, Cultura Clásica, Psicología y todos los idiomas²² también se trabajan competencias relacionadas con el pensamiento crítico respecto a los medios de comunicación:

“En algunas asignaturas en concreto se puede se puede tratar transversalmente, curricularmente. Algunas que tienen que ver bien con el uso de las TICs, como pueden ser algunas de las optativas que hay en cuarto

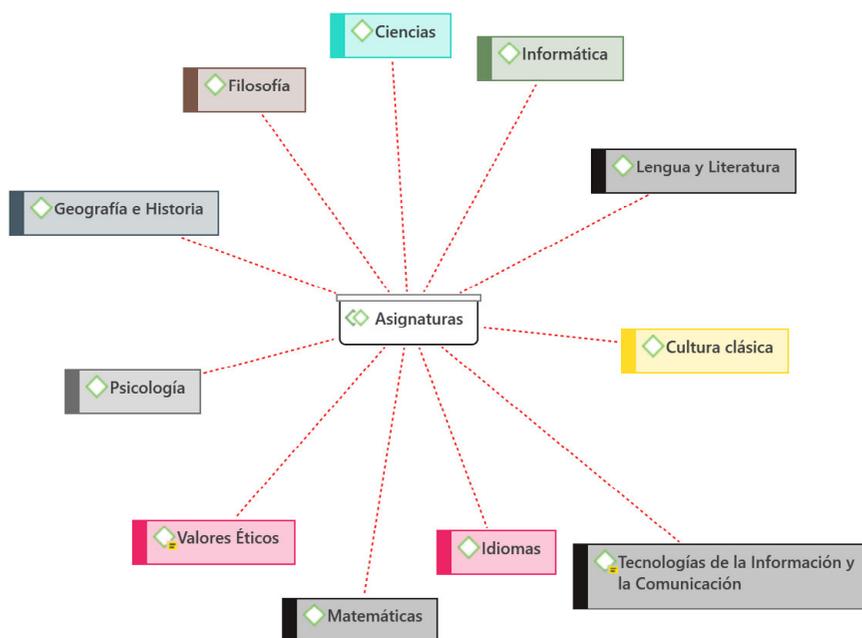
²² Debido a que existen asignaturas muy similares cuyos nombres varían según la comunidad o ciudad autónoma en donde se imparten, hemos incorporado materias como Ciudadanía y Ética dentro de Valores Éticos. Del mismo modo, todos los idiomas co-oficiales del Estado Español, junto con los idiomas extranjeros y las lenguas muertas como latín y griego, están dentro de Idiomas.

de la ESO. En otros casos, desde el punto de vista más de la reflexión crítica sobre los *mass media* y también sobre los medios digitales o las redes digitales. Asignaturas como pueden ser el caso de Ética y Ciudadanía o de la propia Filosofía”.

(Director, IES 1 Extremadura).

A pesar de que no existe una incorporación formal y común para todas las comunidades autónomas de la competencia en alfabetización mediática dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, sí que muchos de sus contenidos están incorporados de una u otra forma en once asignaturas (Gráfico 4) a lo largo de todo el territorio español, según los docentes entrevistados.

GRÁFICO 4. Asignaturas que incorporan contenidos de alfabetización mediática en la ESO.



Esta transversalidad se trabaja fuera de las asignaturas también y responde, en muchas ocasiones, a la voluntad del profesorado implicado en la materia:

“Eso ha llevado a que el profesorado también se ponga a trabajar sobre lo mediático y creo que en todas las asignaturas forma parte; está a lo mejor como parte de un elemento o contenido transversal, pero que luego se trabaja independientemente de la asignatura”.

(Jefe de estudios, IES 1 Ceuta).

“Situaciones de acoso, *cyberbullying*, que pueden victimizar a otros alumnos o ser víctimas. A veces viene gente de fuera a formarnos, de la policía, a hablar un poco de los ciberdelitos, delitos al menor. También sé que todo esto se trabaja en tutorías, no solamente en nuestra asignatura”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

4.3. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y LA VOLUNTAD DOCENTE

Fuera de las asignaturas curriculares del plan de estudios de la ESO, donde sí parece haber un mayor consenso es que, a causa del gran contenido curricular que se tiene que impartir y a las limitaciones marcadas por el propio calendario académico, no siempre es viable incorporar contenidos mediáticos en las programaciones curriculares. Sin embargo, las tutorías (plan de acción tutorial) se articulan como espacios adecuados para impartir nociones relacionadas con estas competencias mediáticas:

“No lo tratarían como un contenido propio de una materia o de una asignatura, sino que más bien se trata de manera transversal, es decir, a través de todas las asignaturas y ahí, sobre todo, especialmente a través del plan de acción de acción tutorial”.

(Jefe de estudios, IES 1 Murcia).

“Normalmente se suele trabajar en las tutorías con los contenidos que tienen que ver con un mal uso de las nuevas tecnologías”.

(Profesor, IES 1 Andalucía).

“Yo creo que una de las cosas que no trabajamos del todo en los centros, o que por lo menos no sabemos trabajarlo, es enseñar a los alumnos a seleccionar información y a buscar fuentes fiables de información para hacer trabajos de contenido curricular de las materias. Esa faceta la trabajamos un poco desde el punto de vista de las tutorías”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

“Sobre todo en la asignatura de Valores Éticos se trabajó mucho esto al principio del curso. También en las tutorías durante el primer mes”.

(Director, IES 1 Baleares).

“Sí, claro, se trabaja en las tutorías. Los tutores trabajan con ellos esos temas, más o menos ellos lo tienen claro”.

(Jefa de estudios, IES 1 Canarias).

“Las tutorías, en el plan de acción tutorial, normalmente se recogen sesiones sobre esa cuestión y este uso. También desde el propio plan de convivencia”.

(Director, IES 1 Extremadura).

Por otro lado, fuera de lo que se contempla en el plan de estudios, aquellas competencias como la alfabetización mediática, que se trabaja de forma transversal y como hemos visto anteriormente, en espacios tutoriales en algunos momentos, hace que el trabajo de estas competencias responda, no en pocas ocasiones, a la voluntad docente. Es decir, la motivación de cada profesor por introducir estos contenidos en sus clases o adaptar sus contenidos a la realidad mediática. Esto implica una transformación de la clásica forma de dar clase que no siempre tiene buena aceptación entre algunos docentes.

“Hay una inercia natural del profesorado que se resiste a abandonar lo que sabe hacer, lo cual es natural también, porque te lanzas a la piscina. Yo cuando me lanzo en solitario, por ejemplo, a arrancar un proyecto de radio y me formo, lo hago viendo un cursillo y miro por internet cómo lo hacen otros profesores, entonces pido a secretaría para comprar una mesa de mezclas y que me la habiliten”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

“No hay nada curricular que lo estipule, ni que nos obligue, ni que nos guíe al respecto. Simplemente es a título personal del profesorado”.

(Directora, IES 1 Madrid).

“No se ve muy formalizado. Es que si quieres darlo en lo que se supone que tienes que dar en el currículum, que es muy amplio en general salvo alguna asignatura, no te da. Nosotros, por ejemplo, tenemos un currículo muy amplio”.

(Profesor, IES 1 Andalucía).

“Las competencias digitales, en principio, en todas. El uso crítico de estas herramientas y el uso crítico del contenido también. Eso depende un poquitín del uso que haga el profesor de ellas”.

(Jefa de estudios, IES 1 Cantabria).

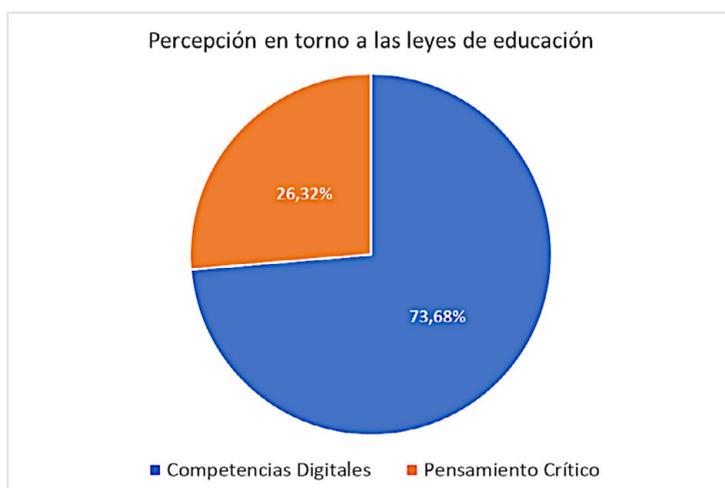
“Algo de mi experiencia personal se da en la estadística. De forma muy puntual dedico una sesión siempre en todos los cursos, es un documento que tengo ya preparado centrado en lo que es el currículum de lo que estamos dando en ese momento, pero no es algo general”.

(Coordinador, IES 1 Aragón).

4.4. EL FOCO EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

Las leyes de educación en los últimos años han contemplado en el currículum de la secundaria competencias y habilidades relacionadas con el pensamiento crítico (comprensión de la información, capacidad para el análisis e interpretación de textos y evaluación de su fiabilidad) y las competencias digitales (el manejo de las tecnologías o herramientas que nos permiten acceder a la información). Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados consideran que desde la legislación vigente, al menos en los últimos años, se ha puesto más énfasis en la adquisición de competencias digitales, 73,68%, que de pensamiento crítico, 26,32% (Gráfico 5).

GRÁFICO 5. *Percepción en torno a las leyes de educación.*



Existe un consenso entre los docentes sobre que el pensamiento crítico es la “asignatura pendiente” de secundaria. A pesar de que todos saben que las leyes hablan de esta competencia, lo que más cuesta es aterrizarla en las aulas. Algunos de los entrevistados consideran que los currículos, tan cargados de temario, dejan poco espacio para poder trabajar esto que algunos, de nuevo, señalan como una “utopía” que recaer, de nuevo, en la voluntad docente:

“En las leyes anteriores el tema del pensamiento crítico siempre ha estado en el currículum de todas las materias, y también ha estado en lo que llamamos currículum oculto: lo que tú enseñas en tu materia sin ser de tu materia”.

(Directora, IES 1 Melilla)

“Esto del pensamiento crítico creo que es como una utopía de que todos tengamos pensamiento crítico. Creo que las normas y las leyes sí que buscan el pensamiento crítico”.

(Jefe de departamento, IES 1 Valencia).

“Las leyes de educación nos hablan de desarrollar el pensamiento crítico de una forma muy clara. Lo que no tengo tan claro es que eso se tenga en cuenta de una forma consciente, dirigida y con objetivos concretos en todo por parte de todo el profesorado. Uno de los problemas más graves del sistema educativo es la coordinación entre diferentes asignaturas, departamentos y profesorado”.

(Director, IES 1 Navarra).

“Lo que es el pensamiento crítico y se intenta abordar de forma transversal, pero enfocado a los medios de comunicación, no: *nada*”.

(Coordinador, IES 1 Aragón).

“En la ley, al menos en las formulaciones de los principios generales de las leyes, que son siempre muy bien intencionadas y normalmente bien fundamentadas, pues se intenta conectar una cosa con la otra. Otra cuestión es que en la concreción ya del currículo y de la práctica de clases seamos capaces de llevarlo a cabo, porque esa es una cuestión más complicada de usar”.

(Director, IES 1 Extremadura).

5. CONCLUSIONES

La alfabetización mediática ha estado presente en los últimos años en las agendas de las distintas administraciones e instituciones educativas, a nivel nacional e internacional. A la luz de los resultados obtenidos en las entrevistas con los agentes implicados de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, se puede confirmar nuestra primera hipótesis de trabajo: Una parte significativa de los docentes de la ESO entrevistados no tienen clara la diferencia entre alfabetización mediática y digital, lo que les lleva en todo momento a reducir el concepto de alfabetización mediática a su carácter instrumental. Es decir, saber usar “exclusivamente” las nuevas tecnologías.

En la mayoría de los centros analizados, la alfabetización mediática se está trabajando de forma transversal y no en todas las asignaturas, ni en todos los centros. Esta transversalidad viene determinada, en la mayoría de las ocasiones, por la voluntad o motivación del propio profesor para innovar o llevar a cabo iniciativas dentro de la materia que impliquen el trabajo de este tipo de alfabetización.

Dentro del carácter transversal, incluso no formal, de la competencia mediática la mayoría de los docentes entrevistados señalan que las tutorías son los espacios en los que más se están trabajando actualmente este tipo de competencias. El plan de acción tutorial de los centros de secundaria se convierte en una herramienta esencial para el entrenamiento de estas capacidades. Posiblemente porque en estas horas de tutorización hay más libertad de elección a la hora de trabajar determinados contenidos con los estudiantes.

La mayoría de los entrevistados considera que las leyes de educación, aunque mencionan la adquisición del pensamiento crítico, no dan directrices para trabajar en el aula esta competencia. Sin embargo, la adquisición de la competencia digital sí parece estar más normalizada y entre sus prioridades. Se da más importancia al manejo de la herramienta en sí misma que al cómo utilizarla.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYO

Proyecto realizado con la Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA. La Fundación BBVA no se responsabiliza de las opiniones, comentarios y contenidos incluidos en el proyecto y/o los resultados obtenidos del mismo, los cuales son total y absoluta responsabilidad de sus autores.

7. REFERENCIAS

- Aguaded, I. (2009). The European Parliament bets on media literacy. *Comunicar*, 16(32), 7-8. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-00-001>
- Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 21(42), 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- García Matilla, A. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. <https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/05/educomunicacion.pdf>
- Area-Moreira, M., y Ribeiro-Pessoa, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli, C. (Coords.), *La educación mediática en España. Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas.
- Chirban, J. (1996). *Interviewing in Depth*. SAGE Publications, Inc.
- Fuente, C., García Galera, M. del C., y Camilli Trujillo, C. (2018). *La Educación mediática en España: Artículos seleccionados*. Universitas.
- Gergen, K.J.; Josselson, R. y Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *Am Psychol*, 70(1), 1-9.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Briones, E. y Bernabeu Morón, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Green, J.; Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. Sage Publications, Inc.
- INE. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&c id=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608

- Pérez Tornero, J.M. (2004). Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy. Unión Europea: Educación y Cultura.
- Kvale, Steinar. (1996) Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. SAGE Publications Inc.
- Manuel Area Moreira, Begoña Gros Salvat, & Miguel Ángel Marzal García-Quismondo. (2008). Alfabetización y tecnologías de la información. Síntesis.
- Rodríguez Canfranc, P., Villar García, J. P., Tarín Quirós, C., y Blázquez Soria, J. (2020). Sociedad digital en España, 2019. Fundación Telefónica. https://www.orientamartamouliaa.es/wp-content/uploads/2020/05/SdiE_2019-Fundacion-Telefonica-2020.pdf
- Urueña, A., Prieto, E., Seco, J.A., Muñoz L., Ballesteros, M., Castro, R. y Cadenas, S. (2020). La sociedad en red: Transformación digital en España: Informe anual 2019. (Informe 2020). Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la SI. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. <https://doi.org/10.30923/1989-7424-2020>
- Valles, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Rijnsoever, F.J. (2017). (I Can't get no) saturation: a simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLoS One*. 2017;12(7), 1-17.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, 73-87
- Vasileiou, K.; Barnett, J.; Thorpe, S. y Young, T. (2018). *BMC Medical Research Methodology*, 18(1):148-156. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Williams, R. (1992). Historia de la Comunicación. De la imprenta a nuestros días. (Vol. 2). Bosch Casa Editorial.
- Wilson, C. (2011). Alfabetización mediática e informacional [recurso electrónico]: Curriculum para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

EL ROL DE INSTAGRAM EN LA EDUCACIÓN: UNA NUEVA MIRADA DESDE EL MÓVIL-LEARNING

ELENA CERDÁ MANSILLA

Universidad Autónoma de Madrid

MERCEDES GIL LAMATA

Universidad de Zaragoza

RAQUEL LOZANO BLASCO

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales han generado un espacio de interacción humana en el cual el ser humano se relaciona y comparte experiencias generando un nuevo ecosistema social (Burnette, Kwitowski & Mazzeo, 2017). Si bien, las redes sociales suplen diferentes necesidades humanas de tal forma que dependiendo de la finalidad su naturaleza será en sí misma diferencial (Anderson & Jiang, 2018).

En el caso concreto de Instagram, se genera un espacio proclive para el ensalzamiento de la marca persona, de forma que los conocidos como influencers no dejan de ser imágenes de marketing de empresas (Weismueller, Harrigan, Wang & Soutar, 2020). Si bien, aunque desde el punto de vista empresarial esta situación implica un punto de vista económico y comercial, no todos los influencers tienen esa perspectiva. De este modo, han surgido nuevas ecologías como la comunidad #Studiagram (Izquierdo-Iranzo and Gallardo-Echenique 2020), estudiantes que ejercen el rol de mentores gracias a las redes sociales o movimientos de divulgación científicos (Tomás and Marín 2020; Vizcaíno-Verdú, De-Casas-moreno, and Contreras-Pulido 2020) que buscan el aprendizaje. Estos perfiles tienen al igual que sus homólogos como principales características la sencillez lingüística y la fuerza de la imagen lo que les

permite captar audiencia (Shane-Simpson, Manago, Gaggi, & Gillespie-Lynch, 2018).

Del mismo modo que los instagramers narran y muestran una serie de conductas, desde looks de moda, habilidades de maquillaje, recetas de cocina, etc., los influencers educativos mediante este tipo de canales impulsan el conocimiento de materias específicas, como por ejemplo resolución de dudas sobre aritmética, hasta la divulgación de los últimos descubrimientos científicos. Por otra parte, es necesario referenciar la especificidad de la naturaleza de este tipo de contenidos. En primera instancia es necesario clarificar la especificidad de la comunicación. El análisis de sentimiento en las redes sociales muestra rasgos unívocos en la polaridad, es decir, discernir entre sí la publicación tiene una orientación positiva, negativa o neutra. De este modo, las publicaciones son caracterizadas por una polaridad positiva, en la que se refleja una visión alegre e incluso bucólica de la vida (Peres et al., 2020; Reyes-Menéndez, Saura, Álvarez-Alonso, 2018; Vizcaino-Verdu & Aguaded, 2020). En otras palabras, abundan los textos optimistas, mientras que los textos críticos no tienen tan buena acogida, en especial en la red social de Instagram (Vizcaino-Verdu & Aguaded, 2020). En cuanto a los elementos de la comunicación, esta tiene una tanto una función fática, categorizada por el uso de un lenguaje que busca la participación activa de los seguidores y consigue aumentar el compromiso de la audiencia como la función referencial a la hora de exponer las explicaciones académicas. Es decir, su comunicación es fruto de la estrategia, de tal forma que mantienen su conocimiento experto a la vez que introducen elementos coloquiales para llamar la atención de sus seguidores y mantener su atención (Bhatia, 2018). Si bien, la comunicación no finaliza con la publicación en vídeo, historia o mensaje, esta continua mediante los indicadores de clave o KPI, expresando agrado mediante “likes”, compartiendo dicha información o escribiendo mensajes. Es la interacción instragramer-seguidores mediante los mensajes lo que les posiciona como influencers comprometidos con sus seguidores, llegando incluso a establecer un compromiso emocional (Bhatia, 2018; Lange 2014). Por otro lado, en estas publicaciones suelen emplearse los hashtags, un breve texto encabezado por # que aumenta el

posicionamiento web y logra en ocasiones convertirse en viral, es decir, se produce un crecimiento exponencial del uso de dicha nomenclatura extendiéndose por toda la comunidad digital (McGoogan, 2017; Lipsman, Mudd, Rich, & Bruich, 2012).

La educación no podía quedar al margen de esta realidad, es por ello que el uso de las redes sociales como medios de aprendizaje y transformación establecen el proceso de enseñanza y aprendizaje como procesos m-elearning. En este sentido, estos instagramers logran romper la barrera del tiempo, y del espacio. Es decir, logran que el aprendizaje ocurra en cualquier momento y en cualquier lugar, cumpliendo con los principios básicos del m-elearning Franklin (2011). En este sentido, logran generar un aprendizaje continuo mediante el uso de dispositivos móviles de pequeño tamaño como smartphones o tablets (Sharples, Arnedillo-Sánchez y Vavoula, 2009). De este modo, se logran tanto un aprendizaje formal como informal de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del receptor (Sharples et al., 2007).

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es: monitorizar los 50 perfiles de instagram con mayor número de seguidores en materia educativa y estudiar la naturaleza diferencial de las 100 publicaciones más relevantes según el número de me gusta.

HIPÓTESIS:

H1: Los influencers de educación que lideran en términos de likes, también lideran en términos de comentarios.

H2: Los contenidos que más “me gusta” consiguen son aquellos que tienen una polaridad positiva

H3: Existe un elevado compromiso entre la audiencia receptora y el instagramer.

3. METODOLOGÍA

3.1 MUESTRA

La muestra seleccionada está compuesta por las 50 cuentas más importantes adscritas a la categoría de “educación” de Instagram ordenadas según número de seguidores por *HypeAuditor*. Igualmente se seleccionaron los cien posts con más interacciones de las mismas, siendo estas las publicaciones con más *likes* de las cuentas seleccionadas. Esta muestra se realiza mediante la aplicación *Fanpage Karma*, que permite la monitorización, captación y el tratamiento tanto de KPIs (indicadores clave de rendimiento o medidores de desempeño) como de posts para su estudio.

TABLA 1. Listado de cuentas de Instagram de educación monitorizadas

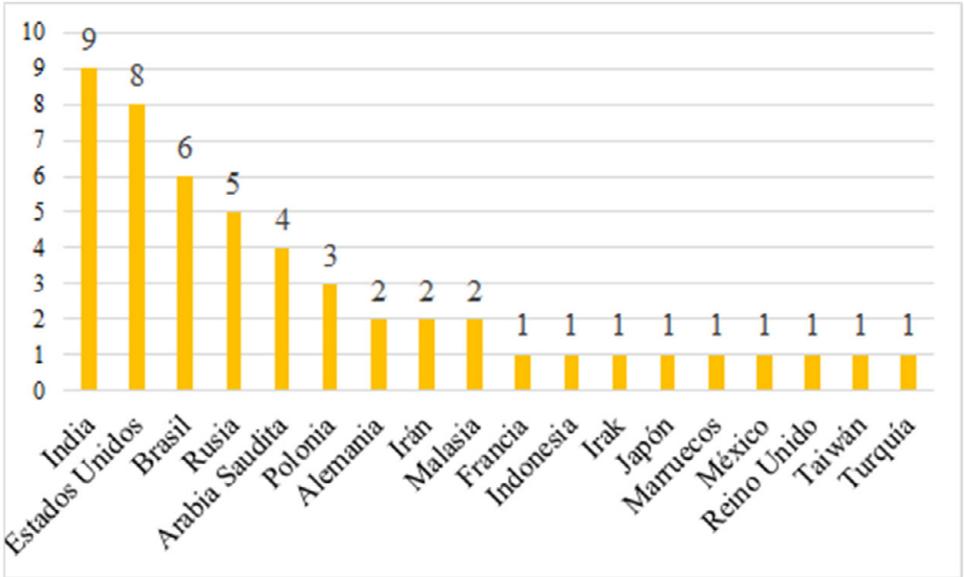
| Cuenta de Instagram | Número de seguidores | País |
|--------------------------------|----------------------|----------------|
| AISYAH HIJANAH | 1M | Malasia |
| Amine Aouni العوني أمين | 1.2M | Marruecos |
| BBC Learning English | 2.8M | Irán |
| Chris Do—IG Business Marketing | 538,5K | Estados Unidos |
| Ciekawostki i Fakty Codziennie | 313,5K | Polonia |
| Daily English Lessons | 834,7K | India |
| davidrobsonyoga | 369,4K | Estados Unidos |
| Descomplica | 1.2M | Brasil |
| Dziennik Uwag ?? | 360,8K | Polonia |
| Emad Anwer عماد أنور | 905,8K | Arabia Saudita |
| Engineering and Architecture | 696,7K | India |
| english grammar vocabulary 📖 | 1.2M | India |
| englishfeenglish | 1.7M | Arabia Saudita |
| EWA: Learn English | 4M | Brasil |
| Fatos Desconhecidos | 7.5M | Brasil |
| fluency_in_english | 795,5K | Arabia Saudita |
| Gesundheitsfakten | 421,8K | Alemania |
| GK INDIA | 981,9K | India |

| | | |
|------------------------------|--------|----------------|
| gktrickindia | 1.1M | India |
| Harvard Business Review | 2.4M | Estados Unidos |
| Harvard University | 1.8M | Estados Unidos |
| Inglés para los perezosos. | 999,8K | Rusia |
| Jerome Polin Sijabat ジェローム | 4.2M | Indonesia |
| Julius Kähkönen | 972,4K | India |
| kholoud_tuts | 799,3K | Arabia Saudita |
| kurpatov_official | 982,1K | Rusia |
| Leandro Karnal | 3.5M | Brasil |
| Mahmoud Baydoun | 4.1M | Brasil |
| Matheus Tomoto Intercâmbio | 1.2M | Brasil |
| Maxim Kosmin | 263,9K | Rusia |
| ncert_study_course | 2M | India |
| Orgasme et Moi | 415,8K | Francia |
| Paulina Zúñiga | 907,6K | México |
| physicsfun | 2M | Estados Unidos |
| Quarks | 902,3K | Alemania |
| rayduenglish | 1.1M | Taiwán |
| School College Trolls - SCT | 1.1M | India |
| Stanford University | 847K | Estados Unidos |
| supreme.english | 830,6K | Rusia |
| TEAM BANGKIT MALAYSIA | 627K | Malasia |
| Tonguç Akademi | 688,2K | Turquía |
| Unacademy | 959,8K | India |
| University of Cambridge | 959,8K | Reino Unido |
| university_of_baghdad1 | 5.4M | Irak |
| Uwagi Szkolne | 528,8K | Polonia |
| Vishen Lakhiani | 721,3K | Estados Unidos |
| WORLDWIDE ENGINEERING | 974,9K | Estados Unidos |
| Yasaman Esmaeili | 523,1K | Irán |
| zono.sann | 469,4K | Japón |
| tv_chernigovskaya | 597K | Rusia |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en HypeAuditor.

Con el objetivo de especificar la composición de las cuentas de la muestra analizadas se categorizan en función del país de procedencia de las mismas por otro.

FIGURA 1. Distribución por países de las cuentas de la muestra.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en HypeAuditor.

Tal y como puede observarse en la Figura 1, las cuentas de la muestra pueden ordenarse en función del país de origen destacan India, Estados Unidos, Brasil, Rusia, Arabia Saudita y Polonia con 9, 8, 6, 5, 4 y 3 cuentas respectivamente. Por otro lado, se encuentran Alemania, Irán y Malasia todas ellas con 2 cuentas de las 50 totales de la muestra. Finalmente, con 1 cuenta se encuentran Francia, Indonesia, Irak, Japón, Marruecos, México, Reino Unido, Taiwán, Turquía. Por lo tanto, se puede decir que existe una gran heterogeneidad de países.

3.2 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El periodo temporal es de tres meses, desde el 8 de diciembre de 2020 hasta el 9 de marzo de 2021. En primer lugar, se utiliza *HypeAuditor* que permite obtener una ordenación de las cuentas de Instagram más importantes de la categoría de educación. Posteriormente, *FanPage*

Karma junto a una metodología de monitorización de redes sociales, basada en la minería de datos y conocida como “social media analysis”. Llegando a obtenerse así los KPIs seleccionados de las 50 cuentas referentes de educación en Instagram por un lado, y los 100 post con más interacciones de las mismas. Tras ello, se lleva a cabo un análisis de sentimiento mediante *Meaning Cloud*, que se realiza mediante reconocimiento de algoritmos del lenguaje humano y natural para estudiar la polaridad de los mensajes emitidos. El estudio de las emociones se deriva de la rueda de Robert Plutchik (2001).

FIGURA 2. Procedimiento realizado para el análisis.



Fuente: Elaboración propia.

De la Figura 2 se extrae la manera en la que se ha procedido para la realización del análisis objeto de estudio, de una manera ordenada y detallada, con las tres principales herramientas utilizadas que se explican a continuación.

3.3 INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Con el propósito de realizar el análisis de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos que se describen a continuación.

HypeAuditor, herramienta para auditar cuentas con tecnología de inteligencia artificial. Permite monitorizar datos y obtener KPIs que dan información sobre la actividad de las redes sociales. Concretamente, se han seleccionado las siguientes: followers y engagement. Del mismo modo aporta información del país de origen.

FanPage Karma, instrumento de análisis y monitorización con la que se pueden estudiar las actividades de las redes sociales. Se estudian los siguientes KPIs:

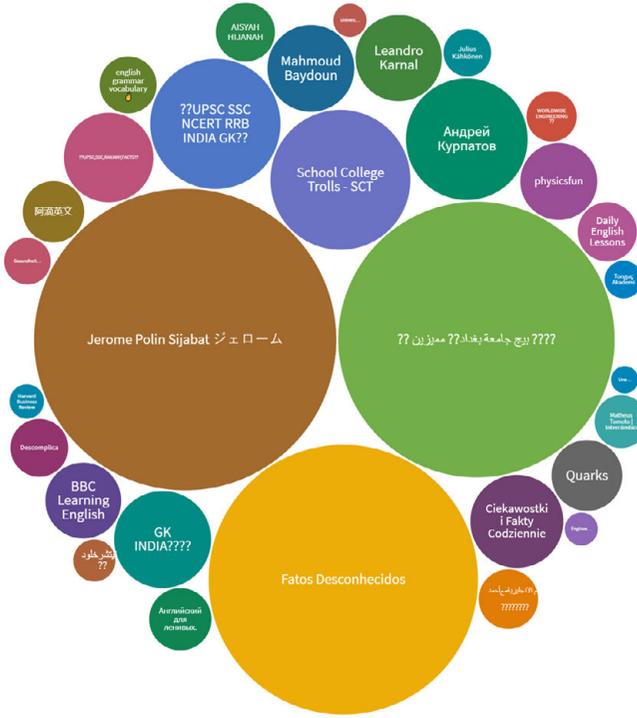
- Número de me gusta.
- Número de comentarios.
- Interacción de las publicaciones.

Flourish, utilizada con objeto de fomentar una mejor visualización de los resultados obtenidos.

Meaning Cloud, en concreto su paquete analítico Emotion Recognition. Se trata de un software de análisis de sentimiento por algoritmo empleado para profundizar en las expresiones emocionales presentadas. Se analizaron las variables: polaridad, emotividad, subjetividad, ironía y emociones según rueda de Plutchik (2001). Éstas se aplicaron sobre los 100 posts más significativos de las cuentas seleccionadas, de acuerdo a sus KPIs.

A continuación se presentan dos figuras donde pueden observarse cuáles son las cuentas de Instagram más importantes que tienen los mejores posts o publicaciones en función de: número de me gusta y número de comentarios (Figuras 3 y 4 respectivamente).

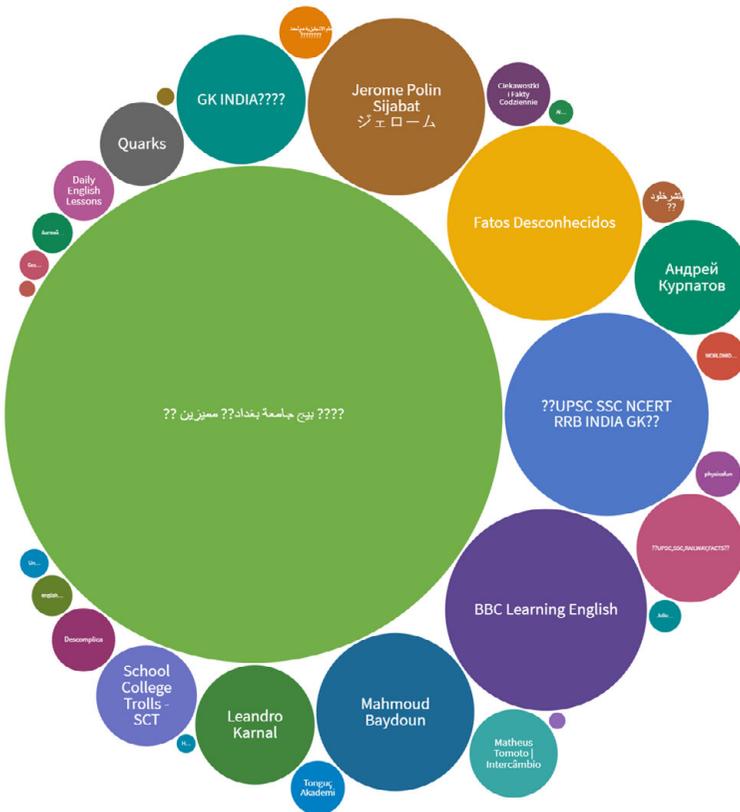
FIGURA 3. Cuentas en función del número de me gusta de sus publicaciones.



Fuente: Elaboración propia realizada con Flourish.

Queda latente como Jerome Polin Sijabat lidera la lista con la publicación con mayor número de me gusta, seguido de Fatos Desconhecidos, cuenta que posee las publicaciones segunda, tercera, cuarta y sexta con mayor número de me gustas. Y en tercer lugar, “بيج جامعة بغداد?? مميزين??” cuya cuenta traducida al castellano es university_of_baghdad1. A pesar de que entre las tres cuentas no hay grandes diferencias.

FIGURA 4. Cuentas en función del número del número de comentarios de sus publicaciones.



Fuente: Elaboración propia realizada con Flourish.

Respecto a las publicaciones más importantes en función del número de comentarios las cuentas de educación de Instagram más importantes son de mayor a menor: university_of_baghdad1 (“?? بیج جامعة بغداد ?? مميزين ????”), Fatos Desconhecidos y BBC Learning English.

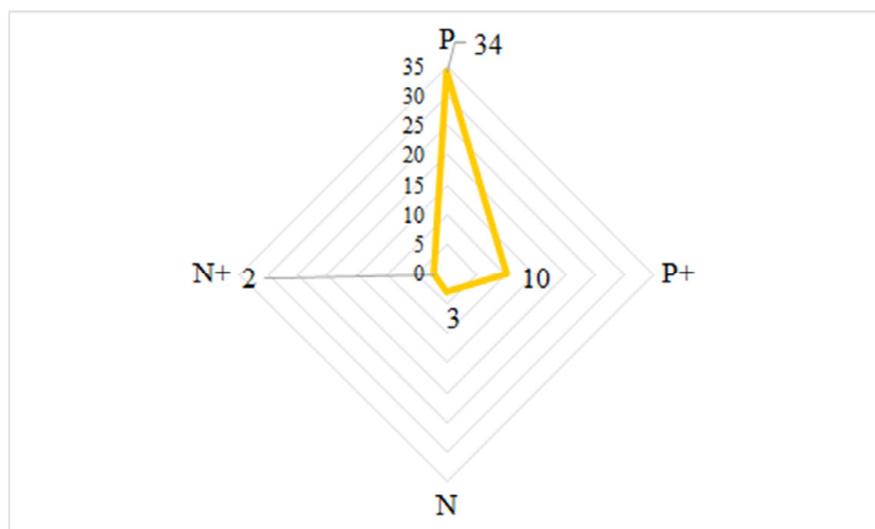
Por lo tanto, si se tienen en cuenta ambas figuras (3 y 4), la cuenta de Instagram con una mayor relevancia en cuanto a número de me gusta y comentarios de sus publicaciones es university_of_baghdad1.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE POLARIDAD

Tal y como muestra la Figura 5 encontramos como la polaridad es mayoritariamente positiva, siendo residuales las publicaciones con una connotación negativa.

FIGURA 5. Polaridad presentada en la muestra.

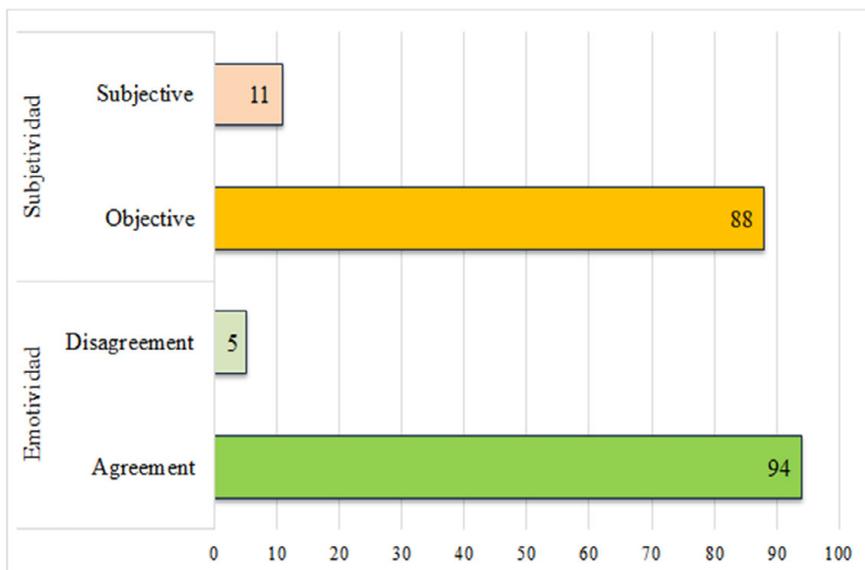


*El 51% de la muestra no obtuvo polaridad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Meaning Cloud.

Respecto a las otras variables se obtiene como resultado que las publicaciones de mayor impacto tienen un carácter objetivo, es decir, describen un hecho o una circunstancia sin expresar una opinión. Seguidamente, y con un mayor porcentaje, casi el 95% de los posts de las cuentas de Instagram de la muestra se caracterizan por mostrar acuerdo. En suma, se observa como las publicaciones con mayor impacto son aquellas que tienen una polaridad positiva con un alto contenido emocional pero que describen una circunstancia o hecho. En lo referente a la ironía, se debe exponer que el 100% de la muestra son no irónicas.

FIGURA 6. Emociones de los posts de las cuentas de educación más relevantes de Instagram.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Meaning Cloud. Unidad: en porcentaje.

Con la finalidad de determinar las relaciones establecidas entre las diferentes variables, se efectuó el análisis de correlaciones de Pearson, de forma que se seleccionaron únicamente las variables que eran estadísticamente significativas.

TABLA 2. Correlaciones de Pearson de las variables objeto de estudio.

| | | 1. N° Me gusta | 2. N° comentarios | 3. Interacción | 4. Polaridad | 5. Agreement | 6. Subjetividad | 7. Confianza |
|-------------------|-------------|----------------|-------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| 1. N° Me gusta | Pearson's r | — | | | | | | |
| | p-value | — | | | | | | |
| 2. N° comentarios | Pearson's r | 0.486 | — | | | | | |
| | p-value | < .001 | — | | | | | |
| 3. Interacción | Pearson's r | 0.688 | 0.244 | — | | | | |
| | p-value | < .001 | 0.014 | — | | | | |
| 4. Polaridad | Pearson's r | -0.248 | -0.370 | -0.216 | — | | | |
| | p-value | 0.013 | < .001 | 0.031 | — | | | |
| 5. Agreement | Pearson's r | 0.071 | 0.157 | 0.080 | -0.153 | — | | |
| | p-value | 0.484 | 0.119 | 0.431 | 0.128 | — | | |
| 6. Subjetividad | Pearson's r | 0.088 | 0.228 | 0.065 | -0.281 | 0.506 | — | |
| | p-value | 0.382 | 0.022 | 0.520 | 0.005 | < .001 | — | |
| 7. Confianza | Pearson's r | 0.075 | 0.182 | 0.063 | -0.223 | 0.831 | 0.665 | — |
| | p-value | 0.456 | 0.070 | 0.531 | 0.026 | < .001 | < .001 | — |

* p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 2 se encuentra lo siguiente. En primer lugar, la variable de “Número de Me gustas” se correlaciona positivamente con el “Número de comentarios” ($r=0.486$, $p<.001$), lo que significa que si una variable aumenta, la otra también lo hace. No obstante la correlación positiva más significativa de la variable de “Número de Me gustas” es la que tiene con la variable de “Interacción de las publicaciones” ($r= 0.688$, $p<.001$). Por contra, el “Número de Me gustas” se correlaciona negativamente con la “Polaridad” ($r=-0.248$, $p<0.05$). Por último, “Número de Me gustas” se correlaciona positivamente pero no es significativo con las variables de “Agreement” ($r=0.071$, $p>0.05$), “Subjetividad” ($r=0.088$, $p>0.05$), y “Confianza” ($r=0.075$, $p>0.05$). Por ello, puede afirmarse que a mayor número de me gustas, mayor número de comentarios se realizan en la publicación; y que a mayor número de me gustas de una publicación, se genera una mayor interacción de dicha publicación, logrando así un mayor impacto de las difusiones que se realizan a través de los posts en Instagram. Otra relación a destacar es que el que a la comunidad le guste una publicación está determinado por el número de me gustas y por las veces que comparten.

Por otra parte, es necesario exponer el top 10 de las publicaciones con mayor relevancia de estos instagramers:

TABLA 3. Top publicaciones más importantes de las cuentas de educación de Instagram.

| Mensaje | Página de Instagram | Número de Me gusta | Número de comentarios | Interacción de las publicaciones | Post |
|---|--|--------------------|-----------------------|----------------------------------|------|
| Bangga dengan budaya Indonesia! Kalau bukan kita semua yang melestarikannya, siapa lagi? Kalau bukan kita yang mempromoskannya, siapa lagi? Yoldi??? | Jerome Polin Sijabat ジエローム | 479104 | 2537 | 0,114148 | |
| Bruno de Melo Silva Borges ficou corcheio em 2017 como o "menino do Acre", após desaparecer misteriosamente e deixar um quarto repleto de escrituras criptografadas como pista. De 27 de março a 11 de agosto de 2017, Bruno, na época com 25 anos, ficou sumido e sem se constatar com familiares ou amigos (...) | Fatos Desconhecidos | 97429 | 906 | 0,013133 | |
| Este é o Hotel Belvedere, localizado nas curvas extremamente vertiginosas dos Alpes Suíços. Ele já apareceu em muitos filmes do 007 e viveu anos de glória, mas hoje em dia está fechado. Teria coragem de se hospedar no local? | Fatos Desconhecidos | 84579 | 489 | 0,011361 | |
| Assim são os coruja-das-torres sempenas! Elas ficam magrinhas, mas os olhos continuam enorme! ?? | Fatos Desconhecidos | 81534 | 459 | 0,010951 | |
| 8 марта — это праздник солидарности женщин в борьбе за равные права и эмансипацию. ВСё началось, как известно, с манифестации работниц текстильной промышленности, которые 8 марта 1908 года прошли пятнадцатитысячной колонной по Манхэттену, требуя | Андрей Курпатов | 77616 | 1064 | 0,080563 | |
| Um clássico dos anos 80 está de volta. O sucesso de bilheteria 'Um Príncipe em Nova York' ganhou uma sequência! Eddie Murphy interpreta mais uma vez o agora Rei Akeem e alguns outros personagens, como é de costume nos filmes do ator. 'Um Príncipe em Nova York 2' estreou na sexta-feira na plataforma de streaming 'Amazon Prime Video'. Vocês assistiram o original? | Fatos Desconhecidos | 52637 | 706 | 0,007124 | |
| بيع جمعة ?? برهيبا على زلزل الاما لكلمة "ع" - الهجوة كان برملة بويه والى القبض على بغداد ?? مميزات الراهبى التى قام بمسار بحجة الى تكديرهمى. نقل جرحى لتجوى زوار الكوفة. ??? قبل قليل القدر على جس الامه فى زوار الكوفة: القوات الامية | 45702 | 2248 | 0,008905 | | |
| Um homem de Nova Jersey (EUA), chamado Tayeb Souami, foi ao supermercado e comprou uma garrafa de suco de laranja por 5 dólares. Ao chegar em casa sua esposa disse para ele voltar e devolver o suco, porque ela viu em outra loja aquele suco da mesma marca por meta de do preço e Tayeb, como um bom marido, escutou sua esposa. Como troco de 2.50 dólares de sua nova aquisição ele comprou dois bilhetes de loteria The K in Borte: 3D representation of a four dimensional mathematical object (with one side, no edges, and zero volume. Kind of like a Möbius strip with no edges. * Mathmeets glass art! Many thanks to Cliff Stoll for this kind gift and a great visit including a wonderful tour of his collection of mathematical oddities. *only achievable in 4D. Follow the link in my profile for info on where to get your own zero volume bottle and other Follow ?? ncert_study_course ?? | Fatos Desconhecidos | 38435 | 368 | 0,005182 | |
| Follow ?? ncert_study_course ?? Follow ?? ncert_study_course ?? ... Hashing #ups: #banking #apps #ux #handgk #apps: #govtjobs #gk #gkindia #india #ncert | physicsun ??UPSC SSC NCERT RRB INDIA GK?? | 30989 | 167 | 0,015636 | |
| | | 29517 | 1673 | 0,015759 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en HypeAuditor.

En primera instancia, resulta llamativa la diversidad lingüística de las publicaciones, si bien, una traducción de dichos textos expone cómo se tratan tres temáticas fundamentalmente: transferencia académica, derechos sociales y movimientos sociales y entretenimiento.

La primera publicación corresponde a un notable influencer indonesio que realiza numerosas publicaciones sobre cómo aprender japonés, matemáticas y enseña aspectos socio-culturales de la sociedad nipona mientras estudia en dicha nación. Sin embargo, su publicación no trata ninguno de sus temas habituales sino la incorporación de un nuevo estudiante indonesio a su universidad, haciendo gala del talento indonés. La segunda publicación, da a conocer una nueva conceptualización del arte, que realizó un universitario brasileño en su habitación, su anterior desaparición voluntaria y la puesta en valor de su obra. La tercera publicación, presenta la ubicación de un hotel suizo que ha sido empleado en conocidas películas. La cuarta publicación, hace referencia a una especie de búho. La quinta publicación hace referencia al 8 de marzo y narra el suceso histórico que aconteció, finaliza mostrando su apoyo al movimiento feminista. La sexta publicación, tiene relación con el entretenimiento, ya que expone la secuela de la serie “Un príncipe en Nueva York”, elemento trascendente en la generación millennial durante su infancia y adolescencia. La séptima publicación, muestra el desacuerdo de la universidad de Bagdad ante un posible atentado terrorista en las inmediaciones de su campus. La octava publicación, trata la cultura financiera exponiendo la historia de un hombre que devolvió un producto para adquirirlo por la mitad de precio en otro establecimiento y con la diferencia adquirió unos boletos de lotería premiados. La novena publicación es la mejor transferencia de información de tipo científico realizada, pues explica los principios físicos de la botella de Klein. Finalmente, en décima posición se encuentra una publicación india que expone las mujeres más importantes de su nación preguntando con cual se sienten más identificados y alabando sus aportaciones a la sociedad.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, debe considerarse que ya existen investigaciones que han sostenido que las redes sociales tienen el potencial de tender un puente entre el aprendizaje formal e informal a través de culturas digitales participativas (Greenhow & Lewin, 2016). Al fin y al cabo, las redes sociales tienen características únicas y poderosas que facilitan fácilmente las conexiones con otros (Ito et al. 2013; Siemens 2005) a través del intercambio y la evaluación comunitaria, lo que conduce a un compromiso participativo en comunidades de aprendizaje multimodales efectivas. Por todo ello, abrir una investigación centrada en el análisis de los 50 influencers top en el ámbito educativo en Instagram ofrece implicaciones no sólo académicas, sino también prácticas. Ya que las redes sociales se están introduciendo en el sistema educativo, debe analizarse a aquellas figuras que lideran este panorama digital, así como su contenido. Pues es necesario realizar más trabajos de investigación para aprovechar los beneficios potenciales de las redes sociales para el aprendizaje tanto en contextos formales como informales.

Existen investigaciones que revelan que el uso de las redes sociales tiene muchos beneficios educativos (Faizi et al., 2013; Greenhow & Lewin, 2016). De hecho, se ha demostrado que las redes sociales mejoran la comunicación y la interacción entre estudiantes y entre profesores y estudiantes. Por lo que se considera firmemente que las redes sociales podrían utilizarse como valiosas herramientas educativas capaces de enriquecer la experiencia de aprendizaje (Faizi et al., 2013). La presente investigación arrojó luz a esta discusión y la complementó observando como la satisfacción de la comunidad de seguidores con una publicación está determinada por el número de me gustas y por las veces que se comparte dicha publicación.

Desde un punto de vista gestor, y teniendo en cuenta el análisis de contenido que se ha realizado en la presente investigación, también se observó que las temáticas principales del contenido educativo exitoso por parte de los influencers educativos son: la transferencia académica, los derechos sociales y los movimientos sociales y entretenimiento. Por lo que, se presentará parte de las temáticas claves, sobre las que pueden

desarrollarse contenido educativo exitoso mediante las redes sociales. Además gran parte de este contenido tiene una connotación no solo educativa sino social, lo que realza la importancia del estudio de las emociones en los usuarios del ámbito educativo. Pues incluso, existen investigaciones que recogen que si las redes sociales se usaran en el entorno educativo, esto se trasladaría en personalidad de marca emocionante para el educador y el establecimiento educativo (Neier & Zayer, 2015). Por lo que hacer un análisis de las emociones se considera más que conveniente para comprender el comportamiento de los usuarios y seguir construyendo estrategias efectivas para la difusión de contenido educativo a través de estos medios digitales.

Además, debe considerarse que en la actualidad muchos jóvenes están iniciando actividades de aprendizaje autodirigido utilizando todo el potencial de las tecnologías participativas y colaborativas. Por lo que aprovechar los atributos de aprendizaje de las redes sociales podría enriquecer las experiencias de aprendizaje de los jóvenes en contextos institucionales (Greenhow & Lewin, 2016). Por otro lado, debemos ser conscientes de que los usuarios ya tienen una predisposición positiva al uso de las redes sociales en el aula porque se alinean con su deseo de ser interactivos (Kilian et al., 2012), y que las redes sociales permiten a los estudiantes participar activamente en su propio proceso de aprendizaje (Griffin y Cashin, 1989) teniendo el potencial de estimular la capacidad para el pensamiento de orden superior (Krathwohl, 2002). Así como, los estudiantes prefieren la discusión mediada por la tecnología frente a la discusión cara a cara en un entorno educativo convencional (Owens & Price, 2010). Por todo ello, sería importante estudiar esta experiencia educativa mediante los perfiles de esos influencers, estudiando no sólo el contenido que estos comparten, sino investigando el contenido de la retroalimentación que dan los usuarios, de tal forma que podríamos que podríamos estudiar la polaridad de los comentarios para descubrir no solo las sensaciones de los usuarios, sino su grado de satisfacción con este contenido educativo.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación, se han analizado 50 cuentas más importantes adscritas a la categoría de “educación” de Instagram, se las cuales se ha extraído información y conocimiento de interés académico y gestor. En primer lugar, ha permitido observar cómo gran parte de los influencers de educación que lideran en cuanto al número de likes también lo hacen en términos de número de comentarios; lo que permite aceptar la primera hipótesis, ya que la mayoría de los influencers top de educación lideran en ambas métricas de interacción. Este hecho, se observó principalmente con el caso de `university_of_baghdad1`, que fue la tercera en like y la primera en comentarios y en el caso de `Fatos Desconhecidos`, que es la segunda tanto en likes como en comentarios. Por lo que las estrategias que siguen estos dos influencers de educación presentan elevadas métricas de interacción, por lo que investigar de forma exhaustiva su contenido, podría dar las claves de éxito en la difusión de contenido educativo a través de las redes sociales.

Gracias al análisis de sentimiento realizado, se pudo estudiar detenidamente la polaridad contenida en los posts con mayor interacción de estos instagramers educativos y permitió aceptar la segunda hipótesis, evidenciando que la polaridad de sus publicaciones es mayoritariamente positiva, siendo residuales las publicaciones con una connotación negativa. Además, se puede observar que estas publicaciones que se han analizado, que son las publicaciones con mayor impacto de los influencers educativos, son aquellas que no sólo tienen una polaridad positiva con un elevado contenido emocional sino que además describen una circunstancia o hecho y presentan ausencia de ironía. El análisis de las emociones en el contenido publicado en las redes sociales permite observar la importancia de la polaridad positiva en el contenido objetivo que los influencers de educación publican, refleja una predisposición positiva por parte del usuario al contenido publicado en relación con las temáticas educativas.

Posteriormente, mediante un análisis de correlaciones de Pearson, se detectan diversas relaciones entre variables que nos permiten arrojar diversas afirmaciones: en primer lugar, permite afirmar que a mayor

número de me gustas, mayor número de comentarios que se ejecutan en la publicación; y que a mayor número de me gustas de una publicación, se genera una mayor interacción en dicha publicación, lo que facilita un mayor impacto en el engagement de los posts de Instagram. En segundo lugar, el análisis permite destacar otra relación significativa, que recoge que la satisfacción de la comunidad de seguidores con una publicación está determinada por el número de me gustas y por las veces que se comparte dicha publicación.

Este hallazgo, permitió aceptar la tercera hipótesis de la investigación, evidenciando que existe un elevado compromiso entre la audiencia receptora y el instagrainer educativo. Este compromiso por parte de la audiencia receptora, representa un caso de éxito para la difusión de contenido educativo mediante medios digitales, como es el caso de las redes sociales. Además el compromiso observado por parte de los usuarios y la relación positiva entre los me gustas y los comentarios, que refleja el elevado grado de interacción de las publicaciones; permite que los influencers educativos puedan llevar a cabo estrategias de comunicación muy diversas en las que el conocimiento pueda difundirse y transferirse.

Por último, se exponen y analizan en la investigación el top 10 de las publicaciones con mayor relevancia de los instagramers educativos. Este análisis sobre el contenido de las publicaciones top, permite observar las temáticas principales del contenido educativo exitoso: transferencia académica, derechos sociales y movimientos sociales y entretenimiento; temáticas con las que puede darse juego a las redes sociales en términos educativos. Así como también ha permitido apreciar la llamativa la diversidad lingüística de las publicaciones, lo que ha conllevado el análisis exhaustivo de cada uno de los 10 posts, teniendo en cuenta la diversidad del público objetivo.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Esta investigación se ha realizado gracias a los contratos predoctorales FPU del Ministerio de Universidades de España del cual gozan las tres autoras. Todas las autoras han trabajado de manera equitativa en dicho trabajo, el orden de autoría responde a una cuestión alfabética.

8. REFERENCIAS

- Anderson, M. & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Washington D.C: Pew Research Center. Recuperado el 11 de septiembre de 2020 de <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Bhatia, A. (2018). Interdiscursive performance in digital professions: The case of YouTube tutorials. *Journal of Pragmatics*, 124, 106-120.
- Burnette, C. B., Kwitowski, M. A., & Mazzeo, S. E. (2017). “I don’t need people to tell me I’m pretty on social media:” A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image*, 23, 114-125.
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 3(4), 50-53.
- Ferrer-Serrano, M., Latorre-Martínez, M. P., & Lozano-Blasco, R. (2020). Universidades y comunicación. Papel de Twitter durante el inicio de la crisis sanitaria de la Covid-19. *El profesional de la información (EPI)*, 29(6).<https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.12>
- Gascón, J. F. F. (2017). Algoritmos sobre el impacto de los medios de comunicación en medios sociales: estado de la cuestión. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 15(1), 21-41. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.948>.
- Franklin, T. (2011). Mobile learning: at the tipping point. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 4, 261–275
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, media and technology*, 41(1), 6-30.
- Griffin, R. W., & Cashin, W. E. (1989). The lecture and discussion method for management education: Pros and cons. *Journal of Management Development*, 8(2), 25-32.

- Ito, M., K. Gutierrez, S. Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green, and S. Watkins. 2013. *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Izquierdo-Iranzo, P. I. I., Gallardo-Echenique, E. G. E., Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. E. (2020). Studygrammers: Learning Influencers. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 28(1). <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>.
- Kilian, T., Hennings, N., & Langner, S. (2012). Do Millennials read books or blogs? A media usage typology. *Journal of Consumer Marketing*, 29, 114-124.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 212-218.
- Lange, P. (2014). Commenting on YouTube rants: Perceptions of inappropriateness or civic engagement? *Journal of Pragmatics*, 73, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.004>.
- Lipsman, A., Mudd, G., Rich, M., & Bruich, S. (2012). The power of “like”: How brands reach (and influence) fans through social-media marketing. *Journal of Advertising Research*, 52(1), 40–52. doi:10.2501/JAR-52-1-040-052.
- McGoogan, C. (2017). Hashtag turns 10: Seven facts you didn't know about the trending symbol. Retrieved from: <http://www.telegraph.co.uk/technology/2017/08/23/hashtag-turns-10-seven-facts-didnt-know-trending-symbol/>. Accessed September 10, 2020.
- Neier, S., & Zayer, L. T. (2015). Students' perceptions and experiences of social media in higher education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143.
- Owens, J. D., & Price, L. (2010). Is e-learning replacing the traditional lecture? *Education + Training*, 52, 128-139.
- Peres, R., Talwar, S., Alter, L., Elhanan, M., & Friedmann, Y. (2020). Narrowband Influencers and Global Icons: Universality and Media Compatibility in the Communication Patterns of Political Leaders Worldwide. *Journal of International Marketing*, 28(1), 48-65. <https://doi.org/10.1177/1069031X19897893>.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.739>

- Saura, J. R., Debasia, F., & Reyes-Menendez, A. (2019). Does user generated content characterize millennials' generation behavior? Discussing the relation between sns and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(4), 96. <https://doi.org/10.3390/joitmc5040096>.
- Shane-Simpson, C., Manago, A., Gaggi, N., & Gillespie-Lynch, K. (2018). Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computers in Human Behavior*, 86, 276–288. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041>.
- Sharples, M., et al. (2007) 'Mobile Learning: Small devices, Big issues' (in Sharples, M., et al. (eds.) *Technology-Enhanced Learning*, 2009, Part IV)
- Sharples M. Milrad M. Arnedillo-Sánchez I. Vavoula G . (2009). 'Mobile learning: small devices, big issues' in Balacheff N. Ludvigsen S. de Jong T. Lazonder A. Barnes S. Montandon L. (eds.). *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Dordrecht: Springer
- Shoumy, N. J., Ang, L. M., Seng, K. P., Rahaman, D. M., & Zia, T. (2020). Multimodal big data affective analytics: A comprehensive survey using text, audio, visual and physiological signals. *Journal of Network and Computer Applications*, 149, 102447. <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2019.102447>.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. *Obtained through the Internet: http://www.idtl.org/Journal/Jam_05/article01.htm*. [Accessed Sept. 2008].
- Tomás, J. , and Delfina R. M. 2020. “The Youtuber Movement in Spanish Scientific Dissemination.” *Prisma Social*, no. 31: 212–38.
- Vizcaíno Verdú, A., & Aguaded, I. (2020). Análisis de sentimiento en Instagram: polaridad y subjetividad de cuentas infantiles. <https://doi.org/10.1387/zer.21454>.
- Vizcaino-Verdu, A., de-Casas-Moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Scientific dissemination on youtube and its reliability for university professors. *EDUCACION XXI*, 23(2), 283-306. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25750>.
- Weismueller, J., Harrigan, P., Wang, S., & Soutar, G. N. (2020). Influencer endorsements: How advertising disclosure and source credibility affect consumer purchase intention on social media. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 28(4), 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.03.002>.

LA REVOLUCIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA INVESTIGACIÓN

FÉLIX PILAY-TOALA

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo, Ecuador*

MIKEL UGANDO PEÑATE

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Santo Domingo, Ecuador*

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales como una forma de comunicación entre las personas al 2021 se estima que se encuentra presente casi en todo el planeta. Esta forma de interactuar con amigos, conocidos e incluso con desconocidos, toma mayor impulso aproximadamente a partir del 2011, año en donde se ubica la denominada cuarta revolución industrial o 4.0, que implica la llegada de la digitalización o espacio cibernético y que condujo a la humanidad a la aldea global.

Es sorprendente, como el uso del internet se ha vuelto clave en la vida de las personas; casi toda la población mundial se encuentra de alguna manera conectada dentro de las redes sociales, sobre todos los jóvenes a quienes se les denomina como nativos digitales (Mark Prensky), que implica que nacieron con la tecnología digital debajo del brazo, a quienes se les hace imposible comunicarse, relacionarse, divertirse sin el uso de las herramientas tecnológicas.

Las redes sociales es un fenómeno que crece cada día, vinieron para revolucionar las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, comunicación, enseñanza virtual, teletrabajo, y con mayor fuerza se ha profundizado por la presencia de la pandemia de la COVID-19 a nivel mundial.

Para el caso ecuatoriano, se marca un antes y durante, antes de la pandemia no era común hablar de aulas virtuales ni entornos digitales; si bien existía la denominada educación a distancia, el uso de tecnología era un tanto limitado y durante la pandemia se vuelve una necesidad. Con relación a las redes sociales su uso entre los niños, jóvenes y adultos ya era constante la comunicación virtual para desarrollar la economía, la política y la investigación, pero se puede afirmar que esta era mínima con relación al uso durante la permanencia de la pandemia.

De la investigación realizada sobre la revolución de las redes sociales en la economía, la política y la investigación, se ha determinado que, si bien el uso de las redes sociales es limitado en vastos sectores del territorio nacional, por la poca conectividad; en los centros urbanos, de Quito, Guayaquil, Cuenca, Portoviejo y Santo Domingo que son las ciudades de mayor concentración poblacional, así como en los centros educativos de nivel medio y universitario, y en los grupos de estratos sociales medios, su uso ha ido en constante crecimiento.

La investigación se la realizó mediante la aplicación de una encuesta a nivel nacional, se puso énfasis en las principales ciudades del Ecuador, es el caso de Quito, Guayaquil, Cuenca Santo Domingo y Portoviejo, se determinó como una problemática, la existencia de un acelerado uso de las redes sociales en el momento de acceder a información de todo tipo.

Se determinó al mismo tiempo que la causa para el acelerado uso de las redes sociales, en especial para la educación en economía, política y la investigación se debe a la presencia de la pandemia global, lo cual ha traído como consecuencia que en su mayoría, las personas de diferentes edades y sexo experimentarían un alejamiento de los libros y un acercamiento a las redes sociales.

La investigación tiene importancia ya que permite dejar evidenciado de cómo las redes sociales permiten acercar las distancias e ingresar a información privilegiada e infinita y de todo tipo, que en el pasado no era posible, se relaciona con el objetivo 4 de los 17 objetivos de la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones

Unidas, el cual, busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa permanente y para todos.

Se evidenció que, que hay muchas personas que utilizan las redes sociales para ocupar su tiempo de ocio, para la diversión y el entretenimiento; también es verdad que hay personas que utilizan las redes sociales, en su mayoría a Google, YouTube y Facebook como un medio para difundir y acceder información de tipo económica, política y para desarrollar investigaciones en las diferentes áreas del conocimiento.

1.1. ESTADO DEL ARTE

A partir de la investigación se podría afirmar que las redes sociales en el Ecuador y a escala internacional se han transformado en un espacio democrático en donde todas las personas que tengan un dispositivo, sea este un teléfono móvil, una laptop o Tablet y con acceso a conectividad al internet pueden acceder a las diversas redes sociales para difundir información o consumirla.

El creciente uso de las tecnologías y el acceso al internet y a las redes sociales garantizar una mayor democracia participativa. “Las redes sociales están marcando nuevas formas de consumo de los medios entre los jóvenes, ya sea desde el punto de vista noticioso como fuente de información general o como alternativa de participación ciudadana” (Vizcaíno-Laorga, Catalina-García y Ayala-López, 2019, p. 555).

A partir de marzo de 2020, cuando se entró en confinamiento por la emergencia sanitaria, se empezó a hablar de la necesidad de masificar esta forma educación virtual, para ello, se establecieron calendarios de capacitaciones tanto para estudiantes como para profesores, la problemática vendría cuando se puso en práctica y se encontró que la conectividad al internet era muy limitada sobre todo en la población de las zonas vulnerables, económicamente hablando. “El 45,5% de hogares de cada 100 tienen acceso al internet” (INEC, 2020).

La pandemia de la COVID-19, que azota al planeta, obligó a los países del mundo de manera inesperada a cambiar estrategias de enseñanza, en particular en el Ecuador. Se cambió de la forma tradicional de la enseñanza presencial a una enseñanza virtual, y con ello entrar en un

proceso de capacitación a los profesores para cambiar de estrategias didácticas y pedagógicas y encontrar nuevas propuestas metodológicas acorde a las necesidades imperantes para cubrir las demandas educacionales de los niños, jóvenes y adultos.

La falta de conectividad, limita el acceso a la educación virtual y al uso de las redes sociales; si bien el gobierno de turno ha emprendido acciones como la colocación de puntos de WIFI en diversos territorios, ofrecer planes para hogares de 2GB mensuales a bajos costos, y con ello lograr que un mayor número de pobladores puedan acceder a este servicio. Sin embargo, se ha determinado que, de un promedio de 100 familias, apenas 60 tendrían acceso a la conectividad digital. (BID, 2019 citado por Primicias tecnológicas, 2020) sostiene que “Ecuador se encuentra en el puesto 7 de 11 países de la región en acceso al internet”

Las plataformas digitales y las redes sociales sin duda han sido un instrumento de participación ciudadana, han servido para acercar a los ciudadanos de un territorio o a escala global. En España particularmente ha sido utilizada para promover el presupuesto participativo, la ciudadanía mediante esta tecnología plantea sus necesidades ante el ayuntamiento “el uso de las tecnologías de la información y comunicación es utilizada para garantizar la participación ciudadana” (Pilay y Ugando, 2020, p. 139).

Los niños, adolescentes, jóvenes, universitarios y profesionales tienen acceso a las redes sociales, el uso es diverso, algunos acceden en busca de diversión, pero los universitarios y profesionales, aparte de ocupar momentos de ocios también la ocupan para la educación, política, formación profesional y elaboración de investigaciones. Vizcaino-Laorga et al., (2019) consideran “el uso para distintos cometidos de las redes sociales puede derivar en las discusiones políticas online” (p.556).

Con el acceso a la tecnología, aulas virtuales y al conjunto de las redes sociales, ha tenido un impacto positivo, en particular en los universitarios y los profesionales, quienes desde una herramienta digital pueden acceder a bibliotecas, revistas y artículos científicos, libros, páginas acreditadas, Google, YouTube y otras bases datos, en busca de información económica y política. “La educación superior está cambiando

dentro de la economía digital actual, la tecnología digital está provocando cambios” (Abad-Segura et al., 2020).

La accesibilidad a las nuevas tecnologías, al uso de los entornos virtuales, y a las redes sociales, por parte de la ciudadanía planetaria, nos acerca cada día a una gran sociedad de la información, del conocimiento y redes de investigación. “Estamos frente a un gran desafío y oportunidades para la educación superior en general... entendiendo que esta modalidad podría ayudar a sus sociedades y economías, a crear valor y formar personas resolutivas y creativa” (Fainholc, 2016, p. 4).

Las redes sociales han democratizado el acceso a un mundo de información y de datos de todo tipo (big data), el desafío es aprovechar eficientemente su contenido, para ello es necesario que las personas que tienen acceso, estén en la capacidad de discernir entre una y otra información, según Fainholc (2016) es fundamental el enfoque que se le dé a la enseñanza, el aprendizaje y a la investigación con una guía de propuestas y alternativas.

Es necesario que los consumidores del internet y de las redes sociales, sean adolescentes, jóvenes y adultos de diferentes sexo, tengan claro que no toda la información que se encuentra al momento de dar un Clic en las páginas que están a disposición es confiable, existe de todo y para todos, se ha detectado que gran porcentaje de la formación existente en el internet no es confiable (basura); por tanto, los usuarios tienen una gran responsabilidad previo al acceso a una página, deben informarse de su credibilidad o no.

Tomar en cuenta estas consideraciones sobre la información que es abundante y diversa en el internet y las redes sociales, puede garantizar que el acceso a estos medios sirva para potenciar el proceso educativo y alcanzar mayores logros escolares entre los estudiantes y la ciudadanía de diferentes edades, “El uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha planteado nuevas demandas a los educadores en general” (Barón et al., 2020. p.124).

La incorporación de los espacios virtuales y de las redes sociales en los procesos educativos y planes estratégicos comunicacionales, aprovechando de esta manera la infinidad de datos existentes para el desarrollo

del conocimiento en plena sociedad del conocimiento. Es en las “redes en donde se evidencia, más que en cualquier otro medio, el carácter participativo de los públicos, dándole capacidad de interacción y otorgándole libertad de expresión a las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo, (ONGD) para opinar sobre las diversas acciones” (Arroyo-Almaraz y Calle, 2018, p. 125).

El uso de las redes sociales y la tecnología aplicada a las aulas virtuales cobra cada día mayor importancia, para la educación de las nuevas generaciones de jóvenes y adultos; no implica que no sea utilizada también para la diversión y el ocio, pero es destacable que además permite el desarrollo del pensamiento crítico. Entendido el pensamiento crítico como el desarrollo de la acción de interpretar, analizar e interrelacionar la información a niveles superiores a la hora de acceder a información diversa que se encuentra presente en las redes existentes como el Twitter, YouTube, Google, Facebook, entre otros, que son las más utilizadas según resultados de la investigación realizada.

Los adolescentes y jóvenes a quienes se los considera nativos virtuales o digitales, son quienes con mayor facilidad circulan por la gran avenida de las redes sociales, son quienes manipulan a libre albedrío los aparatos tecnológicos y tienen además “la posibilidad de descargar aplicaciones generan la proliferación de perfiles en redes sociales como Facebook, o Instagram, considerado por los más jóvenes como un medio de socialización y de relacionarse entre sí” (García-Ruiz, Tirado y Hernando, 2018, p. 292).

1.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis son predicciones tentativas de un fenómeno que puede o no suceder en el futuro o del problema que se está investigando, las hipótesis por tanto son formuladas como proposiciones o afirmaciones y constituyen las guías de un estudio; según Hernández y Mendoza (2018), además que en los métodos mixtos las hipótesis incluyen “en y para” para la fase cuantitativa cuando se pretende un fin comprobatorio y es un producto de la fase cualitativa.

H1. ¿La utilización masiva de las redes sociales ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación?

H2. ¿La utilización masiva de las redes sociales no ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar, opiniones y actitudes de la población acerca de las redes sociales de uso común, si han impactado de manera positiva o negativa, si contribuyen o no en el aprendizaje de la economía, la política y la investigación en estudiantes de los diversos niveles educativos, secundarios, universitarios, profesionales y en el conjunto de la población que requiere estar informada.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico que identifique las causas para que cada vez haya mayor demanda de redes sociales entre hombres y mujeres de diferentes edades en su formación profesional.
- Identificar los diversos niveles de enseñanza aprendizaje y si su empleo ha impactado de manera positiva o negativa en los profesionales en formación en los niveles de educación secundaria y universitaria.
- Caracterizar las consecuencias que generaría una mala utilización de las redes sociales por parte de estudiantes y profesionales y del conjunto de la población.
- Definir cuál de las redes sociales existentes son las que mayormente se utilizan a la hora de que la población necesita información en economía, política e investigación.

3. METODOLOGÍA

En el desarrollo de la investigación sobre la revolución de las redes sociales en la economía, la política y en la investigación, se estableció la necesidad de la aplicación del enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, enfatizando en la problemática observada, las preguntas de investigación, del objetivo general y específico y fundamentalmente en el estado del arte.

Se aplicó el enfoque cuantitativo, para que permita la obtención de datos que precisen ser tabulados, cuantificados y medibles mediante la aplicación de instrumentos de cálculos matemáticos, estadísticos y de validación, información relevante que fuera extraída a partir de la aplicación de un instrumento de recogida de datos de una muestra del universo estudiado y de entrevistas a expertos y líderes de opinión de diferentes ciudades del país.

Fue necesaria la utilización del enfoque cualitativo, porque la investigación se desarrolló en el campo social y se enfocó en elementos que por su condición no pueden ser cuantificados. La información se la obtuvo mediante la observación, entrevistas y documentos de fuentes secundarias, tales como libros, periódicos y una serie de artículos científicos, relacionados con las diversas redes sociales de usos generalizados, publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos de alto impacto.

Para el diseño de la investigación se consideró una de tipo empírica, al tiempo para mantener concordancia con lo que sostiene, Hernández y Mendoza (2018) cuando se realiza una combinación investigativa, se puso de manifiesto los paradigmas de los métodos teóricos, exploratorios, descriptivos y además el analítico, los cuales utilizados de manera adecuada en este tipo de investigación cualicuantitativa permite acceder a información objetiva.

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Se establece una muestra de 275 habitantes recurrentes en el uso de las redes sociales y se aplica la técnica de la encuesta digital a nivel nacional, se apoya entre jóvenes mayores de edad y adultos de universidades

de Quito, Cuenca, Guayaquil, Santo Domingo y Portoviejo, con un método asistido en donde se contó con el apoyo de personas que ayudaron a difundir en enlace entre universitarios y profesionales del medio.

Para determinar la muestra se realizó mediante la fórmula estadística aleatoria simple infinita, en donde se estableció un nivel de confianza del 95% y un factor probabilístico al cuadrado de $1,960^2$ y se estableció un margen de error de estimación del 5%, así como un 50% de probabilidad de ocurrencia y una de no ocurrencia equivalente al 50%, a partir de ésta se obtiene una muestra de 275 personas a quienes se les aplicó el cuestionario.

El cuestionario aplicado, suman un total 15 (quince preguntas), las cuales estuvieron perfectamente relacionadas y en sincronía con los objetivos planteados, con las preguntas de investigación y con cada una de las variables operacionalizadas y con las dimensiones e indicadores establecidos.

3.2. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO RECOGIDA DE DATOS

El instrumento de recogida de datos fue debidamente validado, tanto por la estadística de factibilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach, así como con el método de “Juicio de expertos” revisaron de manera individual el instrumento y emitieron criterios de relevancia, claridad y pertinencia.

Los validadores fueron profesionales quienes contaban con vasta trayectoria en la investigación, aportaron evidencias y juicios valorativos con lo que se garantizó la fiabilidad. Aportaron con observaciones, las cuales fueron consideradas por los investigadores. Previo a su aplicación se realizó una prueba piloto que permitiera detectar algún tipo de inconsistencias en el cuestionario.

TABLA 1.

| Estadística de factibilidad | |
|-------------------------------|---------------------|
| Alfa de Cronbach ^a | Número de elementos |
| ,815 | 15 |

Fuente: elaboración propia

Para alcanzar mayor efectividad del instrumento de recogida de datos que sería aplicado a nivel nacional y que fuera desarrollado por el investigador, aparte de la validación por el juicio de experto, también fue sometido a la validación y análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.

TABLA 2.

| Estadísticas rango de factibilidad Alfa de Cronbach | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Muy baja | Baja | Moderada | Buena | Alta |
| 0 - 0,2 | 0,2 - 0,4 | 0,4 - 0,6 | 0,6 - 0,8 | 0,8 - 1,0 |

Fuente: elaboración propia

El análisis fue realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 25, del cual se obtiene como resultado un 0,815, lo que explicaría que de acuerdo al estadístico Alfa de Cronbach, el instrumento es calificado como confiable por encontrarse dentro del rango de 0,8 – 1,0 considerado como alto.

4. RESULTADOS

La investigación sobre la revolución de las redes sociales en la economía, política y la investigación busca determinar el impacto positivo o negativo que el uso de las redes sociales, tanto como Twitter, YouTube, Google, Facebook, Messenger, WhatsApp, y otras, que en los tiempos modernos se han hecho muy populares entre las personas, que sus edades oscilan entre los 18 a 50 años.

Los resultados que se evidencian de los datos obtenidos, de las respuestas que dieron los encuestados a las diversas preguntas del cuestionario

y las entrevistas hechas a los líderes de opinión nacionales, sin duda son un gran aporte a la comunidad científica, ya que es una investigación que marca una diferencia con los desarrollados en Ecuador y en varios países del mundo, al mismo tiempo, abre las posibilidades de seguir aportando sobre esta importante temática.

Los líderes de opinión entrevistados coinciden que las redes sociales, el uso de las tecnologías que dan acceso a esta forma novedosa de comunicación, han venido para quedarse, no se comprende ahora, como sería la vida de las personas sin el internet, como sería la comunicación local, nacional e internacional.

Para efectos de la publicación se han considerado siete tablas que son resultantes de la tabulación de los datos obtenidos y del análisis realizado con la utilización del programa estadístico SPSS versión 25, que a criterio de los investigadores son las que más aportan al entendimiento de la investigación.

PREGUNTA 1. ¿CUÁL ES TU GÉNERO?

TABLA 3.

| Prevalencia del género en el uso de las redes sociales | | | | | |
|--|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Masculino | 121 | 44 | 44 | 44 |
| | Femenino | 154 | 56 | 56 | 56 |
| | Otro | 0 | 0 | 0 | 100,0 |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta se buscó conocer si los consumidores de las redes sociales en su mayoría eran hombres o mujeres, al establecer los resultados se encuentra, que el 56% de los encuestados que equivale a 154 personas del total de la muestra resultó ser de sexo femenino, mientras que el 44% de los consultados fueron del sexo opuesto, de una muestra total de 275 personas.

PREGUNTA 2. ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?

TABLA 4.

| Establece la edad de los consumidores de redes sociales | | | | | |
|---|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Años | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | 18 - 25 | 81 | 29,5 | 29,5 | 29,5 |
| | 25 - 30 | 42 | 15,2 | 15,2 | 44,7 |
| | 30 - 35 | 21 | 7,6 | 7,6 | 52,3 |
| | 35 - 40 | 26 | 9,5 | 9,5 | 61,8 |
| | 40 - más | 105 | 38,1 | 38,1 | 100,0 |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

Esta pregunta buscó establecer el rango de edades de los denominados consumidores de redes sociales y se establecieron cinco parámetros que oscilaron desde los 18-25, 25-30, 30-35, 35-40 y 40 años y más, se consideró la edad de 18, ya que para el caso de Ecuador se los considera mayores de edad.

De la información recabada se obtiene que la mayoría que representa el 38,1 % de los que ingresan a las redes sociales lo hace para acceder a temas económicos, políticos y para realizar investigaciones de todo tipo, son por lo general personas comprendidas entre las edades de 40 años en adelante.

Se determinó en la investigación que las personas ubicadas en las edades de 18 a 25 años, equivalente al 29,5% de un total de 81 personas encuestadas, serían otro de los grupos que podrían ser considerados para esta investigación y en este momento como altos consumidores de las redes sociales.

Se determina también que el 15,2% de los encuestados son consumidores de las redes sociales pero en menor grado y se encuentran entre las edades de 25 a 30 años; así mismo se determinó que el 9,5% de los consultados que se encuentran en edades de 35 a 40 años, son consumidores de redes sociales en un sentido pasivo.

PREGUNTA 3. ¿UTILIZA CON FRECUENCIAS REDES SOCIALES?

TABLA 5.

| Frecuencias en que las personas utilizan las redes sociales | | | | | |
|---|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Si | 246 | 89,5 | 89,5 | 89,5 |
| | No | 5 | 1,9 | 1,9 | 1,9 |
| | A veces | 24 | 8,6 | 8,6 | 100,0 |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta se busca determinar la frecuencia con la que los usuarios de las redes sociales las utilizan, los resultados obtenidos demostraron que el 89,5% que equivalen a 246 personas del total de la población y muestra aplicada, utilizan esta forma de comunicación de manera muy frecuente, mientras que un porcentaje muy pequeño del 1,9 que es igual a 5 personas, sostuvo que no la utiliza, pero así mismo se obtiene que el 8,6% acceden a veces.

PREGUNTA 4. ¿DESDE EL INICIO DE LA PANDEMIA, QUÉ HA UTILIZADO CON MAYOR FRECUENCIA PARA INFORMARSE DE LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN: LIBROS O REDES SOCIALES?

TABLA 6.

| Que utilizan más las personas para informarse sobre la economía y política: libros o redes sociales. | | | | | |
|--|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Libros | 16 | 5,7 | 5,7 | 5,7 |
| | Redes sociales | 259 | 94,3 | 94,3 | 100,0 |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

Se busca conocer cuál ha sido el comportamiento de los consumidores de las redes sociales durante el tiempo que va de la pandemia, la pregunta planteada examina si las personas para informarse de los temas

de economía, política e investigación que han utilizado con mayor frecuencia, como resultado se obtiene que el 94,3 han accedido a las redes sociales, mientras que apenas el 5,7% ha tenido acceso a los libros.

PREGUNTA 5. ¿QUÉ RED SOCIAL DE LAS QUE SE SEÑALAN CONSIDERA MÁS IMPORTANTE PARA INFORMARSE SOBRE LA ECONOMÍA?

TABLA 7.

| Las redes sociales más importantes para informarse sobre la economía | | | | | |
|--|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | YouTube | 59 | 21,5 | 21,5 | 21,5 |
| | Twitter | 48 | 17,5 | 17,5 | 39,0 |
| | Facebook | 56 | 20,4 | 20,4 | 59,4 |
| | Messenger | 13 | 4,7 | 4,7 | 64,1 |
| | Instagram | 11 | 4,0 | 4,0 | 95,7 |
| | Google | 76 | 27,6 | 27,6 | 100,0 |
| | WhatsApp | 12 | 4,4 | 4,4 | |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta se buscó establecer cuál de las diversas redes sociales existentes en el universo virtual, han sido utilizadas con mayor frecuencia por los navegadores informáticos y consumidores digitales a la hora de buscar información acerca de temas económicos, sean estos para ampliar conocimientos o para realizar investigaciones en este campo de la ciencia.

Los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta, nos dan como resultado que el 27,6% equivalente a un total de 76 personas, generalmente acuden a la página de Google para encontrar información.

Así mismo se visualizó que el 21,5% de las personas recurren con mayor frecuencia a la red social YouTube, el 20,4% acude a la información que se encuentra en Facebook y apenas el 4,4% acude al WhatsApp, se estableció que muy pocas personas acceden a Messenger, Twitter y a Instagram.

PREGUNTA 6. ¿CUÁL DE LAS REDES SOCIALES UTILIZA PARA INFORMARSE SOBRE LA POLÍTICA?

TABLA 8.

| Las redes sociales más importantes para informarse sobre la política | | | | | |
|--|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | YouTube | 44 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| | Twitter | 56 | 20,4 | 20,4 | 36,4 |
| | Facebook | 78 | 28,4 | 28,4 | 64,8 |
| | Messenger | 11 | 4,0 | 4,0 | 68,8 |
| | Instagram | 19 | 6,9 | 6,9 | 75,7 |
| | Google | 46 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | WhatsApp | 21 | 7,6 | 7,6 | |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

Los consumidores a la hora de buscar información de temas políticos, el 28,4% sostuvieron que acuden a Facebook, el 20,4% recurre a la red social Twitter y el 16,0% a YouTube.

PREGUNTA 7. ¿Cuál de las redes sociales que se señalan considera más importante para informarse y desarrollar Investigación?

TABLA 9.

| Las redes sociales más importantes para informarse y desarrollar investigación | | | | | |
|--|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | YouTube | 68 | 24,7 | 24,7 | 24,7 |
| | Twitter | 29 | 10,5 | 10,5 | 35,2 |
| | Facebook | 47 | 17,1 | 17,1 | 52,3 |
| | Messenger | 15 | 5,5 | 5,5 | 57,8 |
| | Instagram | 12 | 4,4 | 4,4 | 62,2 |
| | Google | 89 | 32,4 | 32,4 | 100,0 |
| | WhatsApp | 15 | 5,5 | 5,5 | |
| | Total | 275 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: elaboración propia

Con los datos obtenidos se intentó conocer cuál o cuáles de las diversas redes sociales existentes han sido utilizadas por los navegadores a la hora de buscar información acerca de la investigación y para realizar nuevas investigaciones. Se obtuvo que el 32,4% equivalente a un total de 89 personas sostuvieran que acuden a Google, así mismo sostuvieron que el 24,7% recurre con mayor frecuencia a la red social YouTube, el 17,1% acude a la información que se encuentra en Facebook.

4.1. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

De la investigación de campo realizada en las principales ciudades del Ecuador mediante el sistema de encuesta digital vía Google, con los datos obtenidos se encuentra que cada día en el país son más las personas que se suman a su uso. Si bien los mayores consumidores de las redes sociales se encuentran en los centros urbanos, son pocos los que acceden a ella en las zonas rurales por la escasa conectividad que persiste hasta el momento.

La encuesta aplicada se concretó en determinar el uso de las redes sociales específicamente en los temas relacionados con la economía, la política y la investigación, en ningún momento estuvo dirigida a determinar otros usos que las personas de diferentes edades y de sexo le dan, ya que es bien conocido que un gran porcentaje utiliza este medio digital para diversos tipos de actividades de entre ellas para el ocio y la diversión.

Con el detalle de la información obtenida se pudo determinar que hay personas que le dan diversos usos a las redes sociales, también se determinó que existen un grupo de la población del país que la utiliza como una herramienta para desarrollar investigaciones de todo tipo y en particular temas de economía, política y desarrollar tesis de grado, maestrías y doctorados, es decir para apoyar el conocimiento y el pensamiento crítico.

Es importante destacar que, según criterio expuesto por los encuestados para esta investigación y en este momento, son las mujeres las que en mayor número acceden a la información de la red social, al mismo tiempo se determinó que las edades en la que oscilan los estudiantes

universitarios las usan con frecuencia, pero se establece además que las personas mayores de 40 años utilizan estos medios digitales para acceder a información de orden profesional.

4.2. EVALUACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Las evaluaciones de las hipótesis según Hernández, Fernández, y Baptista (2014) “se someten a prueba o escrutinio empírico para determinar si son apoyadas o refutadas, de acuerdo con lo que el investigador observa” de tal manera que para efecto de esta investigación de tipo empírica y que se relaciona con la revolución de las redes sociales, fue sometida a evaluación mediante el instrumento estadístico del coeficiente de correlación de Spearman.

Para iniciar el proceso de validación fue necesario establecer cuál sería el nivel de significancia, para lo cual se establece un margen de error del 5%, y este a su vez se convierte en el valor que ostentará alfa 0.5%, esto a su vez implica el porcentaje equivalente al riesgo que el investigador está dispuesto a correr previo a tomar la decisión de aprobar o negar cualquiera de las dos hipótesis, tanto la nula como la del investigador, las que a continuación se detallan:

H1. ¿La utilización masiva de las redes sociales ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación?

H2. ¿La utilización masiva de las redes sociales no ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación?

Mediante la utilización del programa estadístico SPSS versión 25, se procedió a realizar la evaluación de las hipótesis, tanto la del investigador conocida también como alternativa, así como la nula; se determinó además que si existe una relación entre las variables de estudio.

De la valoración realizada se obtiene como resultado un valor **Rho** de Spearman positivo de 0,136 y al mismo tiempo que el **p** valor es de 0,016 también es positivo, por tanto, se establece que la correlación existente es significativa en el nivel del 0,05.

TABLA 10.

| Validación no paramétricas de las hipótesis | | | | |
|---|---|----------------------------|--|---|
| CORRELACIONES | | | | |
| | | | ¿La utilización masiva de las redes sociales ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación? | ¿La utilización masiva de las redes sociales no ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación? |
| Rho de Spearman | ¿La utilización masiva de las redes sociales ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación? | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,136* |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,016 |
| | | N | 275 | 275 |
| | ¿La utilización masiva de las redes sociales no ha permitido mejorar el acceso a la información y al aprendizaje en economía, política e investigación? | Coeficiente de correlación | ,136* | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,016 | . |
| | | N | 275 | 275 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: elaboración propia

Frente a los datos obtenidos se procede a realizar la comparación entre el **p** valor resultante con el valor de alfa determinado previamente, por tanto, se tendría que: $p \text{ valor} = 0,016 < \alpha = 0,05$, con los resultados presentes el investigador procede a tomar la decisión y la conclusión respectivamente.

La decisión rechazar a la hipótesis nula (H2), tiene lugar por encontrar que, en la validación paramétrica planteada con el estadístico respectivo, si existe suficiente significancia estadística, por lo que se toma la hipótesis alternativa o del investigador, de tal manera que se acepta la hipótesis alternativa. porque existe una buena correlación entre las variables y una alta covarianza en el tema de investigación realizado.

Mediante la prueba del estadístico no paramétrico de la correlación Rho Spearman, se concluye que existe una correlación entre las variables, relacionadas con el conocimiento que tienen las personas que fueron

parte de la muestra a quienes se le aplicó el instrumento de recogida de datos.

Se observa que el valor probabilístico o el valor de significancia está por debajo de 0,05 esto quiere decir que en el momento y en el lugar que se aplicó la investigación de campo existe significancia estadística suficiente para proceder a rechazar la hipótesis nula y tomar la hipótesis alternativa.

5. DISCUSIÓN

Las redes sociales, sin duda han sido protagonistas de una gran revolución en las comunicaciones y telecomunicaciones, en la educación, en la investigación, en el ocio y la diversión, son muy pocas las personas en el planeta y en particular en el Ecuador que no tienen acceso a la comunicación virtual, para estar en contacto con sus seres queridos, con amigos o con personas que nunca han visto pero que son amigos virtuales.

La revolución de las redes sociales ha acercado las distancias, es muy fácil comunicarse ya sea por Messenger, WhatsApp y otros, de igual manera el apareamiento de las plataformas digitales, las radios virtuales que ahora son muy comunes, que permiten pasar información en tiempo real y con ello, se ha democratizado la comunicación, “Radio Web Ecos de Manabí, es un medio virtual que tiene como fin informar, orientar, educar y concientizar a la sociedad para buscar el bien común” (Intriago Macías, 2021, p. 2).

Se destaca que las redes sociales son un fenómeno en crecimiento, vinieron para revolucionar las formas tradicionales de comunicación, de enseñanza y de convivencias, esta forma de comunicación vino para quedarse (Pilay, 2020, citado por Intriago Macías, 2021). La investigación se centró en los usos que se les da a las redes sociales en los temas de la economía, de la política y de la investigación, “Las redes sociales que han provocado profundos cambios en la forma de diseñar la política” (Jaráis, López, y Bastos, p. 2019).

Las encuestas aplicadas revelaron que las personas que más acceden a la información mediante las redes sociales por lo general son de sexo femenino, al mismo tiempo se determinó que las personas mayores de 40 años son quienes buscan informarse de temas relacionados con la economía y la política en redes sociales como YouTube, Google, Twitter y otras.

Las personas de ambos sexo y mayores de 40 años que buscan informarse de temas económicos y políticos, para desarrollar pensamiento crítico sobre las problemáticas, mayormente acuden a la información que se encuentra en videos en plataformas de YouTube, sean estas entrevistas, análisis de expertos o entrevistas en medios de comunicación a líderes de opinión.

Si se trata de las personas, quienes desean informarse para realizar investigaciones de tesis de grado, maestrías y doctorales, generalmente acuden a la revisión de materiales que se encuentran en Google académico donde se encuentra información en documentos científicos como revistas indexadas en base de datos de alto impacto, al mismo tiempo los videos de temas especializados los encuentran en la plataforma del YouTube.

Las redes sociales han alentado la discusión entre las generaciones pre digitales y pos digitales, las primeras ven a esta forma de comunicación como una incitación al ocio, al abandono de patrones tradicionales de aprendizajes y de buenas costumbres, al mismo tiempo, las generaciones segundas, que nacieron con la tecnología, no pueden explicar el mundo sin el internet.

6. CONCLUSIONES

La pandemia de la COVID-19 que azota al planeta ha hecho que cada vez más personas de diferentes edades, sobre todo aquellas que se encuentran entre los 40 años y más, accedan a las diferentes redes sociales para informarse en temas relacionados con la economía, la política y la investigación.

Los consumidores de las redes sociales de acuerdo a esta investigación desarrollada y en este momento, determinó que las personas en su mayoría que hacen uso de las redes sociales son mujeres, se establece que suman el 56%, mientras que el 44% de los encuestados pertenecen al sexo opuesto.

La presencia de la pandemia ha conducido a un aproximado del 94.3% de las personas a inclinarse por las redes sociales, mientras que el 5,7% acude a los libros al momento de realizar una investigación, a informarse sobre temas de economía y de política.

Las edades de los consumidores de redes sociales para efecto de la investigación oscilaron desde los 18 hasta los 40 años en adelante. Se obtiene que los mayores de 18 años, aparte de buscar diversión también existe un gran porcentaje que ingresa para realizar algún tipo de investigación relacionada con sus estudios intermedios y universitarios, y al mismo tiempo, las personas de cuarenta años en adelante, lo hacen para adquirir mayor información y conocimientos sobre temas económicos y políticos.

Se evidencia que el 54% de las personas encuestadas al momento de realizar sus investigaciones se inclinan por la utilización de la red social Google y en menor porcentaje, el 42% acude al YouTube y el 29% al Facebook.

La ciudadanía ve como positivo que cuando requiere acceder a información de orden económico su preferencia se centra en la red social Google, en el 39%, de igual manera el Facebook alcanza el 39%, mientras que el YouTube alcanza el 27%.

En el Ecuador se ha evidenciado como resultados obtenidos en la investigación que las redes sociales que con menor frecuencia se utilizan al momento de requerir información de temas económicos, políticos y de investigación son Messenger, WhatsApp e Instagram, pero se destaca que estas redes son de mayores usos en otros campos.

7. REFERENCIAS

Agenda 2030. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible ONU.

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M., Luque, A., y Gallardo-Pérez, J. (2020). Gestión de la economía digital en la educación superior: Tendencias y perspectivas futuras. Recuperado de: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/621>
- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2020). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20 (40)127-135 <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Arroyo-Almaráz, I., Calle, S. (2018). Los community managers de las ONGD estudio de percepciones y usos de las redes sociales. Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1189/1324>
- Barón, M., Duque, A., Mendoza, L., y Quintero, W. (2020). Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que espera el cara a cara. Recuperado de: <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/29>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>
- Fernández-Cruz, F., y Fernández-Díaz, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- García-Ruiz, R., Tirado, R., y Hernando, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12686/11795>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. México: Mc Graw Hill.
- INEC, (2019). Encuesta multipropósito. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2019/201912_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf
- Intriago Macías, C. (2021,05,01). Ecos de abril. *Diario el mercurio-Manta*. Pág.2. Recuperado de: https://issuu.com/diarioelmercurio/docs/sabado_1_mayo_2021
- Jaráiz, E., López, C., y Bastos, M. (2020). Economía, política social y Twitter: análisis de las emociones negativas en cuatro elecciones presidenciales latinoamericanas a través del LIWC. Recuperado de: <https://n9.cl/rkwnq>

- Pilay Toala, F., y Ugando, M. (2020). Deficiencias en la gestión de presupuesto participativo en los gobiernos municipales de la provincia de Santo Domingo-Ecuador. Recuperado de:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ECASinergia/article/view/2729/2859>
- PRIMICIAS, (2020-12-23). Brecha digital, un obstáculo para el teletrabajo y la educación virtual. Recuperado de:
<https://www.primicias.ec/noticias/tecnologia/brecha-digital-dificulto-pandemia-internet/>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., y Ayala-López, M. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. Recuperado de:
<http://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/432>

ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA TRIBUTACIÓN DE LOS CREADORES DE CONTENIDO DIGITAL

MARTA MELGUIZO GARDE
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En 2021 en España los usuarios de redes sociales son 37,4 millones (Wearesocial, 2021). La emergencia sanitaria provocada por el coronavirus no ha hecho más que reforzar la tendencia creciente de los últimos años y, así, en 2020 se han incrementado en más de 8 millones de personas los usuarios de redes sociales. Por ello, la popularidad y el éxito (también medido en términos de ingresos monetarios) de los influencers (*YouTuber, Instagrammers, TikTokers, ...*) no ha hecho más que aumentar e incrementar sus dudas acerca de sus obligaciones fiscales²³.

La respuesta a estas preguntas adelantamos no va a ser ni única ni sencilla ya que depende de una adecuada definición de cuál es la actividad que desempeñan, de qué tipos de ingresos perciben y de la recurrencia

²³ Aunque son términos de uso común el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española de la Lengua no los define. Su única matización es un tuit de 18 enero del 2019 donde dice no admitir youtuber ni yutúber y que Yutubero es una forma documentada que se ajusta al esquema de otros derivados en español (bloguero, tuitero...) y refleja la pronunciación. Sugiriendo que, si se desea, se puede emplear el término extranjero escrito en cursiva, que es lo que vamos a hacer en todo el trabajo con todos los términos extranjeros. En cambio, sí aparecen definidos en el Cambridge Dictionary de la siguiente forma:

Influencer: “someone who affects or changes the way that other people behave”, “a person who is paid by a company to show and describe its products and services on social media, encouraging other people to buy them”. O más concretamente en el ámbito del marketing como “a person or group that has the ability to influence the behaviour or opinions of others”. *Instagrammer*: “someone who regularly shares images, or other things such as video or text, on the social media service Instagram”. *YouTuber*: “a person who often uses the website YouTube, especially someone who makes and appears in videos on the website”. En cambio, *TikToker*, que es el que sube contenidos en la red social TikTok, aún no se recoge en ninguno de los diccionarios.

o no de los mismos. Por ello vamos a empezar por la descripción del modelo de negocio de las modalidades de *influencers* más comunes: los *YouTuber* y los *Instagrammer*. Aunque en la actualidad está prosperando su denominación como creadores de contenido (digital), Berzosa (2017, p. 16) matiza que cuando se habla de creador de contenidos se considera “*la grabación, la edición, el guión (de haberlo), la producción (de ser necesaria) y, llegado el caso, la interpretación o, como mínimo, el ponerse al frente de la cámara*”. Y el término *YouTuber* hace referencia a los creadores de contenido que graban en vídeo y los comparten en la plataforma *YouTube* que es su soporte y medio de expresión.

YouTube fue creado en 2005 por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim y adquirido en 2006 por Google Inc. Es un sitio web dedicado a compartir vídeos (o proyectos audiovisuales) de manera gratuita de diferente temática: videojuegos, musicales, educativos, ... que cuenta con su propio motor de búsqueda. Los creadores de contenidos, son los llamados *YouTubers*, que los suben libre y gratuitamente y tienen un papel activo tanto en la creación como en la difusión y distribución de contenidos. Su modelo de negocio se fundamenta en los ingresos que perciben por la inserción de publicidad (mediante banners, vídeos publicitarios, pre y post *rolls*, etc.) (Larrañaga y Ruiz, 2009). Para obtener dichos ingresos el creador de contenido ha de formar parte del *Programa para Partners de YouTube (YPP)* disponible en muchos países, como España. Además, ha de cumplir las políticas de monetización de *YouTube*, acumular en los últimos 12 meses más de 4.000 horas de visualización públicas válidas (de las que se excluyen vídeos privados, ocultos, eliminados, campañas publicitarias, ...), tener más de 1.000 suscriptores y una cuenta *Google AdSense* (en adelante, sólo *AdSense*) vinculada. Mediante *AdSense* cada creador de contenido puede insertar de manera muy sencilla con unos *plugins* anuncios en sus contenidos, de manera que cada vez que se haga clic en el anuncio, se recibe una remuneración que se va acumulando hasta llegar a un mínimo de 100 €, que se cobrarán en efectivo o cheque. En lo referente a cuánto se puede ganar depende de numerosos factores dado que, aunque de cada anuncio insertado Google se queda el 32% y el *YouTuber* percibe el

68% restante, el precio pagado por el anunciante varía enormemente ya que depende de diferentes variables tales como el país, la temática, las palabras utilizadas, el canal, la actualidad del tema, el número de visualizaciones, el porcentaje de conversión, etc. Además, los creadores de contenido también pueden percibir remuneraciones por las suscripciones que tengan a su canal de YouTube. En ambos casos los pagos y facturas se realizan desde las oficinas de Google en Europa (Google Ireland Ltd.), que se encuentran en Dublín, aspecto que destacamos ya que tendrá consecuencias fiscales.

Instagram, nacida en 2010, actualmente es propiedad de Facebook. Aunque inicialmente permitía compartir fotografías, posteriormente incluyó *Stories* (o vídeos cortos disponibles sólo 24 horas). Desde 2018 admite vídeos más largos a través de la función *IGTV (Instagram TV)* y desde 2019 a través de *Instagram Reels* apuesta en algunos países por vídeos cortos entre 5-15 segundos (normalmente musicales) en clara competencia a *TikTok*, propiedad de Amazon. En marzo de 2021 está previsto implantar tanto en *IGTV* como en *Reels* la posibilidad de insertar publicidad y herramientas de ventas propias o de otras tiendas a través de la plataforma de *Facebook Pay*, por lo que permitirá percibir ingresos similares a los comentados para YouTube.

Pero hay más plataformas de vídeo en streaming y productos ya que en la actualidad es un mercado muy competitivo y en continua evolución (Cid, 2021). Destacaremos a Twitch, propiedad de Amazon, que ha experimentado un gran crecimiento en el último año y permite retransmitir actividades en directo como videojuegos, los denominados *eSports* y otros eventos. De hecho, son muchos los *YouTubers* que han dado el salto a esta plataforma, que básicamente retribuye de acuerdo a las suscripciones a los afiliados, que son mensuales.

Además de los ingresos comentados (inserción de publicidad y suscripciones) pagados por los gigantes tecnológicos pueden colaborar directamente con marcas publicitarias que aparecen en sus vídeos o realizar acciones de marketing de afiliados (seguidores que utilizan un enlace o *hangstag* o código de descuento insertado en el vídeo para registrarse

en una página web o comprar, de manera que luego los creadores de contenido reciben una parte de ese precio). También pueden elaborar vídeos promocionales (en estos casos es la propia marca la que realiza el pago al creador de contenido o le facilita determinado material para la promoción) o participar en charlas, seminarios o cursos. Pero también pueden optar por la venta directa en sus páginas web. O incluso recibir donaciones o ingresos por *micromecenazgo*, financiación colectiva o *crowdfunding*, bien directamente o a través de plataformas específicas (como Patreon, Kickstarter, Verkami ...). La tributación de cada uno de sus ingresos es diferente y deber ser estudiada con detenimiento en cada caso ya que además puede tener efectos en otros ámbitos distintos al tributario objeto de esta investigación (como, por ejemplo, en el ámbito de la Seguridad Social²⁴).

2. OBJETIVOS

Para garantizar la comprensión de los aspectos fiscales vamos a centrarnos en las obligaciones fiscales que incumben a las personas físicas, ya que es la forma más común de, llegadas a un nivel de popularidad suficiente, empezar a recibir ingresos de la monetización de los contenidos. Más concretamente, nos centraremos en un residente en España que elabora, produce y sube o cuelga vídeos a una plataforma digital y recibe dos tipos de ingresos. Pagos directos de la plataforma por insertar publicidad y/o por las cuotas pagadas por los suscriptores a la plataforma. Supondremos que ésta es YouTube, el caso más común, y factura desde Irlanda (pero sería igual desde otro país de la Unión Europea). Y pagos de una empresa española por lucir y utilizar productos de su marca en los vídeos que sube a la plataforma.

²⁴ Cuando se realiza una actividad económica de forma habitual, personal y directa a título lucrativo se deberá dar de alta en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos de la Seguridad Social (conocido como RETA) como empresario individual. Si se cumplen las condiciones durante los dos primeros años hay una tarifa muy atractiva denominada tarifa plana de autónomos.

3. DISCUSIÓN

En primer lugar, vamos a analizar la problemática en el Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA, en adelante) ya que entendemos que ayudará a comprender las obligaciones censales y de facturación. Y posteriormente abordaremos la tributación en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF, en adelante) donde aparecerán los problemas de qué tipo de rendimientos es, cómo se cuantifica el rendimiento neto y su incidencia a la hora de plantearnos retenciones o pagos fraccionados y la obligación de presentar declaración. Para ello, se precisará considerar qué sucede en el Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE, en adelante) y referirse brevemente a sus obligaciones censales.

3.1. ANÁLISIS EN EL IVA

Hay que empezar por describir lo más completamente posible qué operación se está realizando. Creemos, en la misma línea que lo expuesto en la Consulta Vinculante de la Dirección General de Tributos, en adelante CV, CV0992-16, que se trata de una prestación de servicio de publicidad mediante la cesión de espacios para inserciones publicitarias en su canal de YouTube o página web²⁵. En la mayoría de los casos se hace no muy conscientemente al aceptar las condiciones del servicio *AdSense* o equivalente.

El hecho imponible “entrega de bienes y prestaciones de servicios” se define como las realizadas en el ámbito espacial del impuesto por empresarios o profesionales a título oneroso, con carácter habitual u ocasional, en el desarrollo de su actividad empresarial o profesional. El artículo 5.Dos de la Ley 37/1992 del Impuesto sobre el Valor Añadido (LIVA, en adelante), por su parte, define como actividad empresarial o

²⁵ Se podría argumentar que es publicidad la mención de una marca o una recomendación de compra a cambio de una contraprestación económica. En cambio, si el ingreso se deriva de la difusión de contenido de terceros en la plataforma o de la elaboración de cursos de formación para su descarga on-line previo pago, podríamos estar ante un supuesto de servicio digital o electrónico de los definidos por el artículo 69.Tres.4 LIVA. Cuando se realiza entre empresas sitas en la Unión Europea la tributación es similar a la comentada. Pero en el caso de que fueran prestados a favor de consumidores finales tributan atendiendo a la residencia fiscal de sus seguidores o usuarios, por lo que el creador de contenidos podrá utilizar la mini Ventanilla Única (“One-Stop Shop” o MOSS) de la Agencia Tributaria.

profesional aquella que implique la ordenación por cuenta propia de factores de producción materiales y humanos o de uno de ellos, con la finalidad de intervenir en la producción o distribución de bienes o servicios. Aspectos que claramente se cumplen en el caso de un creador de contenidos ya que los sube a una plataforma y compite con otras empresas y alternativas de ocio disponibles en el mercado.

Cabría la duda de qué sucede cuando exclusivamente se hace a título gratuito, cosa que carece de sentido para los suscriptos a *AdSense* o similar ya que precisamente lo hacen para generar ingresos. Pues bien, el artículo 5.Uno.a LIVA establece que no tendrán la consideración de empresarios o profesionales los que realicen exclusivamente entregas de bienes o prestaciones de servicios a título gratuito. De lo anterior se concluye que, en ausencia de remuneración, no son empresarios o profesionales y se incumple uno de los condicionantes de la definición del hecho imponible (uno de los subrayados), por lo que no nace la obligación tributaria.

Hay que destacar que nada de lo comentado cambiaría si el cobro o la actividad se realizara de manera esporádica, por ejemplo, si se tiene otro trabajo o actividad del que se obtienen los ingresos fundamentales²⁶. Esta prestación de servicios (ya que no es una entrega de bienes) se realiza a un receptor o destinatario empresario. Analicemos cada una de las fuentes de ingresos por separado.

En lo que se refiere al pago de la empresa española por los servicios de publicidad, se trata de una prestación de servicios sujeta y no exenta y el creador de contenidos deberá repercutir el tipo general del impuesto,

²⁶ De hecho, el apartado tres del artículo 4 LIVA, abunda en esta idea al establecer que la sujeción se produce con independencia de los fines o resultados perseguidos en la actividad empresarial o profesional o en cada operación en particular. Y así se contesta en la CV1102-12 que señaló que no *"puede predicarse que una persona o entidad tiene la consideración, o no, de empresario o profesional a efectos del Impuesto sobre el Valor Añadido y, por tanto, de sujeto pasivo de dicho Impuesto, de forma intermitente en el tiempo, en función del tipo de operaciones que realice, sean estas a título gratuito u oneroso"*. Y así se contesta en la CV2097-14 a una persona física que esporádicamente realiza un reportaje fotográfico cobrando una cantidad ya que, en la medida en que exista la concurrencia de la ordenación de unos medios de producción que impliquen la voluntad de intervenir en el mercado, aunque sea de forma ocasional, conlleva el ejercicio de una actividad según el art. 5.Dos LIVA. En términos similares se manifiesta la CV1417-20.

el 21% en la actualidad, e ingresarlo mediante su declaración de IVA, el Modelo 303 (CV1417-20). Además, habrá que emitir factura salvo en aquellos casos en los que, si se cumplen determinadas condiciones, el receptor (la empresa que paga por la publicidad) pueda emitirse a sí mismo una factura (la denominada *autofactura*, cuyos requisitos están regulados en el artículo 5 del Real Decreto 1619/2012 por el que se aprueba el Reglamento que regula las obligaciones de facturación)²⁷.

En el caso de que la publicidad tenga como destinatario a un no establecido en el territorio de aplicación del IVA español, como sucede cuando nos referimos a las plataformas analizadas, conllevará que no se entienda realizado en el ámbito espacial del impuesto (otro de los subrayados previos) con independencia de que el pagador sea comunitario o no y, por tanto, no esté sujeto al IVA español.

Lo que obviamente no exime que pudiera estar sujeto a otro impuesto en el otro país. Tal y como sucede en el caso de que el otro empresario o profesional esté en un país de la Unión Europea ya que el IVA (que es un impuesto armonizado) establece que las prestaciones de servicios cuyo destinatario sea un empresario/profesional sito en un país de la comunidad se entienden realizadas en donde esté ubicado el receptor, produciéndose uno de los casos de la denominada inversión del sujeto pasivo. Así, en el caso *AdSense* será en Irlanda donde se produzca la tributación²⁸.

La realización de una prestación de servicios intracomunitarios que tributa en destino obliga a ambas partes a una serie de requisitos formales y censales. Así, el creador de contenidos español tiene que darse de alta en el Registro de Operadores Intracomunitarios (ROI) mediante una declaración censal (con el modelo 036 o 037) por lo que obtendrá un NIF-IVA o VAT Intracomunitario (es distinto al NIF habitual y comienza

²⁷ Si el destinatario es empresario o profesional, como en este caso, en vez de facturar de acuerdo al devengo, lo habitual es facturar antes del 16 del mes siguiente a aquél en el que se haya realizado o devengado la operación. (Art. 11 del Real Decreto 1619/2012, de 30 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regulan las obligaciones de facturación).

²⁸ El contrato de *AdSense* tiene una cláusula de impuestos donde expresamente establece que es responsabilidad del *YouTuber* las obligaciones fiscales referentes al IVA.

por ES) que comunicará a la otra parte que comprobará su validez en el denominado Censo VIES²⁹ y realizará una Declaración Recapitulativa de Operaciones Intracomunitarias (modelo 349). En dicha declaración, ambas partes se identifican con un NIF-IVA válido (el de Google Ireland Ltd. es IE6388047V) y el productor español informa que ha realizado una “S” (prestación de servicios intracomunitaria con inversión del sujeto pasivo) mientras que el destinatario ha realizado una adquisición (cuyo código español sería “I”) consignando seguidamente la base imponible y fecha. De esta manera el servicio tributa en el país donde está situado el empresario destinatario, que paga y deduce de manera más inmediata.

Por tanto, aunque el *YouTuber* español no tenga que repercutir ni deducir el IVA, tiene que presentar declaraciones periódicas y cumplir ciertas obligaciones formales derivadas de la condición de empresario como facturar y tener que llevar, en su caso, la contabilidad y los registros que se establezcan, sin perjuicio de lo dispuesto en el Código de Comercio y demás normas contables.

En la medida en que sean empresarios también van a poder deducir el IVA soportado en la adquisición de bienes y servicios relacionados con la actividad de acuerdo a las reglas generales. Así, el artículo 95 LIVA excluye de deducibilidad el IVA de bienes que se destinen simultáneamente a la actividad y a otras no empresariales o privadas, que sólo se permitirá, en determinadas condiciones para los denominados bienes de inversión (definidos por el artículo 108 LIVA, que excluye, entre otros, la ropa y los bienes que no llegan a los 3.005,06 €). Sin entrar a abordar cada caso en concreto hemos de señalar que, en la medida en que haya un consumo privado, difícilmente se va a admitir la deducibilidad del IVA. Otro aspecto será lo que suceda en IRPF donde en algunos casos se podrá deducir los gastos, como por ejemplo por internet, en una

²⁹ La comprobación del NIF-IVA de ambas partes se puede realizar desde los enlaces de la página web de la Agencia Tributaria (<https://bit.ly/3fQKS59>). En caso de que alguna de las partes (o ambas) no comunicara el NIF-IVA el prestador del servicio (el *YouTuber*) deberá repercutir el IVA español.

proporción de su coste con IVA incluido al no ser éste deducible tal y como se acaba de comentar.

Por último, nos vamos a referir a la posibilidad de que sean las marcas las que entreguen directamente productos para su publicidad y o disfrute. En primer lugar, precisaremos que dadas las características de la actividad se excluyen los denominados objetos (aunque también pueden ser servicios) publicitarios de escaso valor o que carecen de valor monetario estimable que están no sujetos al IVA (artículo 7.2-4 LIVA). Es decir, excluimos el regalo de una camiseta publicitaria o una muestra. Y nos referimos a productos y servicios que, pese a vender normalmente, a ellos se les dan gratis para que los comenten en sus vídeos. Pues bien, en estos casos nos encontramos con los denominados autoconsumos que pueden ser tanto de bienes (artículo 9.1 LIVA, si por ejemplo le transmiten el poder de disposición de un bien corporal como pueda ser que le den una silla de *gaming*) como de servicios (artículo 12 LIVA, si le invitan a una cena). La tributación en IVA del autoconsumo afecta exclusivamente a la empresa que entrega gratuitamente los bienes y servicios y que en función de sus características tributará de diferente manera. Otro aspecto diferente será su tributación en el ámbito de la imposición directa, ya que está recibiendo unas donaciones o, en la medida que afecte a su actividad económica, experimentando una ganancia patrimonial de bienes afectos.

3.2. ANÁLISIS EN EL IRPF

En la medida en que estamos ante una persona física que tiene su residencia habitual en España, según lo dispuesto en el artículo 9 de la Ley 35/2006, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio, en adelante LIRPF, tiene la consideración de contribuyente por el IRPF. Esto supone que deberá tributar en España en este impuesto por su renta mundial, con independencia del lugar donde se hayan producido las rentas y cualquiera que sea la residencia del pagador de las mismas. Así lo establece el artículo 2 LIRPF al fijar que constituye el objeto de este impuesto la renta del contribuyente, entendida como la totalidad de sus

rendimientos, ganancias y pérdidas patrimoniales y las imputaciones de renta que se establezcan por la ley, con independencia del lugar donde se hubiesen producido y cualquiera que sea la residencia del pagador.

El IRPF es un impuesto analítico que distingue diferentes categorías de renta, fijando para cada una de ellas reglas para determinar el rendimiento neto de gastos que posteriormente se agregan para su liquidación. Esos rendimientos son: del trabajo, del capital, de las actividades económicas y las ganancias y pérdidas patrimoniales. Dado que la definición de los dos primeros tipos de rendimiento excluye si son calificados como rendimiento de actividades económicas (artículo 17.1 y 21.1 LIRPF respectivamente) y la última, si son calificados como rendimientos (artículo 33.1 LIRPF), entendemos que el aspecto a dilucidar es determinar si los ingresos obtenidos están englobados en los rendimientos de actividades económicas.

3.2.1 En qué categoría de rendimiento se engloba

Insistimos en que creemos estar ante una prestación de servicios de publicidad mediante la cesión de espacios para inserciones publicitarias en los vídeos subidos a la plataforma. Y por eso se recibe la remuneración, de manera que si no existiera publicidad no se recibiría ningún ingreso.

Pues bien, el artículo 27.1 LIRPF define como rendimiento íntegro de la actividad económica al que, procediendo del trabajo personal y del capital conjuntamente, o de uno solo de estos factores, suponga por parte del contribuyente la ordenación por cuenta propia de medios de producción y de recursos humanos, o de uno de ambos, con la finalidad de intervenir en la producción o distribución de bienes o servicios³⁰.

³⁰ La CV2097-14, de 01/08/2014 al dirimir si la realización esporádica de fotografías remuneradas distingue entre si la foto es calificada o no como obra artística. Ya que el apartado 1º del artículo 95.2.b) del Reglamento del Impuesto sobre la Renta de las Personas Física, en adelante, RIRPF, considera rendimientos profesionales a los obtenidos por "*los autores o traductores de obras, provenientes de la propiedad intelectual o industrial. Cuando los autores o traductores editen directamente sus obras, sus rendimientos se comprenderán entre los correspondientes a las actividades empresariales.*" Si lo es si se trata de una obra fotográfica objeto de propiedad intelectual, los rendimientos obtenidos por ella tendrán la consideración de rendimientos profesionales, lo que comporta su sometimiento a retención, según lo previsto en el

Creemos que en la medida en que el autor es el editor total del vídeo, llegando hasta colgarlo en la propia plataforma de acuerdo a sus gustos y preferencias, no cabe duda de que cumple el primer requisito. En cuanto al segundo, en la medida en que cobre o no ingresos, interviene en la distribución libre de un servicio (de entretenimiento) o bien (digital) junto a otros que sí lo hacen, supone una competencia y debe ser calificada como Rendimiento de Actividad Económica.

Por tanto, entendemos superada la argumentación de la CV2592-15 de que estamos ante rendimientos procedentes de la propiedad intelectual percibidos por el propio autor de una obra literaria, artística o científica.

El artículo 79.1 Ley Reguladora de las Haciendas locales, (LRHL, en adelante), delimita el ámbito de aplicación del IAE de la siguiente manera: “*Se considera que una actividad se ejerce con carácter empresarial, profesional o artístico, cuando suponga la ordenación por cuenta propia de medios de producción y de recursos humanos o de uno de ambos, con la finalidad de intervenir en la producción o distribución de bienes o servicios.*” Como lo subrayado coincide con la definición en el IRPF de actividades económicas, procede analizar la calificación de estos rendimientos en el IAE. La CV0992-16 establece que la actividad consistente en subir vídeos a un canal de Youtube, previamente grabados por el consultante, ya sea con el teléfono móvil o a través de cualquier otro medio, siempre que su difusión sea de carácter público, con independencia de que genere o no un rendimiento económico, constituye una actividad económica en los términos del artículo 79.1 del LRHL, ya que el *YouTuber* ordena por su cuenta medios y recursos con la finalidad de intervenir en la producción o distribución de bienes y servicios.

Tampoco se ve afectada la consideración de rendimiento de actividad económica en IRPF por el hecho de desempeñarla esporádicamente, tal y como se aclara en varias consultas tributarias (de las que destacaremos la CV2097-14 referida a la realización esporádica de fotografías).

apartado 1 del artículo 75 del citado RIRPF, siempre que tales rendimientos sean satisfechos por una persona o entidad obligada a retener.

La CV2608-19, dirimiendo si estos ingresos de publicidad son rendimiento del trabajo o de actividades económicas, se pronuncia claramente por la segunda opción (lástima que no se pronuncie si empresarial o profesional). Si no se cobra, los ingresos a consignar serán nulos. Creemos que esto se acomoda a la realidad ya que los *YouTubers* son los editores del vídeo y ellos deciden las condiciones de publicación, pudiendo hasta eliminar el vídeo en cualquier momento sin requerir ninguna autorización ni permiso.

La calificación como rendimiento de actividad económica, en vez de otro tipo de renta, tiene diferentes efectos. Empecemos por las diferencias en la obligación de presentar declaración y cómo el hecho de presentarla incide en algunos casos en la aplicación del mínimo familiar.

Por tanto, estará obligado a presentar declaración cuando su importe íntegro, junto con los rendimientos íntegros del trabajo, del capital y ganancias patrimoniales, alcance los 1.000 € anuales (siempre y cuando las pérdidas patrimoniales sean inferiores a 500 €, consultar el artículo 96.2 LIRPF para mayor detalle). Este límite es claramente inferior al que procede en el caso de los rendimientos del trabajo (22.000 €) o del capital mobiliario y ganancias patrimoniales (1.600 €), por lo que serán muchos los creadores de contenido digital que deberán presentar declaración de IRPF. Lo cual tendrá efectos para aquellos que fuesen jóvenes menores de 25 años el 31 de diciembre y que conviviesen con sus progenitores. Ya que si presentasen la declaración con rentas (netas) superiores a 1.800 € (no los 1.000 anteriores) sus progenitores perderían la posibilidad de aplicar por ellos el mínimo por descendientes fijado por el artículo 58 LIRPF.

3.2.2 Determinación del Rendimiento Neto

Se determinará el rendimiento neto por el método de estimación directa (modalidad normal o simplificada, que se aplicará salvo renuncia a los que el importe neto de su cifra de negocios del año no supere los 600.000 €)³¹ según las normas del Impuesto sobre Sociedades, y habrá

³¹ La cifra neta de negocios es una magnitud definida en el art. 191 del texto refundido de la Ley de Sociedades Anónimas como el importe de las ventas y de las prestaciones de servicios

que atender al valor de mercado de los bienes y servicios e incluir los que se presten a terceros de forma gratuita o se destinen al uso o consumo propio³².

Una vez determinados los ingresos habría que proceder a la deducibilidad de los gastos, que está condicionada por el principio de su correlación con los ingresos, de tal suerte que cuando no exista esa vinculación o no se probase suficientemente no podrán considerarse como fiscalmente deducibles. Así, la CV0117-19 solo permite la deducibilidad de la ropa de la que se pone a prueba su resistencia y calidad (motivo de la realización del vídeo que se cuelga en YouTube) y “que queda insertible con la filmación”. No obstante, sigue aclarando, es una cuestión de hecho y deberán comprobarse las características y circunstancias de la actividad desarrollada por los órganos de gestión e inspección tributaria. Además, los gastos deberán cumplir los requisitos de correcta imputación temporal, de registro en la contabilidad o en los libros registros que el contribuyente deba llevar, así como estar convenientemente justificados. Más adelante el artículo 30.2.5 LIRPF admite la deducibilidad de ciertos gastos en ambas modalidades de estimación directa:

- En los casos en que el contribuyente afecte parcialmente su vivienda habitual al desarrollo de la actividad económica, los gastos de suministros de dicha vivienda, tales como agua, gas, electricidad, telefonía e Internet, en el porcentaje resultante de aplicar el 30% a la proporción existente entre los metros cuadrados de la vivienda destinados a la actividad respecto de su

u otros ingresos correspondientes a las actividades ordinarias de la empresa, menos el importe de cualquier descuento (bonificaciones, descuentos comerciales y demás reducciones sobre ventas), menos los impuestos que, como el IVA, deban ser objeto de repercusión. A la hora de determinar el rendimiento neto la diferencia entre ambas modalidades de tributación radica en que en simplificada sólo se puede amortizar por el método lineal y de acuerdo a una tabla específica y se deducirán en concepto de otros gastos el 5% del rendimiento neto, sin superar los 2.000 € anuales (art. 30 del RIRPF).

³² Según este artículo se podría argumentar que en el caso en que no se cobrase por la inserción de publicidad en el canal, se debería declarar como rendimiento íntegro el valor normal de mercado que, aunque incierto, se puede determinar. No obstante, creemos que lo correcto sería no consignar ninguna renta.

superficie total, salvo que se pruebe un porcentaje superior o inferior.

- Las primas de seguro de enfermedad satisfechas por el contribuyente en la parte correspondiente a su propia cobertura y a la de su cónyuge e hijos menores de veinticinco años que convivan con él. El límite máximo de deducción será de 500 € por cada una de las personas señaladas anteriormente o de 1.500 € por cada una de ellas con discapacidad.
- Los gastos de manutención del propio contribuyente incurridos en el desarrollo de la actividad económica, siempre que se produzcan en establecimientos de restauración y hostelería y se abonen utilizando cualquier medio electrónico de pago, con los límites cuantitativos establecidos reglamentariamente para las dietas y asignaciones para gastos normales de manutención de los trabajadores.

Por ello entendemos que habrá una serie de gastos relacionados con la actividad que sí podrán ser deducibles en la medida en que sean necesarios para poder desarrollar la actividad económica y cumpliendo los requisitos anteriores. Así, como ejemplos de gastos, podríamos citar la cuota de seguridad social, el gestor, los servicios externalizados, la adquisición de material y aplicaciones, los suministros (teléfono, internet, electricidad, en el porcentaje anteriormente comentado), la amortización de los bienes afectos a la actividad económica (según las tablas y métodos de amortización fijados para la estimación directa y la directa simplificada), material diverso y aplicaciones informáticas ligadas a realización y producción de vídeos, etc.

Sobre el rendimiento neto obtenido de la deducción de los ingresos de los gastos fiscalmente deducibles podrán aplicarse dos reducciones. La primera es para los contribuyentes que obtuviesen rentas no exentas (incluidas las de la actividad económica) inferiores a 12.000 €, que podrán reducirse entre 1.620 y 0 € dependiendo de los requisitos fijados en el artículo 32.2.3º LIRPF. La segunda, es aplicable al primer año en que se obtiene un rendimiento neto positivo y al siguiente periodo impositivo, y es del 20% del rendimiento neto positivo declarado con el

límite de 100.000,00 € anuales y siempre que se cumplan los requisitos fijados en el artículo 32.3 LIRPF.

3.2.3 ¿Es una actividad empresarial o profesional?

Aunque en IRPF la distinción entre ambos tipos de actividades económicas es mínima ya que sólo afecta a la procedencia o no de retenciones (sólo sobre actividades profesionales) o de pagos fraccionados (de los empresarios) lo sería en el IAE (de no estar exentas las personas físicas ya que las tarifas y reglas de ambas modalidades son diferentes). Lo es en la clasificación censal o en el impreso de declaración de IRPF y, sobre todo, en todo lo referente a los convenios para evitar la doble imposición y el Impuesto sobre la Renta de los No Residentes (Toribio, 2018).

El artículo 95.2.a RIRPF, al hablar de retención y sólo a esos efectos, establece que son rendimientos de actividades profesionales los que deriven del ejercicio de las actividades incluidas en las secciones segunda (actividades profesionales de carácter general) y tercera (actividades profesionales de carácter artístico o deportivo) de las Tarifas del IAE. De ahí, el Manual del IRPF (2021) concluye que son rendimientos de actividades empresariales los que procedan de actividades incluidas como tales en la sección primera de las mencionadas tarifas.

En cuanto al IAE, no aparece expresamente la actividad de *YouTubers*. La CV0992-16 aclara que el individuo consultante por las actividades realizadas, consistentes en la realización de vídeos para su posterior descarga en un canal de YouTube así como la colocación de publicidad en dicho canal, deberá darse de alta en las siguientes rúbricas de la sección primera (por tanto, son consideradas actividades empresariales) de las Tarifas. Concretamente en el epígrafe 961.1, “Producción de películas cinematográficas (incluso vídeos)”. Y en el grupo 844, “Servicios de publicidad, relaciones públicas y similares”, por la difusión de publicidad. Hemos de llamar la atención a que se refiere expresamente al epígrafe 844 (por tanto, empresarial) y no al 751, “Profesionales de la publicidad, relaciones públicas y similares (sección segunda)”. Por otro lado, la CV2592-15 y la CV2728-17 sólo indican darse de alta en el 961.1.

Por todo ello entendemos que son empresariales y procede el ingreso trimestral del pago fraccionado (según artículo 109 LIRPF) con el Modelo 130.

Pese a lo anterior, la CV1417-20, que sólo se pronuncia sobre el IRPF, y analiza el caso de una empresa de publicidad que contrata a creadores de contenido digital, concluye que procede calificar como rendimientos de actividad económica -profesional- los obtenidos por los *influencers* en el desarrollo de su actividad independiente como creativos o marcadores de tendencias en redes sociales a través de internet. Ello comportará el sometimiento a retención del 15 por ciento (un 7 los tres primeros años de actividad) sobre los ingresos íntegros satisfechos por un obligado a retener (destacamos que las plataformas no residentes en España no lo son) pueda satisfacerles en el ejercicio de esa actividad profesional (artículo 95.1 RIRPF). Creemos que en la respuesta de la consulta ha primado el interés sobre el control de las rentas pagadas (pues tanto el pagador como el receptor de la consulta son españoles) ya que difiere de otras consultas realizadas para pagadores no residente y finalmente no tiene efectos sobre la recaudación final al incidir exclusivamente sobre la cuota diferencial³³.

De acuerdo a todo lo anterior, en el caso del pago de la empresa española al creativo de publicidad ésta debería valorar realizar retenciones. E insistiríamos al creador de contenido digital que, en el caso de recibir ingresos de la plataforma no residente, califique su actividad como empresarial y realice los pagos fraccionados que correspondan, de los que se deducirá la retención de la empresa española en caso de proceder ambos ingresos.

La exención en el IAE (artículo 82. 1. c LRHL) conlleva que no ha de darse de alta en la matrícula del IAE y es suficiente rellenar el Modelo 036 al inicio de la actividad (en virtud del artículo 14.3 del Real Decreto 1065/2007, de 27 de julio, por el que se aprueba el Reglamento General

³³ Quizás sea conveniente estudiar la posibilidad de arbitrar como mecanismos de control, como propone Toribio (2019), pero la verdad es que en la medida en que las plataformas se sitúen en el extranjero es complicado. Puede que si se tratara de un país comunitario cabría la posibilidad de establecer alguna medida ligada al IVA.

de las actuaciones y los procedimientos de gestión e inspección tributaria y de desarrollo de las normas comunes de los procedimientos de aplicación de los tributos).

4. CONCLUSIONES

La obtención de grandes ingresos por parte de personas físicas hace que tributen a tipos de gravamen muy altos (por encima del 45% en muchos casos) por lo que la constitución de sociedades y los traslados de residencia a países que no son considerados paraíso fiscal y tienen una tributación inferior son estrategias de planificación fiscal inmediatas a valorar. Y a perseguir por la administración tributaria, que deberá comprobar si el cambio de residencia fiscal es real (tal y como se recoge en los Planes Anuales De Control Tributario). Si se traslada la residencia a un paraíso fiscal le sería de aplicación el artículo 8.2 LIRPF, se consideraría residente y seguiría tributando por el IRPF español el año de cambio de residencia y los cuatro siguientes (es lo que se denomina cuarentena fiscal). Andorra dejó de serlo desde que el 10 de febrero de 2011 entró en vigor del acuerdo entre el Reino de España y el Principado de Andorra para el intercambio de información en materia fiscal, que posteriormente se recoge en el Convenio para evitar la Doble Imposición entre España y Andorra que entró en vigor el 26-2-2016. Eso, unido a que es uno de los territorios con más bajos impuestos (el tipo del impuesto sobre la renta no supera el 10%), su cercanía y buenas comunicaciones, ha atraído a numerosos creadores de contenido digital (así como a otros ricos que se dedican a actividades no ligadas a un espacio concreto). Por eso abogamos por repensar si la tradicional tributación internacional basada en el establecimiento permanente aún es factible.

No obstante, creemos que lo realmente urgente es clarificar todos los aspectos tributarios, al menos los señalados en nuestra investigación, ya que redundará en un mejor cumplimiento de las obligaciones tributarias para los creadores de contenido digital.

5. REFERENCIAS

- Berzosa, M. I. (2017). Youtubers y otras especies, Ariel y Fundación Telefónica, Barcelona/Madrid, 16. <https://doi.org/10.5209/TEKN.60834>
- Cid, G. (2021): “Ofensiva contra YouTube: Twitch y Snapchat quieren pagar más que Google por tus vídeos” en El Confidencial: <https://bit.ly/3oYsR92> en mayo de 2021.
- Larrañaga, J. and Ruiz, A. (2009) El modelo de negocio de Youtube. Revista Icono14 1 de mayo de 2009, Nº 12. pp. 109-131. Recuperado de <http://www.icono14.net> .
- Manual del IRPF (2021), Agencia Tributaria, Ministerio de Hacienda . <https://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Ayuda/20Manual/100.shtml>.
- Toribio Bernárdez, L. (2018). “¿Es necesario crear nuevos impuestos sobre las recientes realidades de la era digital o puede adaptarse su tratamiento fiscal a los conceptos tributarios tradicionales? El caso particular de los 'influencers'”, en Cubero Truyo (director): Tributos asistemáticos del ordenamiento vigente, ed. Tirant lo Blanch, España, 255-283.
- Toribio Bernárdez, L. (2019). “La fiscalidad de los ingresos que surgen por el uso de redes sociales y páginas web gratuitas (en un contexto de revisión de los impuestos sobre las grandes empresas de la economía digital)”. Carta tributaria. Revista de opinión, 52, 1-23.
- Wearesocial (2021), Informe Digital en España, en <https://bit.ly/3bXAUNV> consultado en abril de 2021 .

EL USO DE TWITTER COMO HERRAMIENTA DOCENTE

MIRAGAYA-CASILLAS, CRISTINA

Universidad de Granada

AGUAYO-ESTREMER, RAIMUNDO

Universidad Complutense de Madrid

RUIZ-VILLAVERDE, ALBERTO

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un debate abierto en la academia sobre el uso de las redes sociales con fines académicos por parte del profesorado y de aprendizaje para el alumnado (Gallardo-Echenique y Anchapuri, 2019; Gros et al., 2012; Henderson et al., 2015; Henderson et al., 2017; Kennedy et al., 2008; Romero et al., 2013). Este debate aparece por la tendencia creciente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta docente y parte integrante del futuro de los entornos de la enseñanza, especialmente en la educación universitaria al depender cada vez más del escenario de enseñanza virtual (Henderson et al., 2015; Henderson et al., 2017; Nini, 2015; Rodríguez y Restrepo, 2015). Esta herramienta permite crear experiencias de aprendizaje mejores y más eficaces, pero, sobre todo, permiten relacionar la educación con el mundo real. Por esta razón, el profesorado y los investigadores educativos han prestado cada vez más atención a las redes educativas con el fin de proporcionar a la enseñanza unos medios para colaborar y compartir la formación, para resolver problemas y construir conocimiento (De-Marcos et al., 2016).

Las redes sociales en general se consideran unas plataformas eficientes para la comunicación directa y la colaboración que consiguen sobrepasar las fronteras geográficas, políticas o económicas. Hoy en día las

redes sociales públicas como Facebook, Twitter, Instagram, Blogs, etc., son ampliamente utilizadas en las universidades (Nini, 2015).

Esta investigación se va a centrar en la utilización de la red social “Twitter” como herramienta docente. Twitter es un medio de comunicación social y de redes que permite publicar mensajes de 140 caracteres o menos (Tweets). Asimismo, tienes acceso al seguimiento y lectura de las publicaciones de otras personas, permitiendo la posibilidad de responder y reenviar a otros usuarios (Friese, 2009). Se ha elegido esta red social porque se ha demostrado que el uso de Twitter aborda aspectos críticos de la práctica docente, como la facilitación de la comunicación, la gestión de la colaboración y el aprendizaje interactivo, la evaluación de los estudiantes y el desarrollo profesional (Sharp, 2017; Tur et al., 2017). Por tanto, la incorporación de Twitter como herramienta docente puede mejorar el compromiso de los estudiantes más allá del aula, salvando la brecha educativa entre los entornos de aprendizaje formales e informales (Barn, 2016; Jagušť et al., 2018; Pérez-San Agustín et al., 2015).

Con el fin de poder obtener una información completa sobre el uso de Twitter como herramienta docente, sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado o los beneficios de su uso por parte del profesorado, se va a realizar una revisión de la literatura de la temática.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Obtener información completa sobre el uso de Twitter como herramienta docente
- Conocer las ventajas de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado
- Conocer los beneficios de su uso por parte del profesorado
- Obtener las pautas necesarias para su utilización con fines docentes.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión de la literatura siguiendo las recomendaciones de PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009). La presente revisión incluyó los artículos de la base de datos de Web Of Sciences y Scopus que cumplieran con el criterio de utilizar la red social Twitter como herramienta docente, principalmente en la enseñanza en la economía. Además, la búsqueda se centró en las siguientes áreas de investigación: Education Educational y Research Business Economics. Una vez se efectuó la lectura crítica de los artículos, se obtuvo una muestra de $k = 23$ artículos (Abney et al., 2019; Baloian y Zurita; Chawinga, 2017; Dunlap y Lowenthal, 2009; Ebner et al., 2010; Evans, 2014; Grosseck y Holotesco, 2008; Gruzd y Conroy, 2020; ; Jones y Balzersen, 2017; Junco et al., 2011; Laruccia et al., 2016; Manca y Ranieri, 2016; Mirski et al., 2010; Pérez-López et al., 2020; Pervaiz, 2016; Sharp, 2017; Sigman et al., 2016; Stepanyan et al., 2010; Trust et al., 2016; Thoms y Eryilmaz, 2015; Ullrich et al., 2010; Veletsianos, 2012; Wakefield et al., 2011).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente revisión de la literatura nos van a permitir conocer para qué puede servir Twitter como herramienta docente, qué ventajas puede proporcionarnos en la docencia, qué beneficios puede proporcionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se debe incorporar en el mundo académico y finalmente, qué limitaciones tiene esta herramienta.

4.1. ¿PARA QUÉ PUEDE SERVIR TWITTER COMO HERRAMIENTA DOCENTE?

Según estos autores, Twitter puede ser una buena herramienta docente. Esta herramienta puede servir principalmente para facilitar el debate y llevar a cabo discusiones de casos de la asignatura (Abney et al., 2019; Gruzd y Conroy, 2020; Jones y Balzersen, 2017; Manca y Ranieri, 2016; Sharp, 2017; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010). Los posibles debates y discusiones de casos se pueden incorporar en la docencia a través de Twitter porque esta plataforma actúa como un

microblogging. El propósito de esta incorporación sería transformar la facilidad con la que el alumnado escribe en Internet -con sus símbolos y abreviaturas- en habilidades también de ensayos más académicos. (Baloian y Zurita, 2016; Dunlap y Lowenthal, 2009; Ebner et al., 2010; Grosseck y Holotesco, 2008; Laruccia et al., 2016; Manca y Ranieri, 2016; Pérez-López et al., 2020; Stepanyan et al., 2010; Tur et al., 2017; Ullrich et al., 2010).

Asimismo, Twitter puede servir de plataforma para que los estudiantes hagan preguntas sobre la clase, preguntas sobre la fecha, la hora y el aula de un próximo examen, etc. (Abney et al., 2019; Jones y Balzersen, 2017; Manca y Ranieri, 2016; Sharp, 2017; Veletsianos, 2012) o también se podría utilizar como un depósito dónde el profesorado comparta a su alumnado materiales multimedia, artículos, vídeos, música, podcasts, etc. relacionados con los temas que se trabajen en el aula, de forma complementaria (Abney et al., 2019; Baloian y Zurita, 2016; Grosseck y Holotesco, 2008; Gruzd y Conroy, 2020; Laruccia et al., 2016; Sharp, 2017; Veletsianos, 2012).

No obstante, Twitter puede ir más allá de los estudiantes del aula y les ofrece la oportunidad de interactuar con personas ajenas a la asignatura, participar en chats generales de Twitter o utilizar herramientas de conferencia virtual para hablar en tiempo real al ofrecer conexiones y perspectivas globales. (Abney et al., 2019; Trust et al., 2016; Veletsianos, 2012). Por ejemplo, la facilidad con la que las personas pueden seguir y mantenerse al día de las actividades, pensamientos, recursos y trabajos de personas de disciplinas distintas a la suya, permite un mayor conocimiento del trabajo de los demás, lo que posiblemente contribuya al pensamiento multidisciplinar o a la introducción de ideas fuera de su propio ámbito. (Sharp, 2017; Veletsianos, 2012).

Específicamente, en las titulaciones con formación económica hoy en día está omnipresente la expresión “big data”. Sin embargo, en el aula no se adquieren conocimientos prácticos sobre cómo se pueden utilizar las nuevas herramientas de análisis empresarial en la toma de decisiones. A través de los flujos y el análisis de los datos de Twitter en directo, el alumnado podría mejorar su toma de decisiones y, por ejemplo, aprenderían a dar consejos que podrían ayudar a una organización a

mejorar su imagen de marca. Es una herramienta útil para ayudar a los estudiantes a entender la importancia de los big data, y para que comiencen a desarrollar habilidades prácticas en la recolección, visualización y análisis de big data. (Sigman et al., 2016).

4.2. ¿QUÉ VENTAJAS PUEDE PROPORCIONAR TWITTER?

En primer lugar, Twitter es una de las redes sociales más populares actualmente y, por tanto, la mayoría de los estudiantes suelen tener ya cuentas o al menos están familiarizados con la interfaz de Twitter (Thoms y Eryilmaz, 2015). Esta situación hace que sea una herramienta fácil de incorporar en la docencia y que no necesite mucho tiempo de explicación. Además, por regla general el alumnado pasa muchas horas en las redes sociales, por lo que es muy probable que vean los contenidos compartidos por el profesor en la red (Laruccia et al., 2016).

En segundo lugar, con el uso de Twitter el alumnado puede obtener un apoyo casi permanente en cuestiones académicas, co-curriculares y personales (Baloian y Zurita, 2016; Chawinga, 2017; Dunlap y Lowenthal, 2009; Ebner et al. 2010; Junco et al., 2011; Sharp, 2017; Wakefield et al., 2011). Por tanto, Twitter se considera una herramienta docente rápida y eficaz de retroalimentación para la resolución de problemas y dudas surgidas, al aportar ilustraciones en tiempo real al aula de forma rápida, puntual y en un plazo razonable. (Abney et al., 2019; Baloian y Zurita, 2016; Chawinga, 2017; Dunlap y Lowenthal, 2009; Ebner et al. 2010; Evans, 2014; Junco et al., 2011; Laruccia et al., 2016; Mirski et al., 2010; Sharp, 2017; Wakefield et al., 2011). Por ejemplo, se caracteriza la facilidad con la que las personas pueden seguir y mantenerse al día de las actividades, pensamientos y recursos (Sharp, 2017; Veletianos, 2012).

En tercer lugar, al ser una herramienta online nos permite reunir al alumnado en un mismo lugar sin necesidad de desplazamientos físicos (Laruccia et al., 2016) y nos da la posibilidad de realizar discusiones o debates en grupos grandes. Los debates representan una pedagogía atractiva, pero como la técnica requiere un diálogo individual, su aplicación suele limitarse a clases pequeñas o medianas. Sin embargo, a

través de Twitter se pueden llevar a cabo discusiones de casos en clases grandes (Jones y Balzersen, 2017; Mirski et al., 2010).

En cuarto lugar, el uso de los microblogs de Twitter a través de dispositivos móviles nos permite cumplir con los requisitos necesarios para ser introducido como herramienta docente: accesibilidad, inmediatez, interactividad y ubicación de las actividades instructivas (Baloian y Zurita, 2016; Mirski et al., 2010).

4.3. ¿QUÉ BENEFICIOS PUEDE PROPORCIONAR TWITTER EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

Según estos autores Twitter proporciona numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El uso de Twitter se asocia con un mayor compromiso de los estudiantes, incluyendo la organización de su vida social y el intercambio de información (Abney et al., 2019; Chawinga, 2017; Evans, 2014; Grosseck y Holotesku 2008; Jones y Balzersen, 2017; Pérez-López et al., 2020; Sharp, 2017; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010; Veletsianos, 2012) y, por tanto, las actitudes hacia el aprendizaje con Twitter fomentan el compromiso en la asignatura (Abney et al., 2019; Ebner et al. 2010; Evans, 2014; Junco et al., 2011; Pérez-López et al., 2020; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010).

Este compromiso de los estudiantes se debió a que esta herramienta fomenta las relaciones interpersonales entre los propios estudiantes, los estudiantes y su profesorado, y los estudiantes y los recursos educativos (Abney et al., 2019; Baloian y Zurita, 2016; Chawinga, 2017; Dunlap y Lowenthal, 2009; Ebner et al. 2010; Evans, 2014; Grosseck y Holotesku 2008; Jones y Balzersen, 2017; Laruccia et al., 2016; Junco et al., 2011; Manca y Ranieri, 2016; Pérez-López et al., 2020; Pervaiz, 2016; Sharp, 2017; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010; Veletsianos, 2012; Wakefield et al., 2011).

Además, las tareas realizadas a través de Twitter promueven la motivación y el aprendizaje activo al ayudar a los estudiantes a relacionar el material del curso con sus propias experiencias tanto dentro como fuera del aula (Junco et al., 2011; Manca y Ranieri, 2016; Mirski et al., 2010;

Pérez-López et al., 2020; Sharp, 2017; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010; Veletsianos, 2012). Esta motivación se puede deber a que el alumnado se siente más cómodos planteando y respondiendo preguntas a través de Twitter que no se atreverían en clase delante de todos sus compañeros y profesorado (Abney et al., 2019; Junco et al. 2011; Pérez-López et al., 2020; Stepanyan et al., 2010; Ullrich et al., 2010). Por esta razón, se considera que su utilización tiene una influencia positiva en el proceso de argumentación, reflexión y discusión del alumnado (Baloian y Zurita, 2016; Chawinga, 2017; Ebner et al. 2010; Grosseck y Holotesku 2008; Sharp, 2017).

Por tanto, se debería considerar que la incorporación de Twitter es un modelo de buena pedagogía y puede responder a las necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Grosseck y Holotesco, 2008).

4.4. ¿CÓMO SE DEBE INCORPORAR TWITTER EN EL MUNDO ACADÉMICO?

Para poder incorporar Twitter en el mundo académico es necesario tener en cuenta varias cuestiones. En primer lugar, sería recomendable crear un perfil de Twitter específicamente de la asignatura y pedirle al alumnado que se cree también una cuenta de Twitter para la clase en lugar de utilizar las cuentas personales de Twitter. Una cuenta de Twitter creada exclusivamente para la clase también puede proporcionar a los estudiantes la seguridad de que el propósito de seguir la cuenta es sólo para los recursos educativos, y que el contenido es específicamente relevante para ellos. (Jones y Balzersen, 2017; Chawinga, 2017; Pérez-López et al., 2020; Tur et al., 2017).

En segundo lugar, es necesario supervisar cuidadosamente el perfil de Twitter para garantizar que los estudiantes reciban información precisa. Por esta razón, sería recomendable recordar que el profesorado es el mediador de las discusiones propuestas y es el que tiene el papel de guiar al alumnado y administrar de forma constante la cuenta de la asignatura (Laruccia et al. 2016; Mirski et al., 2010; Pérez-López et al., 2020; Sharp, 2017).

En tercer lugar, se debe crear hashtags como hilos conductores en los debates, discusiones u organización de los contenidos de la asignatura. Un hashtag es una palabra o frase particular que va precedida del signo de la libra y que identifica los tweets sobre un tema en particular. Los tuits deben incluir hashtags para que alumnado y el profesorado pudieran seguir la actividad. Es recomendable utilizar dos hashtags, el primer hashtag identifica la actividad y el otro, el grupo de estudiantes de la asignatura. Esta incorporación permite al profesorado seguir la actividad y a los participantes (Chawinga, 2017; Mirski et al., 2010; Pérez-López et al., 2020; Sharp, 2017; Veletsianos, 2012).

4.5. ¿QUÉ LIMITACIONES PUEDEN ENCONTRARSE CON EL USO DE TWITTER?

Aunque se han especificando las ventajas y beneficios de la utilización de Twitter como herramienta docente, es necesario considerar también una serie de limitaciones.

En primer lugar, debido a la limitación de 140 caracteres en cada Tweet, Twitter no es especialmente adecuado para dar respuestas detalladas (Jones y Baltzersen, 2017). Por tanto, limita la cantidad de información que puede compartirse en una publicación determinada. Esto, a su vez, requiere que el generador de contenidos sea más selectivo con lo que se comparte (Thoms y Eryilmaz, 2015). Además, debido a la limitación de caracteres, el alumnado tiende a escribir los mensajes en términos codificados y abreviados, que a menudo son gramaticalmente incorrectos (Baloian y Zurita, 2016; Grosseck y Holotesku 2008).

En segundo lugar, la elección entre hacer tuits educativos y tuits personales debe hacerse con cuidado, ya que tienen efectos diferentes en la forma en que los estudiantes perciben al profesorado (Evans, 2014). Un uso erróneo de esta herramienta podría ocasionar una falta de cortesía en las comunicaciones (Baloian y Zurita, 2016; Grosseck y Holotesku 2008).

En tercer lugar, y a pesar de crear cuentas específicas en las asignaturas, los altos volúmenes de información no relevante en el proceso

educativo pueden distraer a los estudiantes. (Baloian y Zurita, 2016; Grosseck y Holotesku 2008)

En cuarto lugar, los tweets suelen tener menos permanencia que las publicaciones en otros medios. Por ejemplo, mientras que un tuit puede ser visto principalmente en unas pocas horas, una publicación en una comunidad de asignaturas de Edmodo puede ser vista a lo largo de días o semanas (Trust et al., 2016).

En último lugar, la limitación más general de su uso son el coste de los paquetes de datos de Internet, la inaccesibilidad de la Wi-Fi y la escasez de ancho de banda (Chawinga, 2017).

5. CONCLUSIONES

A través de la presente revisión de la literatura se puede confirmar que Twitter puede ser una buena herramienta docente. Esta herramienta puede servir principalmente para facilitar el debate y llevar a cabo discusiones de casos de la asignatura. Asimismo, Twitter puede servir de plataforma para que los estudiantes hagan preguntas sobre la clase, preguntas sobre la fecha, la hora y el aula de un próximo examen, etc. o también se podría utilizar como un depósito dónde el profesorado comparta a su alumnado materiales multimedia, artículos, vídeos, música, podscats, etc. relacionados con los temas que se trabajen en el aula, de forma complementaria.

Las principales ventajas de utilizar Twitter son las siguientes: es una herramienta fácil de incorporar en la docencia y no necesita mucho tiempo de explicación; el alumnado puede obtener un apoyo casi permanente en cuestiones académicas, co-curriculares y personales; al ser una herramienta online permite reunir al alumnado en un mismo lugar sin necesidad de desplazamientos físicos y da la posibilidad de realizar discusiones o debates en grupos grandes. Además, el uso de los microblogs de Twitter a través de dispositivos móviles nos permite cumplir con los requisitos necesarios para ser introducido como herramienta docente: accesibilidad, inmediatez, interactividad y ubicación de las actividades instructivas.

Finalmente, según estos autores Twitter proporciona numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El uso de Twitter se asocia con un mayor compromiso de los estudiantes, incluyendo la organización de su vida social y el intercambio de información; el fomento de las relaciones interpersonales entre los propios estudiantes, los estudiantes y su profesorado, y los estudiantes y los recursos educativos; promueve la motivación y el aprendizaje activo; tiene una influencia positiva en el proceso de argumentación, reflexión y discusión del alumnado y se considera un modelo de buena pedagogía y puede responder a las necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, entre otros beneficios.

6. REFERENCIAS

- Abney, A. K., Cook, L. A., Fox, A. K., & Stevens, J. (2019). Intercollegiate social media education ecosystem. *Journal of Marketing Education, 41*(3), 254-269.
- Baloian, N., & Zurita, G. (2016). Achieving better usability of software supporting learning activities of large groups. *Information Systems Frontiers, 18*(1), 125-144.
- Barn, S. S. (2016). ‘Tweet dreams are made of this, who are we to disagree?’ Adventures in a# Brave New World of# tweets,# Twitter,# student engagement and# excitement with# learning. *Journal of Marketing Management, 32*(9-10), 965-986.
- Chawinga, W. D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 1-19.
- De-Marcos, L., García-López, E., García-Cabot, A., Medina-Merodio, J. A., Domínguez, A., Martínez-Herráiz, J. J., & Díez-Folledo, T. (2016). Social network analysis of a gamified e-learning course: Small-world phenomenon and network metrics as predictors of academic performance. *Computers in Human Behavior, 60*, 312-321.
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2009). Instructional uses of Twitter. *Chapter, 8*, 45-50.
- Ebner, M., Mühlburger, H., Schaffert, S., Schiefner, M., Reinhardt, W., & Wheeler, S. (2010). Getting granular on twitter: tweets from a conference and their limited usefulness for non-participants. *Springer, Berlin, Heidelberg*, 102-113.

- Evans, C. (2014). Twitter for teaching: Can social media be used to enhance the process of learning?. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 902-915.
- Friese, G. (2009). Social media in EMS. Social media and social networking offer new opportunities to communicate with those inside and outside your organization. *EMS magazine*, 38(9), 39-45.
- Gallardo-Echenique, E., & Anchapuri, M. (2019). University students' use and preferences of digital technology in the Peruvian Highlands. In *Proceedings of the International Congress on Educational and Technology in Sciences*, 158-167.
- Gros, B., Garcia, I., & Escofet, A. (2012). Beyond the net generation debate: A comparison of digital learners in face-to-face and virtual universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 190-210.
- Grosbeck, G., & Holotesco, C. (2008). Models good pedagogy responsive to student's learning needs. In *The 4th International Scientific Conference eLSE: eLearning and Software for Education*, 17-18.
- Gruzd, A., & Conroy, N. (2020). Learning Analytics Dashboard for Teaching with Twitter. In *Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Henderson, M., Selwyn, N., Aston, R. (2017) What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Stud. High. Educ.* 42, 1567–1579.
- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., Aston, R. (2015) Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness.' *J. High. Educ. Policy Manag.* 37, 308–319.
- Jagušt, T., Botički, I., & So, H. J. (2018). A review of research on bridging the gap between formal and informal learning with technology in primary school contexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 417-428.
- Jones, M. D., & Baltzersen, M. (2017). Using twitter for economics business case discussions in large lectures. *International Review of Economics Education*, 26, 14-18.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian journal of educational technology*, 24(1).

- Laruccia, M. M., Cusciano, D. T., da Silva, R. G., & dos Santos, S. A. (2016). Using Twitter to qualitative leap student learning osh in business course, 6794-6800.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Mirski, P. J., Zangerl, T., Gattringer, C., & Bernsteiner, R. C. (2010). “TWEET TO LEARN”: STUDENTS’PERCEIVED USEFULNESS OF TWITTER IN THE CONTEXT OF KNOWLEDGE SHARING DURING FIELD TRIPS. In *INTED2010 Proceedings*, 1268-1277.
- Nini, E. (2015). Private Open Source Social Networking Media for Education. *Fifth International Conference on e-Learning (econf)*, 220-224.
- Pérez-López, R., Gurrea-Sarasa, R., Herrando, C., Martín-De Hoyos, M. J., Bordonaba-Juste, V., & Utrillas-Acerete, A. (2020). The generation of student engagement as a cognition-affect-behaviour process in a Twitter learning experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 132-146.
- Pérez-Sanagustín, M., Muñoz-Merino, P. J., Alario-Hoyos, C., Soldani, X., & Kloos, C. D. (2015). Lessons learned from the design of situated learning environments to support collaborative knowledge construction. *Computers & Education*, 87, 70-82.
- Pervaiz, S. (2016). The advantages and risks of using social networking in higher education in Pakistan. In *Social Networking and Education*, 83-97.
- Rodriguez, H, & Restrepo L. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Revista Sophia*. vol 11 (1), p 44-52.
- Romero, M., Guitert, M., Sangrà, A., Bullen, M. (2013). Do UOC students fit in the Net generation profile? An approach to their habits in ICT use. *Int. Rev. Res. Open Distance Learn.* 14, 158–181.
- Sharp, L. A. (2017). Twitter as a Technology Tool to Elicit Deeper Levels of Understanding among Adult Learners. *Journal of Literacy & Technology*, 18(3).
- Sigman, B. P., Garr, W., Pongsajapan, R., Selvanadin, M., McWilliams, M., & Bolling, K. (2016). Visualization of Twitter Data in the Classroom. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(4), 362-381.
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2015). Introducing a twitter discussion board to support learning in online and blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 20(2), 265-283.

- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & education, 102*, 15-34.
- Tur, G., Marín-Juarros, V., & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in higher education in Spain and the USA. *Comunicar. Media Education Research Journal, 25*(1).
- Veletsianos, G. (2012). Higher education scholars' participation and practices on Twitter. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(4), 336-349.
- Stepanyan, K., Borau, K., & Ullrich, C. (2010, July). A social network analysis perspective on student interaction within the twitter microblogging environment. *IEEE international conference on advanced learning technologies, 70-72*.
- Ullrich, C., Borau, K., & Stepanyan, K. (2010, September). Who students interact with? a social network analysis perspective on the use of twitter in language learning. *Springer, Berlin, Heidelberg, 432-437*.
- Wakefield, J. S., Warren, S. J., & Alsobrook, M. (2011). Learning and teaching as communicative actions: A mixed-methods Twitter study. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3*(4), 563-584.

CREACIÓN DE GRUPO DE FACEBOOK COMO MECANISMO DE MOTIVACIÓN PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

MARIANA N. SOLARI-MERLO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los profesores universitarios es el relativo a la motivación de sus alumnos. La constante búsqueda de métodos alternativos de enseñanza que supongan un abordaje novedoso de los temas tradicionales y, de modo especial, el otorgar un mayor protagonismo al alumnado en su proceso de aprendizaje no es sino fruto de esa necesidad observada en el día a día de la enseñanza.

El estudiantado que actualmente cursa estudios universitarios pertenece a la generación digital, nacidos rodeados de tecnología y habituados a la hiperconexión. Una parte importante de su vida, de sus relaciones sociales y tiempo de ocio tiene lugar en el espacio virtual donde la velocidad y el constante flujo de información –y desinformación– constituyen las principales características. En el espacio físico, donde habitualmente tiene lugar la enseñanza universitaria, los ritmos son distintos. En este sentido, diversos autores señalan los problemas derivados de este choque como la incapacidad de mantener la atención a largo plazo, la necesidad de hacerse visible –y no asumir un rol meramente pasivo de receptor de la información con ocurre con los métodos tradicionales de enseñanza como la clase magistral–, la necesidad de posicionarse, de transmitir su opinión, entre otros. Ante esta situación, se produce la desconexión del alumnado, no con el ciberespacio, sino con enseñanza. Los estudiantes tienen que esforzarse doblemente en su aprendizaje: para comprender la materia objeto de estudio, hecho que siempre ha ocurrido, y para mantener un interés mínimo, una

motivación, que les permita estudiar, hecho añadido por las características de las sociedades digitales actuales.

La presente propuesta está orientada a crear un vínculo entre ambos mundos a efectos de mantener el interés del alumnado en la materia. Así, se propone crear un grupo de Facebook asociado a una asignatura del Grado en Criminología y seguridad de la Universidad de Cádiz cuya principal finalidad sea la de comentar noticias de actualidad de un modo informal relacionándolas con los contenidos teóricos de la asignatura. Este grupo, moderado por el profesorado, estaría compuesto por el alumnado que, de modo voluntario, puede solicitar su ingreso. Se trata de crear un entorno de debate y reflexión utilizando los propios medios digitales. Así, ante una noticia criminológica –con el consiguiente interés que suele despertar en la ciudadanía y la cantidad de opiniones generadas-, el alumno puede encontrar un foro donde debatir con pares y, incluso, con el profesorado de un modo no formal plantando libremente las dudas que pudiera tener al respecto.

2. LA MOTIVACIÓN

Según la definición del diccionario de la Real Academia Española, se entiende por motivación el “*conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*”. Si atendemos a su etimología, el vocablo latino *motivus* –relativo al movimiento– es aquello que mueve o resulta eficaz para (tiene la virtud de) mover (Carrillo et al., 2009: 21). En este sentido, podemos entenderlo como la activación de determinados mecanismos internos que impulsan a las personas a llevar a cabo determinada acción. Este interés surgido en los sujetos, que puede tener un origen fisiológico o psicológico, se manifiesta como una necesidad que incita a los individuos a actuar en determinado sentido para darle satisfacción. Como lo exponen Carrillo et al. (2009: 21), cuando aparece una necesidad, se rompe el estado de equilibrio del organismo surgiendo así una tensión interna, un estado de insatisfacción e inconformismo que impulsa a los sujetos a comportarse de determinado modo a fin de aliviar dicha tensión. Satisfecha la necesidad, el organismo recupera su estado de equilibrio anterior.

En el ámbito de la educación, entendemos la motivación como una actitud interna –y positiva- frente al aprendizaje, un proceso endógeno que mueve al sujeto a aprender (Carrillo et al., 2009: 24). Las investigaciones al respecto (Delobbe, 2007; Long, Monoi, Harper, Knoblauch & Murphy, 2007; Robbins et al., 2004; Huertas, 1997; Utman, 1997) han comprobado la enorme relevancia que tiene la motivación no sólo para que se dé el aprendizaje sino para que este aprendizaje resulte significativo.

2.1. EL ROL DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Uno de los aspectos más relevantes para que el aprendizaje es el relativo a la motivación. Su ausencia dificulta enormemente la adquisición de nuevos conocimientos (Ospina Rodríguez, 2006: 158). En este sentido, podemos entender que la motivación está relacionada con el aprendizaje y este, a su vez, con el rendimiento (Junco Herrera, 2010: 2)³⁴. Como describe Ospina Rodríguez (2006: 159), la motivación influye en el pensamiento de los estudiantes y, en consecuencia, en el resultado de su aprendizaje.

Como señalan Valenzuela et al., *“la motivación escolar tiene que ver más concretamente con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje... y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado. En esta dirección, la pregunta por la motivación tiene que ver, en términos generales, con el valor de la tarea y con el sentimiento de competencia frente a ella, pero también, a nivel de la actividad general, con los motivos que dan sentido a la activación de dichos recursos cognitivos en pos del aprendizaje (motivos para aprender)”* (2015: 352).

³⁴ Cabe destacar que el autor, siguiendo las investigaciones al respecto, distingue entre motivación hacia el rendimiento y motivación hacia el aprendizaje. Así, afirma que *“se consideran motivados en cuanto al rendimiento aquellos alumnos que el profesor describe como asiduos, aplicados y ambiciosos. La motivación del aprendizaje es importante cuando los alumnos están poco motivados espontáneamente y el profesor ha de intentar motivarlos con medidas apropiadas, tales como alabanzas, censuras o ilustraciones”* (Junco Herrera, 2010: 3).

2.2. EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN

Existen diversas teorías y modelos teóricos que han abordado el tema de la motivación. Siguiendo a Junco Herrera (2010, 6-7), podemos destacar la psicología de la voluntad; el psicoanálisis; la investigación biológica de la conducta; y la investigación de la motivación.

En la psicología de la voluntad, Wundt, su máximo exponente, entiende que se debe distinguir entre sentimiento, emoción y voluntad. Asimismo, hay que diferenciar entre móviles y motivos. Estos últimos son los que le dan al acto de voluntad su dirección determinada. Cuando lo que predomina en el acto de voluntad es el sentimiento, nos referimos a móviles; cuando predomina la representación, hablamos de motivos.

El psicoanálisis, por su parte, con el énfasis puesto en los fenómenos del inconsciente, apunta que muchos de los motivos determinantes del comportamiento de los seres humanos no son conscientes. En este sentido, comparte con la investigación biológica de la conducta la hipótesis dualista de la motivación que apunta que muchos de los motivos que subyacen en el comportamiento de los individuos guardan una estrecha relación con determinantes biológicas.

En relación a la investigación de la motivación de la conducta humana propiamente dicha, se afirma que existen determinados episodios en el entorno que determinan que una conducta se desencadene. Es el modo de conducta lo que puede llevar a explicar y entender las motivaciones; otras formas de proceder caerían fácilmente en el ámbito de la especulación y, por ende, es necesario dejarlas al margen de su análisis.

El abordaje de la motivación debe tener en cuenta dos elementos fundamentales fundados en el modelo de la expectación-valor, por un lado y en aquellos que focalizan la motivación en los propios motivos que dan sentido a aprender, por otro.

El primer modelo, propuesto por Eccles y Wigfield (Neuville, 2004; Neuville, Bourgeois & Frenay, 2004; Wigfield & Eccles, 2000, 1992; Wigfield, 1994; Eccles et al., 1983), entiende que la motivación por el logro de una determinada tarea es fruto de la *expectativa* y el *valor* asignado a dicha tarea. La expectativa que un sujeto tiene por realizar de

modo adecuado una tarea se relaciona con competencias futuras. El valor, por su parte, entienden los autores que está compuesto por cuatro elementos: la importancia –*attainment value*–, esto es, lo relevante que sea para el individuo realizar bien la tarea; el interés –*intrinsic value*–, relacionado con el disfrute o gusto por realizar la tarea; la utilidad percibida de la tarea –*utility value*– hace referencia a la evaluación que realiza el sujeto respecto a la adecuación de la tarea para sus planes futuros; y, finalmente, el coste –*cost*– entendido como la percepción del individuo acerca de lo que deberá invertir o sacrificar en la realización de la tarea.

La segunda perspectiva señalada viene a complementar la anterior y está centrada, en palabras de los autores, “*en los motivos que contextualizan y favorecen la activación de los recursos cognitivos para aprender lo que la escuela quiere enseñar*” (Valenzuela et al., 2015: 354). Es decir, no se centra en la realización de una tarea o actividad concreta sino en el propio interés por aprender. En este sentido, “*la pregunta motivacional no está sólo referida a por qué los alumnos querrían realizar las tareas propuestas por el profesor, sino que además, debemos complementarla con la pregunta sobre por qué los estudiantes querrían aprender dichos contenidos (por qué activarían sus recursos cognitivos para aprender)*” (Valenzuela et al., 2015: 355).

2.3. LA MOTIVACIÓN PARA LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES

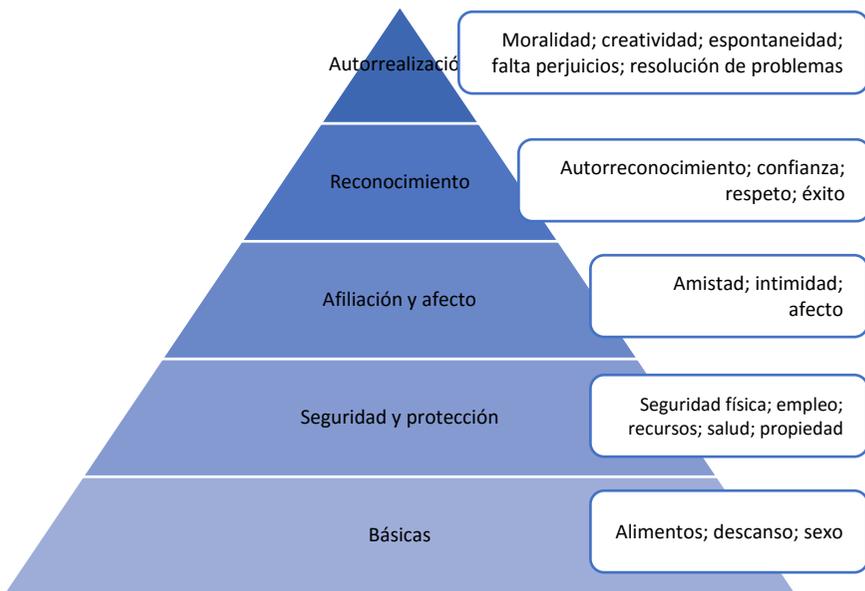
La motivación es un proceso que tiene diversas implicaciones en función de la etapa de la vida del sujeto en la que nos fijemos. Así, Junco Herrera (2010: 7) ha establecido distinciones en atención a los siguientes períodos:

- De 1 a 3 años: etapa de los motivos provisionales;
- De 3 a 6 años: génesis propia del motivo del rendimiento;
- De 6 a 14 años: etapa de estabilización del motivo del rendimiento;
- De 14 a 20 años: evolución ulterior en la edad adulta; y
- A partir de los 40 años: motivación de rendimiento en la madurez

En las últimas etapas distinguidas es donde se sitúa la población universitaria. En este sentido, la motivación por el estudio debe entenderse inserta junto a la necesidad de satisfacer otras necesidades.

Una de las teorías más conocidas que aborda esta temática es la desarrollada por Maslow (1956; 1991), donde el autor jerarquiza las necesidades humanas. Como se ilustra en el gráfico 1, las necesidades básicas se sitúan en la base de la pirámide; conforme estas se satisfacen, el ascenso a niveles de orden superior enfrenta a los individuos a la satisfacción de otras necesidades más complejas.

GRÁFICO 1. Jerarquía de las Necesidades Humanas de Maslow



Fuente: Elaboración propia

Así, los aspectos motivacionales no guardan relación con las necesidades básicas, fisiológicas o de seguridad, sino que se insertan en la

cúspide de la pirámide, entre las necesidades de autorrealización y, en su caso, estima y posición o estatus³⁵.

2.4. DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN

Coinciden los autores en señalar que pueden identificarse diversas dimensiones dentro del estudio de la motivación (entre otros, Valenzuela et al., 2015: 352; Carrillo et al., 2009: 22-24; Ospina Rodríguez, 2006: 159; Carretero, 2004: 13). Así, podemos distinguir entre los aspectos internos y externos de la motivación, así como entre sus connotaciones positivas y negativas. En el gráfico 2 se ilustra esta diferenciación.

GRÁFICO 2. Dimensiones de la motivación

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | Positiva Motivación hacia un objetivo | |
| Extrínseca Alguien quiere que tú lo hagas | “Escribe este informe y obtendrás un bono” * | “Realmente quiero escribir este informe” + | Intrínseca Tú quieres hacerlo |
| | “Escribe este informe o estarás despedido” * | “Realmente no quiero escribir este informe” * | |
| | | Negativa Motivación por algo a evitar | |

Fuente: Carrillo et al., 2009

³⁵ En las teorías de E. Herzberg, se trataría de factores motivacionales que incluyen el trabajo mismo, logro, posibilidades de crecimiento, así como ascensos, reconocimiento y posición. En la teoría de C. Alderfer, entre las relativas al crecimiento. Citados por Carrillo et al., 2009: 23.

La primera distinción –motivación interna y externa- hace referencia a la fuente originaria de la motivación, aquello que impulsa al individuo a actuar en determinado sentido. Así, la motivación interna o intrínseca procede del propio sujeto, “*está bajo su dominio... y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo*” (Ospina Rodríguez, 2006: 159). El sujeto que se encuentra motivado intrínsecamente toma el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y las recompensas o incentivos que pudieran encontrar se encuentran asociados a la resolución de la propia tarea

Por el contrario, la motivación externa o extrínseca encuentra su fuente en el exterior del sujeto. Así, suele estar asociada a la obtención de beneficios o a la evitación de situaciones no favorables. En este caso, el interés en aprender no se centra tanto en el propio aprendizaje sino en los resultados o consecuencias a obtener (Ospina Rodríguez, 2006: 159; Sole, 2001).

Por otra parte, la distinción entre motivación positiva o negativa hace referencia a la posible obtención de recompensas o evitación de castigos –respectivamente- por la realización de conductas.

Según diversos estudios (citados en Carrillo et al., 2009), sólo la motivación interna es sostenible, esto es, perdurable en el tiempo. Aunque el fomento de las otras dimensiones puede contribuir a la consecución de una tarea concreta, el interés por el aprendizaje sólo puede nacer desde un impulso surgido en el interior del individuo que lo lleve a la satisfacción de sus curiosidades y carencias movido por el afán de superarse.

2.5. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Señalan Carrillo et al. (2009: 24) que existen tres tipos de motivación básicas:

- *De curiosidad*: que viene a satisfacer el deseo por la novedad;
- *De competencia*: relacionada con la necesidad de controlar el ambiente. Es la que determina el origen del interés por el trabajo y el éxito o rendimiento;

- *De reciprocidad*: hace referencia a la necesidad de comportarse conforme a las demandas que derivan de cada situación.

Asimismo, se apunta que hay cuatro fuentes principales de motivación. En realidad, como se verá a continuación, se trata de una fuente intrínseca y tres fuentes extrínsecas de origen diverso. Así:

- Nosotros mismos: “equilibrio emocional, pensamiento positivo, aplicación de buenas estrategias, seguimiento de rutinas razonables, etc.” (Carrillo et al., 2009: 24). Se trata de una fuente intrínseca.
- Personas cercanas y/o relevantes para el individuo tales como amigos, familiares, compañeros, etc. Es una fuente extrínseca.
- Un mentor emocional de carácter real o ficticio. También se trata de una fuente extrínseca.
- Las condiciones ambientales. Esto es, elementos del entorno tales como el aire, la luz, el sonido u otros objetos motivacionales. En este caso, es una fuente extrínseca pero que no está asociada a otro individuo como en los casos anteriores sino a las circunstancias del entorno o contexto que rodea la experiencia del sujeto.

De modo similar, Junco Herrera (2010: 3) distingue tres clases diferentes de motivaciones en el ámbito de la enseñanza:

- Las motivaciones incidentales: impuestas por sí mismas o provenientes del medio exterior.
- Las motivaciones provocadas: son las surgidas gracias a la labor del profesor y al aparato didáctico que ha dado los frutos esperados.
- Las motivaciones intencionales: surgen de la voluntad de los propios individuos como consecuencia de una preocupación personal por mejorar y obtener éxito académico.

2.6. EL CUÁNDO DE LA MOTIVACIÓN

Finalmente, el último aspecto a destacar en relación a la motivación es el relativo al momento del aprendizaje en que esta debe tener lugar. Como señala Junco Herrera (2010:5), la finalidad asociada a la

motivación variará en cada etapa dado que los objetivos perseguidos son distintos. Así, podemos distinguir entre:

- Motivación inicial
- Motivación del aprendizaje (ejercicio)
- Motivación de rendimiento final

En la primera etapa, el interés reside fundamentalmente en presentar al alumno el contenido de estudio que se abordará en el curso e informarlo sobre los objetivos que se pretenden alcanzar. Sin embargo, como señala el autor, *“el mejor de los esfuerzos didácticos por lograr una motivación inicial óptima conduce al fracaso cuando el alumnado comienza la clase sin un mínimo de necesidad de aprender”* (Junco Herrera, 2010:5).

La fase orientada hacia el ejercicio es trabajada cuando el aprendizaje constituye un proceso de mayor duración. Abarca la planificación de la actividad y la motivación del alumnado durante toda su ejecución.

Finalmente, la motivación hacia el rendimiento final se encuentra asociada a las expectativas de obtener unas calificaciones satisfactorias hacia el final del curso. En este caso, señala el autor (Junco Herrera, 2010: 6), el anuncio de las calificaciones puede influir en la motivación inicial y en el desarrollo del aprendizaje propiamente dicho.

En este sentido, es necesario que se realice una reflexión en cada momento acerca de la finalidad buscada con la motivación y, en consecuencia, seleccionar aquellas acciones que mejor se ajusten a alcanzar dichos cometidos.

Esto conlleva, a su vez, otra reflexión que es la relativa a la necesidad de que la motivación sea un proceso constante a lo largo de todo el aprendizaje. Como señalan Alfaro y Chavarría (2002: 34-35), *“la motivación debe estar presente en todo momento, dado que el aprendizaje es un proceso que se manifiesta en constantes “momentos de ruptura y reconstrucción”. Una persona aprende cuando se plantean dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica sus conclusiones”*.

3. LA TECNOLOGÍA

Los alumnos que cursan hoy en día estudios universitarios pertenecen, en su mayoría, a la denominada *generación z* (Cerezo, 2016; Espiritusanto, 2016; Álvarez Ramos et al., 2019). Son nativos digitales que desde edades muy tempranas han tenido acceso a las nuevas tecnologías y están habituados al manejo de múltiples dispositivos de modo simultáneo (Espiritusanto, 2016: 114).

En este sentido, suelen importar las características que rigen en el ciberespacio al ámbito personal, en especial la relativa al vertiginoso ritmo con el que se suceden los eventos. Un mundo sin esperas, sin pausas (Espiritusanto, 2016: 116). Se caracterizan, además, por los siguientes aspectos (Álvarez Ramos et al., 2019: 10):

- “Tienen una respuesta rápida e inmediata y un deseo de estar en continua interacción con los demás.
- Son conscientes de que son expertos y competentes en el uso de las TIC a las que han accedido de manera autodidacta.
- Muestran una clara preferencia por lo visual y por lo tanto, tienen facilidad para desenvolverse en entornos digitales”

Estas características –sintetizadas en este trabajo en aquellas concernientes a las nuevas tecnologías- deben ser tenidas en cuenta a la hora de abordar la enseñanza y cuantos aspectos conciernen a la misma, tales como la innovación docente o, como es nuestro caso, la motivación.

Muchos docentes se enfrentan –nos enfrentamos- a una competencia por despertar o, con mayor frecuencia, mantener la atención de los estudiantes con un *adversario* que no mide más de 30 cm. Los dispositivos digitales, *smartphones*, tabletas, portátiles, etc., están presentes en la vida diaria de todos nosotros, pero mientras que generaciones que no han nacido o crecido con su uso lo emplean de modo complementario o puntual para realizar determinadas tareas, esta generación lo concibe como una faceta más de su día a día, un ámbito paralelo o complementario al mundo físico donde, también, se desarrolla su personalidad.

3.1. LA MIRADA HACIA LA TECNOLOGÍA

Hace algunos años que se observa un cambio en la mentalidad del profesorado respecto a la consideración que merece la tecnología. Si bien el empleo de las TIC no es una novedad en la enseñanza (Rodríguez Izquierdo, 2010: 35), cada vez con mayor frecuencia se observa el desarrollo de proyectos o propuestas de innovación que incorporan aspectos tecnológicos y, en particular, el empleo del ciberespacio.

Entendemos que puede haber dos motivos principales detrás de este fenómeno. El primero, quizás de tipo más práctico, es el dejar de considerar a la tecnología como un enemigo, como un elemento distractor que evade al alumno de las clases (Estigarribia Bieber y Glibota Landriel, 2019: 207), de la realización de actividades o del estudio. Incorporando la tecnología en la docencia se cumple de alguna forma aquello de *“si no puedes vencer a tu enemigo, únete a él”*. El otro motivo es por las propias utilidades o posibilidades que ofrece el empleo de las TIC. Como señala Rodríguez Izquierdo (2010: 35),

“estos sistemas han continuado desarrollándose, haciéndose más rápidos, más baratos y más fáciles de usar para ser aprovechados por todos los sectores de la sociedad y la economía. Las instituciones educativas, y particularmente las universidades, han mostrado un progresivo interés en la incorporación de estas tecnologías a su actividad docente. Es cada vez más común que las universidades cuenten en sus campus con redes inalámbricas y múltiples puntos de conexión. Existe una tendencia a invertir en aplicaciones corporativas para la gestión universitaria, en las que se incluyen plataformas de teleformación relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que después de varias décadas y de una inversión considerable, muchas universidades están revisando su estrategia en el uso de la tecnología”.

La universidad no puede permanecer al margen de los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se producen en el mundo real, en un mundo globalizado y la sociedad del conocimiento (Bueno Doral y Hännien, 2012). En este sentido, las TIC pueden contribuir a elevar la calidad y excelencia educativa, aunque, como señala Cebrián de la Serna (2011: 6), no basta sólo con su incorporación a las clases; *“requiere también que los demás elementos del proceso de enseñanza y*

aprendizaje sean de calidad, y esto va unido a planes y estrategias de formación permanente”.

3.2. LAS REDES SOCIALES

Entre los múltiples desarrollos tecnológicos que se han sucedido a lo largo de los años, la creación de las redes sociales es, sin duda, uno de los más destacables.

Las redes sociales son plataformas de comunicación a través de internet, un servicio de la sociedad de la información que funciona en base a la información proporcionada por los usuarios y las interacciones que estos realicen³⁶. Cada usuario crea un perfil con datos personales que le permitirá interactuar online con otros usuarios. El modo de interacción varía en función de la red social³⁷, pero en todas ellas la interacción se vuelve un elemento fundamental. Así, al usar estas plataformas, los usuarios no sólo proporcionan información personal de un modo consciente –al crear su perfil o publicar información en el mismo (esto es, generar contenido)- sino que, inconscientemente, al interactuar con terceros van proporcionando información sobre sus gustos, aficiones, ideología, círculo de amistades, etc.³⁸.

Al margen de las implicaciones que su uso pueda tener en otros ámbitos –en espacial, en la criminalidad (Solari Merlo, 2020; Solari Merlo, 2021)-, son los aspectos más positivos de las redes sociales los que han

³⁶ Existen múltiples definiciones de RRSS dado que el fenómeno se ha analizado desde diversas disciplinas. Así, podemos destacar las de considerarlas como “servicios de la sociedad de la información que ofrecen a los usuarios una plataforma de comunicación a través de Internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de redes en base a criterios comunes y permitiendo la conexión e interactividad con otros usuarios” (Ortiz López, P., 2010) o como “espacios virtuales organizados para desarrollar proyectos, integrar comunidades de otra manera, poner en pie servicios que de otra manera no existirían, tomar decisiones en tiempos complejos y proyectarse hacia el mercado global usando toda la potencia de la virtualidad” (Fernández Hermana, L., 2008)

³⁷ Entre otros, destaca la diferenciación entre RRSS genéricas y aquellas especializadas en función de una temática, tales como el ámbito académico –Academia-, profesional –LinkedIn, etc. En profundidad, Alonso García, J. (2015), p. 22.

³⁸ Esto puede comprobarse de un modo simple analizando las sugerencias de contactos – sean personas o grupos- o, incluso, la publicidad que nos ofrece la red social al considerar nuestras acciones previas.

despertado la atención del profesorado y han supuesto, en algunos casos, su integración en la enseñanza como un complemento de la misma. Así, la intuitividad en su manejo, la posibilidad de generar contenido por los propios alumnos, la habitualidad que encuentran en su uso, etc.

En los últimos años, pueden apreciarse diversos proyectos que incluyen el uso de una red social como complemento de la asignatura. Así, en el ámbito universitario, cabe destacar el empleo de estas redes como una herramienta auxiliar en la docencia (Sánchez-Oliver, et al., 2017; Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019; López Rubio, 2020), o estudios transversales que analizan la conveniencia de su utilización (Meso Ayerdi et al., 2011; Álvarez-Flores y Núñez Gómez, 2013; Trujillo Torres et al., 2015)

4. LA CREACIÓN DE UN GRUPO DE FACEBOOK COMO COMPLEMENTO DE LA ASIGNATURA UNIVERSITARIA

Si tomamos el último estudio relativo al uso de las redes sociales elaborado por el IAB Spain (2021), la población con una edad comprendida entre los 16-24 años son quienes más tiempo al día pasan conectados a las redes sociales, seguidos por el grupo de 25-40. Entre los primeros, destaca especialmente el uso de Instagram, mientras que los segundos usan con mayor frecuencia Facebook.

En este sentido, aun siendo conscientes de que Facebook no es la red social principalmente utilizada por el grupo de edad más habitual en las aulas universitarias, diversas razones nos llevaron a la elección de esta plataforma en el diseño de este proyecto que, como se expondrá más adelante, guardan relación principalmente con las múltiples posibilidades de interacción que ofrece.

4.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es abrir un espacio complementario a aquel donde se desarrolla principalmente la docencia de las asignaturas universitarias. A través de la creación de una red social asociada a determinadas asignaturas, se pretende motivar y fomentar la participación del alumnado de un modo menos formal que el que tiene lugar

en el espacio oficialmente habilitado a tal efecto, como puede ser el campus virtual.

Así, un grupo de Facebook permite el empleo de un lenguaje más cotidiano en un entorno –el de las redes sociales- que resulta especialmente familiar para la práctica totalidad de los estudiantes.

Asimismo, el grupo está pensado para compartir y/o comentar cuestiones actuales y sucesos que guarden relación con la asignatura. En este sentido, puede ser un complemento que ejemplifique cuestiones teóricas expuestas en clase o, incluso, amplíe lo abarcado allí mediante el debate acerca de estos eventos.

Entendemos que todas estas características pueden contribuir a alcanzar el otro objetivo que buscamos con este proyecto que es motivar al alumnado hacia el estudio de la asignatura. Muchas veces, determinados contenidos teóricos pueden resultar algo abstractos o desconectados de la realidad, por lo que abrir esta ventana hacia los eventos que ocurren en el día a día y hacerlo de un modo menos formal en una plataforma en la que están habituados a intervenir, consideramos que puede contribuir en la motivación y facilitar la comprensión y el estudio de la asignatura.

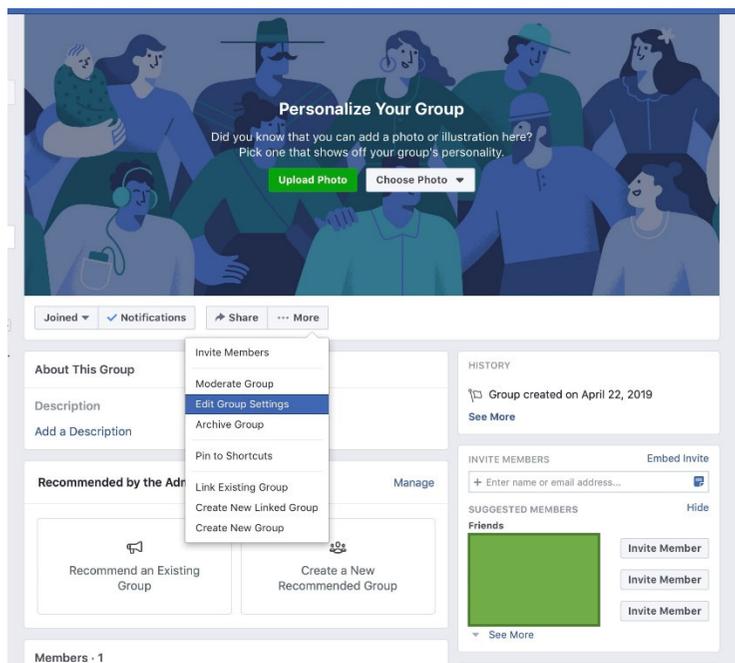
4.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Este proyecto piloto puede ser fácilmente adaptado a prácticamente cualquier asignatura. Basta con adecuar los contenidos a las temáticas tratadas en clase según el currículo académico.

En nuestro caso, nos centraremos en una asignatura del Grado en Criminología y seguridad de la Universidad de Cádiz denominada Formas específicas de la criminalidad I. En la misma, se abordan diversas manifestaciones criminales actuales tales como la delincuencia urbana, la criminalidad violenta, las formas emergentes de criminalidad, la cibercriminalidad, el narcotráfico, la delincuencia organizada y el crimen de los poderosos. En este sentido, la realidad global nos ofrece múltiples casos con los que poder trabajar de un modo más práctico, analizando su etiología, fenomenología y teorías explicativas.

Como se ha anticipado, el grupo se pretende crear en la plataforma de Facebook.

GRÁFICO 3. Apariencia de la creación de un grupo de Facebook



Fuente: elaboración propia

El primer dato a destacar es que, dado el carácter complementario que se le pretende dar esta herramienta, la participación en el grupo no será obligatoria. En base a los resultados obtenidos tras su implementación, este carácter voluntario será reevaluado.

El profesorado será quien administrará el grupo, que tendrá un carácter privado. El primer día de clase, se explicará a los alumnos sus contenidos, modo de funcionamiento y se los invitará a participar.

Todo alumno matriculado en la asignatura puede unirse al grupo. Para esto, facilitarán su usuario al profesorado para permitir su acceso verificado. Cabe destacar que no es necesario que utilicen su cuenta personal en la red social, en caso de tenerla. Pueden crear un usuario *ad hoc* a tal efecto.

Los alumnos serán advertidos desde un primer momento del carácter privado del grupo. Se fijará un anuncio en el propio grupo que señale que no puede compartirse fuera del grupo los comentarios o publicaciones que realicen otros compañeros sin el consentimiento de estos. Así, se pretende motivar a que los intervinientes se expresen libremente sin temor a que sus comentarios puedan circular por entornos en los que no tengan control.

4.3. MODO DE FUNCIONAMIENTO

Como se ha comentado, el grupo tendrá un carácter complementario de los contenidos de la asignatura y su participación será voluntaria, aunque el profesorado fomentará que el alumnado se una y participe activamente.

Hasta que los alumnos se familiaricen con su manejo y conozcan bien la dinámica, probablemente sea el profesorado el principal generador de contenidos. Para esto se compartirán noticias o datos relevantes acordes con el temario –esto es, con distintas formas de criminalidad- introduciendo un breve análisis o reflexión que puede finalizar a modo de pregunta, invitando a quien lo desee a dar su opinión o punto de vista.

Para fomentar su uso, en clase se hará referencia a los ejemplos expuestos en el grupo, invitando a quien no estén en el mismo o no haya visto el contenido a hacerlo.

Con posterioridad, esperamos que sean los propios alumnos quienes compartan noticias de su interés o que consideren difíciles de comprender para generar una interacción con el profesorado y con sus propios compañeros.

5. CONCLUSIONES

Este proyecto está principalmente orientado a motivar al alumnado hacia el estudio y comprensión de la asignatura. Para ello, empleamos una herramienta con la que los alumnos –cuya edad oscila en la veintena de años- se sienten especialmente cómodos dado su empleo habitual e intenso a lo largo del día. En este sentido, el fomento de la motivación

del alumnado ha demostrado ser especialmente valiosa no sólo para evitar el abandono de los estudios sino, especialmente, para facilitar la comprensión de la materia, así como su estudio.

Las nuevas tecnologías nos ofrecen posibilidades de enriquecer nuestras clases de múltiples formas. La descrita en este trabajo, es una de ellas. Por esto, entendemos que resulta de gran utilizar no demonizarlas o considerarlas únicamente como un elemento distractor con el que *competir* por la atención del alumnado, sino que se debe favorecer, en la medida de lo posible, su integración en la docencia aportando mayor dinamismo y facilidad a las clases.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro Valverde, A. y Chavarría Chavarría, G. (2002). La motivación: una actividad inicial o un proceso permanente. *Pensamiento Actual*, vol. 3, núm.4, Ejemplar dedicado a: Revista Pensamiento Actual, 33-40.
- Alonso García, J. (2015). Derecho penal y redes sociales. Aranzadi.
- Álvarez-Flores, E. P. y Núñez Gómez, P. (2013). Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y Comunicación Social*, vol. 18, núm. esp. nov., 53-62.
- Álvarez Ramos et al. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, vol.40, núm. 20, 1-13.
- Bueno Doral, T. R. y Hänninen, L. I. (2012). Innovación docente con jóvenes interactivos proyectos sociales reales y estrategias digitales para enseñar comunicación. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, núm. Extra 18, 1 (Octubre), 161-170.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y Educación*. Capítulo 3. Paidós.
- Carrillo, M. et al. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 20-32.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio, análisis y tendencias. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 5-8
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, (Ejemplar dedicado a: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?), 95-109.

- Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation: Une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol.13 (3), 71-88.
- Eccles, J. et al. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.
- Espiritusanto Nicolás, O. (2016) Generación Z móviles, redes y contenido generado por el usuario. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, (Ejemplar dedicado a: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?), 111-126.
- Estigarribia Bieber, M. L. y Glibota Landriel, V. M. L. (2019). La gamificación como herramienta eficiente para la implementación de espacios de prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del derecho, en la facultad de ciencias económicas de la universidad nacional del nordeste. *Enseñanza del derecho en el siglo xxi: desafíos, innovaciones y proyecciones*. Universidad nacional de La Plata, 205-212.
- Fernández Hermana, L. (2008). *Investigar en tiempos de crisis... y redes*. Fundación para el Conocimiento, Madri+d.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- IAB Spain (2021). *Estudio de Redes Sociales 2021*. Accesible en: <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2021/> [Fecha de consulta: 25/05/2021]
- Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, núm. 9, Julio, 1-14.
- Long, J. F. et al. (2007). Academic Motivation and Achievement among Urban Adolescents. *Urban Education*, vol.42 (3), 196-222.
- López Rubio, D. (2020). Twitter: una herramienta auxiliar en la docencia del derecho Constitucional. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 32-45.
- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Meso Ayerdi, K. et al. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Tejuelo*, núm. 12, 137-155.
- Neuville, S., (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Étude des déterminants et effets*. Thèse de Doctorat. Louvain La Neuve: Université Catholique de Louvain.

- Neuvillle, S. et al. (2004). The Subjective Task Value: Clarification of a Construct. In S. Neuvillle (Ed.), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Étude des déterminants et effets*. Thèse de Doctorat. Louvain La Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Ortiz López, P. (2010). Redes sociales: funcionamiento y tratamiento de la información personal. En Martínez Martínez, R. y Rallo Lombarte, A. *Derecho y redes sociales*. Civitas.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, vol. 4, núm. esp, octubre, 158-160.
- Robbins, S. et al. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol.130 (2), 261-288.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 11, núm. 1, (Ejemplar dedicado a: Buenas prácticas de enseñanza con TIC), 32-68.
- Solari Merlo, M. N. (2020). Análisis de los delitos informáticos. Una propuesta de clasificación. *Revista de derecho y proceso penal*, núm. 60, 91-120.
- Solari Merlo, M. N. (2021). Medidas de autoprotección en redes sociales. Análisis de los hábitos de los usuarios de Facebook, Instagram y Twitter. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, núm. 27, 91-117.
- Sole, I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa*, mayo III (12), 32-43.
- Trujillo Torres, J. M. et al (2015). Análisis del uso e integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizaje de la Universidad de Granada (España) y John Moores de Liverpool (Reino Unido). *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. especial, 289-311.
- Utman, C. H. (1997). Performance Effects of Motivational State: A Meta-analysis. *Personality & Social Psychology Review*, vol.1 (2), 170-182.
- Valenzuela, J. et al. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XLI*, núm. 1: 351-361.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, vol.12 (3), 265-310.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol.25 (1), 68-81.

GESTIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE LOS PERFILES DE LAS UNIVERSIDADES CUBANAS EN EL USO DE YOUTUBE E INSTAGRAM

AMELIE MONTERO ESTEVA
Universidad de Málaga
Universidad de La Habana

ANA CASTILLO DÍAZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales continúan siendo un fenómeno global, debido al cambio revolucionario que ha generado entre las personas y con ellas las instituciones, las cuales necesitan estar involucradas en dichos escenarios, debido a la demanda en las plataformas sociales. A estas se les denomina en el entorno digital un espacio de oportunidad, servicios y beneficios, donde permite generar un “punto de encuentro”, en el cual se comparten aficiones, gustos e intereses. La escala de edades con más presencia y actividad en las redes sociales que se registra, son entre los menores de edad y los adolescentes. Sin plantear esto último como un problema de consumo prematuro de esas plataformas, debemos tener en cuenta la vulnerabilidad y construcción del conocimiento de estos grupos etarios. Las universidades, denominadas como instituciones no están exentas de dichos fenómenos culturales y de intercambio en las redes sociales. Estas están apostando por la innovación y el desarrollo del conocimiento, partiendo de la participación de la comunidad universitaria. Gran parte de las universidades que existen en el mundo, han sido eficientes en asumir el entorno de las redes sociales como un espacio de beneficios, al igual que hacen otras organizaciones con una misión más empresarial.

Sin embargo, los contenidos difundidos en las redes sociales son un punto de mira para el debate, sobre todo para el análisis y la propia comunicación académica de las universidades. Las redes sociales y los centros de educación superior tienen puntos en común, sobre todo los grupos de edades que las consumen, la difusión de contenidos e información y la confección de un expediente de almacenamiento sobre actividades, experiencias, premios, evaluaciones/opiniones entre otras. La diferencia más visible entre ambos espacios son las fuentes de información y los contenidos que se generan.

Por una parte, las redes sociales digitales las entrelazan grupos de personas conectadas por diferentes tipos de relaciones, que pueden ser de amistad, relaciones laborales, colaboraciones de proyectos, o cualquier punto de interés que se pueda generar entre dos o varias personas (De Haro, J. J. 2010, p. 204) y estos pueden generar contenidos sin filtro de calidad, ni fuentes de información fiables. Sin embargo, en las universidades, y con ellas toda la infraestructura académica que las desarrolla, el consumo de contenidos y sobre todo el expuesto en las plataformas digitales tiene una alta exigencia, debido a la necesidad de que la información sea correctamente citada y demostrada, por tanto, el entorno universitario es evaluado constantemente, sobre todo sus contenidos, el claustro y sus investigaciones.

Es entonces, que gira el pensamiento de muchas universidades para el uso de dichas plataformas y con ellas los docentes aprovechan la situación e inclinación de los estudiantes a usar redes sociales e incorporan la enseñanza educativa y científica, sobre todo en plataformas con marcadas tendencias de uso por el público de interés, ya que las redes sociales han universalizado a los jóvenes y estos han incorporado dichos espacios, en entornos idóneas para intercambiar información y conocimientos de una forma rápida y fácil (Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. 2012) de igual manera, como parte de la incorporación de las universidades a los entornos sociales, uno de los llamados es la participación de la comunidad académica, con el objetivo de que se sientan libres de crear contenidos, siendo esta una forma de fomentar capacidades y habilidades para aprender y generar riqueza en los contenidos y además convertir el aprendizaje en un formato diferente y correspondiente a los

tiempos. Las universidades, sin dudas ven a los medios sociales una fuente valiosa de información y difusión del conocimiento, pero también un punto estratégico para mejorar su imagen corporativa, proporcionando servicios y productos, obteniendo de este modo una retroalimentación rápida y directa (Guzmán, A. P., & Del Moral, M. E. 2014), es por ello, por lo que es necesario una buena exposición de los contenidos propios de las universidades, que tengan los estándares de uso de cada uno de los canales sociales para que pueda tener un alcance de visualización correcto, en cuanto a la imagen y los videos así como los contenidos.

1.1. CONECTIVIDAD A INTERNET Y USO DE LA PLATAFORMAS SOCIALES

Uno de los factores que influyen para garantizar que la educación continúe llegando a las plataformas sociales y hacer un correcto uso de estas, es la conectividad de la comunidad interesada, sobre todo los docentes y estudiantes que componen las instituciones universitarias. El número de personas con acceso a internet en el mundo ronda los 4.156 millones en todo el mundo, esto es alrededor del 54% de la población mundial, según estadísticas de la plataforma de datos STATISTA³⁹. Tal y como indica, la penetración media en la región de Latinoamérica es 13 puntos superior a la global, de un 67%, y el número de personas que son usuarios de la Red asciende a casi 440 millones. En Cuba 7.70 millones son usuarios de internet, convirtiéndose en el 68% de la población cubana que tienen acceso a la internet, cifras recogidas del sitio de datos de We are social y Hootsiute, en sus informes de enero de 2021⁴⁰. De igual manera, en la misma plataforma de datos, conocimos cuales son las plataformas sociales más usadas en cuba, encontramos que en el primer puesto esta Facebook con 2,740 millones, en segundo lugar, YouTube con 2,291 millones, y en quinto lugar esta Instagram con 1,221 millones de usuarios. Datos que deben impulsar a las

³⁹ Portal de estadísticas <https://es.statista.com/>. Datos recuperados el 20 de marzo del 2021. Statista GmbH es un portal de estadística en línea alemán que pone al alcance de los usuarios datos relevantes que proceden de estudios de mercado y de opinión, así como indicadores económicos y estadísticas oficiales en alemán, inglés, español y francés

⁴⁰ We are social Informe completo digital cuba 2021 <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-cuba-january-2021-v01>. Datos recuperados el 20 de marzo del 2021

universidades cubanas y a la educación en general, para generar contenidos de calidad y alfabetizar la búsqueda de mejores contenidos para garantizar una mejor educación social.

1.2. YOUTUBE E INSTAGRAM PARA LA DIFUSIÓN ACADÉMICA CUBANA

En el mundo actual, existen bajos índices de confianza en la información que se brinda y sobre todo se valora la información dependiendo de la reputación de quien brinda la información, es por ello que, cada vez más se buscan personas, instituciones o medios que sean dignos de credibilidad para dejarnos guiar (Costa-Sánchez, C., & Túñez, M. 2019). Para las organizaciones, ello supone desarrollar nuevas actitudes y aptitudes. Fundamentalmente, la actitud de escuchar y querer comunicarse –desde la humildad– y la aptitud de crear los canales y contenidos adecuados para ello (Costa-Sánchez, C., & Martínez Costa, S. 2018). La difusión del conocimiento de manera responsable y ética es posible a través del uso de las herramientas sociales en la internet. Es una vía fácil para poder conectar, conocer y emprender con la comunidad de interés (Chiriboga-Mendoza, F. R., Cedeño-García, R. H., & Aguaiza-Tenelema, J. M. 2018). Por todo ello, nuestra investigación está centrada en el uso de las redes sociales, principalmente de YouTube e Instagram. Partiendo de los beneficios que dichas redes brindan a las instituciones de poder difundir su “quehacer”, estaremos centrados en el uso que hacen las universidades cubanas de sus canales en YouTube e Instagram. El análisis fundamental es sobre los contenidos y visualizaciones de los canales de las universidades cubanas en dichas redes sociales y de la posibilidad que nos brinda estas para divulgar y validar la ciencia universitaria. Ya que dichas redes permiten y favorecen generar contenido más contemporáneos, creativos y dinámicos, generando un enfoque de autoaprendizaje y trabajo en equipo (Imbernón-Muñoz, F., Silva-García, P., & Guzmán-Valenzuela, C. 2011) de igual manera posibilita el acceso a las fuentes de información que apoya y facilita el aprendizaje, también potencia la comunicación tanto entre alumnos, alumno -profesor y con ello la retroalimentación. Otro punto importante es la accesibilidad a los material y documentos que pueden ser citados y compartidos, en dichas redes sociales,

convirtiendo a la ciencia y la academia en 2.0 (Froufe, N. Q. 2016) y con ello la posibilidad visibilizar y expandir los conocimientos a más comunidades.

1.2.1. YouTube para las universidades

Para muchos esta plataforma es completamente la programación audiovisual diaria, por la oportunidad de visualizar todo lo que imagina. YouTube permite cargar, ver, compartir, calificar y comentar videos, cuanta con lista de reproducción y suscripciones a otros usuarios o canales en YouTube. La creación y progreso de esta plataforma se puede contar muy fácil, pero nuestro propósito es identificar las muchas oportunidades de generar visibilidad para las instituciones.

La principal ventaja es poder hacer un video en vivo y en directo, más conocido como “live streaming”, donde se puede transmitir contenido, desde cualquier dispositivo móvil que cuente con una cámara y micrófono, una conexión a internet y una cuenta de acceso a YouTube. Esta ventaja genera beneficios académicos importantes, uno de ellos es la experiencia del aprendizaje, donde los profesores y lo alumnos, puede interactuar de una forma más dinámica y con herramientas científicas que ayuden a un mejor entendimiento de los contenidos, esos videos se pueden generar de forma cerrada, es decir la plataforma permite, definir quién puede ver la transmisión. También observamos como ventaja para la enseñanza, que YouTube permite programar las clases, genera interacción usando el chat de texto, graba los contenidos, permite editarlos, crear un guion de contenido, así como moderar el chat, de tal manera que se pueda genera un correcto dialogo.

Si bien se puede estar en directo, también se puede grabar videos de contenidos académicos, científicos, promocionales, noticiosos, con el fin de educar, interactuar y con ello llegar a un público fuera de los muros físicos universitarios.

1.2.2 Instagram para las universidades

Actualmente tener una cuenta Instagram para las universidades, es tener ventajas de visibilidad e intercambio. La principal ventaja es estar más

cerca de su target (público), es humanizar más a la universidad para la vista de los estudiantes. Otra de las ventajas es poder usar el algoritmo de Instagram, donde permite que cualquier publicación actualizada que se haga en la página sea más viral, así como tener un alto porcentaje de interacciones. También existe la posibilidad de estar al día de la propia analítica de Instagram donde permite visualizar el estado de la audiencia y las interacciones de las publicaciones, y de esta forma conocer el grado de interés. Otra gran ventaja es que permite generar engagement, permitiendo posicionar con más facilidad la marca institucional. Creando esto, se desarrollan dos grandes ventajas, como es aumentar el tráfico en la web institucional y acercar la marca institucional a la audiencia. De igual manera, es de mucho beneficio para la institución la posibilidad que brinda Instagram de promocionar los servicios y productos, de esta forma poder visualizar lo que ofrecen las instituciones, utilizando fotografías y el formato de diálogo de la plataforma. Esto último no solo nos invita a generar publicaciones de noticias, también se puede generar promociones de eventos, convocatorias, consejos y sugerencias de aprendizaje, todo en dependencia, desde nuestra función social y de el objeto de las universidades cubanas para obtener una mejor visibilidad y consigo una mejor reputación.

2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR EL ESTADO ACTUAL DE LA GESTIÓN DE CONTENIDOS DE LOS CANALES Y PERFILES UNIVERSITARIOS CUBANOS.

- Describir el comportamiento de canales y perfiles de las universidades cubanas en YouTube e Instagram.
- Identificar las tendencias de uso de los canales y perfiles correspondientes.

3. METODOLOGÍA

En nuestra investigación nos planteamos un diseño metodológico en el que combinamos técnicas cualitativas y cuantitativas durante todo el análisis, siendo la aplicación de la técnica cuantitativa de mayor peso,

considerando los datos aportados de los indicadores seleccionados para el estudio, de igual manera realizaremos un estudio exploratorio aplicado para valorar cualquier tipo de información de manera objetiva y sistemática, la cual se encarga nos permite de recopilar y agrupar los datos obtenidos en categorías para su posterior estudio en un análisis estadístico (Sampieri, R.H. et al, 2014). La muestra seleccionada es de veinte universidades adscritas al ministerio de educación superior de Cuba⁴¹ visibles en su sitio web: Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” (UPR), Universidad de Artemisa (UA), Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” (UNAH), Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJ), Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo” (UCCFD), Universidad Tecnológica de la Habana “José Antonio Echeverría” (CUJAE), Universidad de La Habana (UH), Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (UM), Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (UCF), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez” (UNICA), Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte y Loynaz” (UC), Universidad de las Tunas (ULT), Universidad de Holguín (UHO), Universidad de Moa “Dr. Antonio Núñez Jiménez” (UMoa), Universidad de Granma (UDG), Universidad de Oriente (UO), Universidad de Guantánamo (UG), Universidad de la Isla de la Juventud “Jesús Montané Oropesa” (UIJ).

El primer método que intentamos es, explicar la presencia y la actividad de las universidades en YouTube e Instagram, para ello realizamos un procesamiento de datos manual, del cual realizamos varios pasos y obtuvimos la siguiente información:

- Visitamos los sitios web de la muestra seleccionada y las estadísticas públicas del Ministerio de Educación Superior en Cuba, para obtener los datos numéricos de los siguientes indicadores: provincia de origen de las universidades, antigüedad

⁴¹ Sede web del Ministerio de Educación superior de Cuba <http://www.mes.gob.cu/es>

de estas cifradas en el año de creación, total de la matrícula, y la titularidad.

- Visitamos los canales y perfiles universitario, dentro del cual obtuvimos los indicadores visibles que brinda la red social, los cuales son: años de creación del canal, contenidos corporativos según corresponda el canal, interacciones, reacciones, seguidores y publicaciones.
- Hicimos un monitoreo de las plataformas sociales seleccionadas a través del programa Fanpage karma, quien proporciona un informe sobre la actividad en la cuenta universitaria de la red social durante 28 días a través de los indicadores: crecimiento de los seguidores, interacción de las publicaciones, número de publicaciones, número de comentarios (total), índice de rendimiento de la página, número de “Me gusta”, publicaciones / día.

Por otra parte, pretendemos identificar las tendencias de uso de los canales/perfiles universitarios en YouTube e Instagram, considerando los valores alcanzados por las categorizaciones según sus contenidos publicados en ambas redes sociales. Para la categorización de los contenidos, consideramos la metodología de las autoras Guzmán, A. P., & Del Moral, M. E. (2014) quienes analizaron los canales de varias universidades del mundo en YouTube y clasificaron los vídeos publicados en función de sus temáticas, tales como biblioteca, imagen, jornadas, novedades, convocatorias, actualidad, investigación, descripción, universidad, facultad, publicaciones, alumnos, etc. Y luego diferenciaron las publicaciones que hacen las universidades en YouTube en tres categorías: 1) Institucionales: promoción de los servicios, 2) Académicas: interacción con la comunidad educativa; y, 3) Comunicativas: invitación a participar en actividades. Desde nuestra investigación, nos apoyamos en las tres categorías principales planteadas: institucionales, comunicativas y académicas, las cuales nos permitieron agrupar las diferentes publicaciones de ambas redes sociales.

Con el monitoreo manual y la técnica exploratoria, visitamos cada canal/perfil universitario, en el cual hicimos un conteo y visualizaciones

de los contenidos, permitiéndonos definir el tema de la publicación a través del guion del video, el tipo de imagen y los textos que acompañaban a ambos. Luego agrupamos los contenidos por temas trataran sobre la marca institucional, la promoción de servicios, el acercamiento de la universidad a la sociedad, la academia y la investigación, los cuales se distribuyeron y definieron de la siguiente manera:

- Categoría Institucional (Video institucional, identidad corporativa, políticas institucionales, cultura organizacional).
- Categoría académica (clases, conferencias, investigaciones, tutoriales).
- Categoría comunicación (avisos, convocatorias, informativos, resoluciones).

Para asignarle un valor cuantitativo a cada categoría, volcamos sus resultados en porcentajes por categoría.

4. RESULTADOS

La muestra seleccionada describe veinte universidades cubanas adscritas al ministerio de educación superior de Cuba, atendiendo a las siguientes variables⁴²:

- Provincias de origen: De las veinte universidades seleccionadas, 6 universidades pertenecen a la capital, convirtiéndose en el 30 % y las 14 universidades cubanas restantes, representan cada una las provincias del país.
- Años de antigüedad: Se clasificaron de la siguiente manera: 1. con más de 100 años (5%), 2. con más de 70 años (15%), 3. De entre 60 y 40 años (70%) y 4. Con menos de 15 años (10%). La universidad de más reciente creación es la Universidad de artemisa (2012) y la más antigua es la Universidad de La Habana (1728).

⁴² Datos recogidos de las propia sedes web del ministerio de educación superior en Cuba y de las sedes web de las universidades cubanas. abril del 2021

- Número de estudiantes: Lo distribuimos de la siguiente manera 1. Las universidades con menos de 5000 estudiantes (30%), 2. Las universidades con menos de 9000 estudiantes (50) y las universidades con más de 10,000 estudiantes (20%)
- Titularidad: El 100% de las universidades posee titularidad pública.
- Canales universitarios cubanos en YouTube: De las veinte instituciones cubanas seleccionadas, solo 17 universidades tiene cuenta creada en YouTube (85%). En cuanto a los posibles canales repetidos, encontramos que solo la universidad de Santi Spiritus José Martí Pérez cuenta con dos canales en YouTube (escogimos un solo canal, el de mayor actividad). Las tres universidades que no tiene cuenta en Youtube son Universidad de Artemisa- UART, Universidad Agraria de La Habana – UNAH y la Universidad de Ciego de Ávila - UNICA.

Perfiles universitarios cubanos en Instagram: Encontramos que de las 20 universidades selecciones para el estudio, cuentan con perfiles en Instagram 16 universidades (80%). Encontramos que existen dos universidades con dos perfiles cada una, estas son la universidad de Granma (UDG) y la Universidad de Camagüey (UC), escogimos los dos perfiles con más seguidores y número de publicación.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA PRESENCIA Y LA ACTIVIDAD DE LOS CANALES UNIVERSITARIOS EN YOUTUBE.

Como indicábamos en el apartado de canales universitarios cubanos en YouTube, de la muestra total (20 universidades) solo tienen canales 17 universidades, que corresponderá para este apartado el 100% de la muestra. La mayor creación de canales universitarios cubanos en YouTube se produjo en el 2017, con 6 universidades cubanas, convirtiéndose en el 33,33%. En la gráfica 1, observamos que la primera universidad en crearse un canal en YouTube fue la CUJAE en el año 2011

y las dos últimas universidades en unirse a YouTube según esta muestra fue la Universidad de Granma y la Universidad de Pinar del Río.

GRÁFICO 1. YouTube: Año de creación y total de suscriptores de los canales universitarios

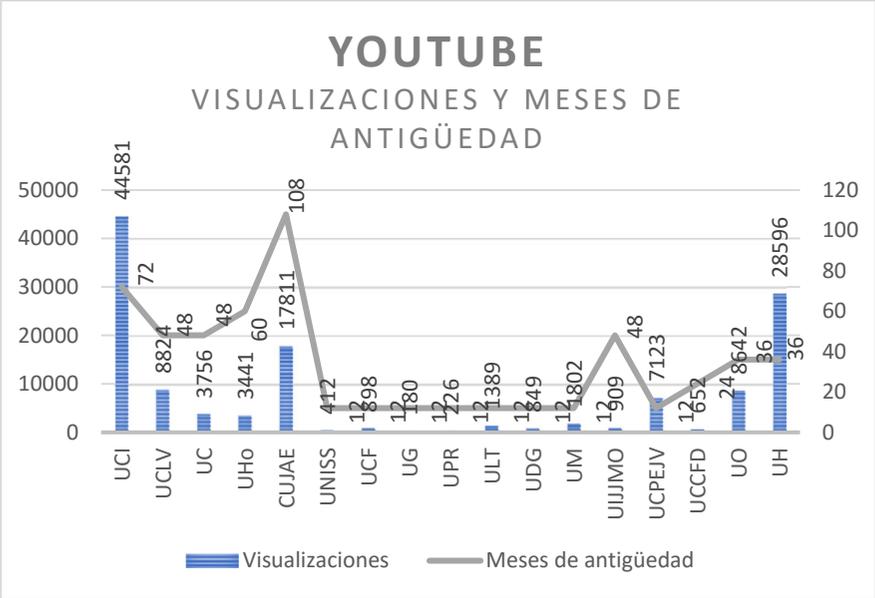


Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos de del monitoreo manual
 Canales Universitarios en YouTube 2021.

También observamos que la media de suscriptores entre todas las universidades está en 128 seguidores de los canales. La Universidad con más suscriptores en el canal es la UCI (511) y con la de menos suscriptores es la UPR (10).

Durante el proceso del monitoreo manual, realizamos un conteo sobre el número de visualizaciones que tiene cada canal, durante el periodo de análisis y los meses de antigüedad - conteo en meses desde el primer video publicado en el canal- en los cuales encontramos que la media de antigüedad recae en 33 meses. En la siguiente gráfica (2), observaremos que no existe una coherencia entre número de visualización -videos vistos desde el canal universitario- y los años antigüedad.

GRÁFICO 2. YouTube: Visualización y meses de antigüedad de los canales universitarios.

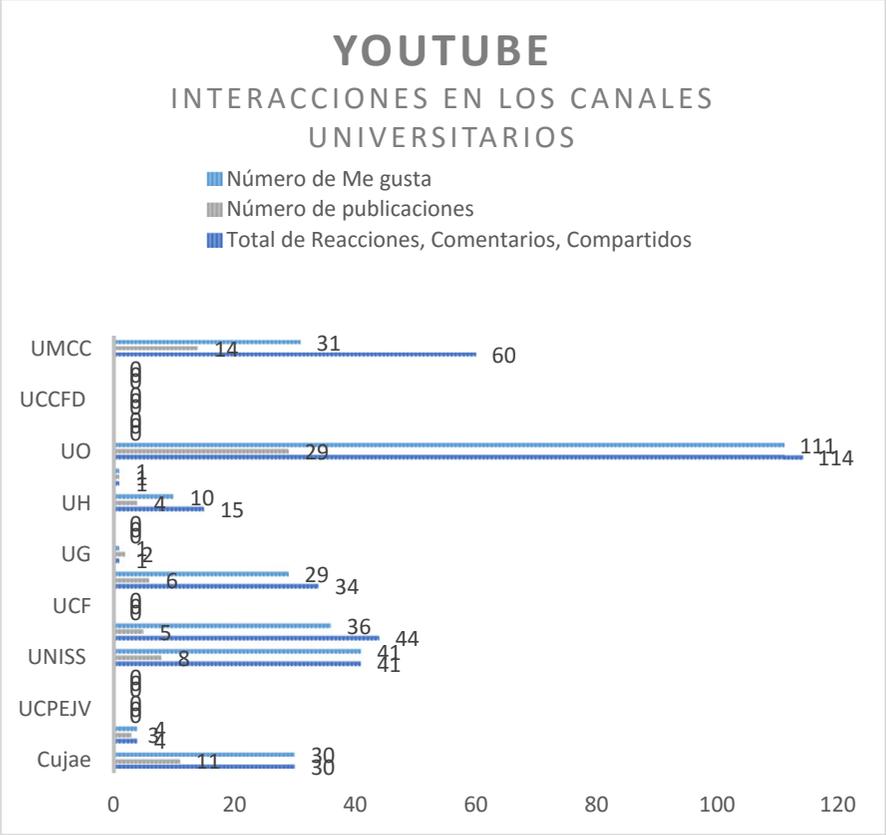


Fuente: Elaboración propia de las autoras.
Datos de del monitoreo manual
Canales Universitarios en YouTube 2021.

La UCI es la que más se destaca en cuanto número de visualizaciones (44581), aun cuando fue la segunda Universidad en crearse un canal en YouTube. Y la Universidad con menos visualizaciones es la UG (180), pero es la última Universidad que se ha creado un canal.

Luego obtuvimos los datos arrojados por el programa fanpage karma, en el cual pudimos hacer un monitoreo de la actividad de publicación durante 28 días (03-mar-2021 - 30-mar-2021) de las universidades cubanas en sus canales de YouTube. En la siguiente grafica 3, encontramos los principales indicadores que miden la eficiencia de un canal y sus contenidos, en el cual encontramos baja interacción.

GRÁFICO 3. YouTube: Interacciones en los canales universitarios en 28 días (03-mar-2021 - 30-mar-2021).



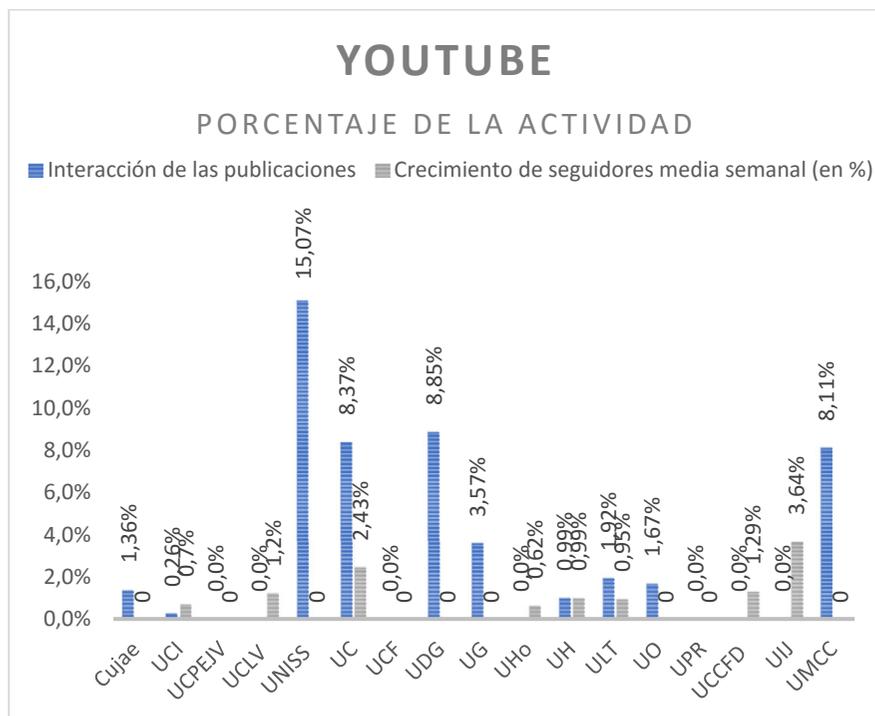
Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos de del monitoreo fanpage karma
 Canales Universitarios en YouTube 2021.

Nos encontramos con datos muy bajos, siendo estos indicadores los que pueden demostrar el nivel de alcance y participación de los usuarios con el canal. El mayor número de me gusta y total de interacciones, lo tiene la UO y las universidades con puntaje de (0) significa que no han tenido ningún tipo de actividad en 28 días.

Y para concluir con lo resultado obtenidos en el estudio de los canales universitarios en YouTube, el programa de monitoreo arrojó datos en

porcentaje sobre el crecimiento y la interacción con las publicaciones, pudiéndose observar en la gráfica 4.

GRÁFICO 4. YouTube: porcentaje de la actividad en los canales universitarios en 28 días (03-mar-2021 - 30-mar-2021)



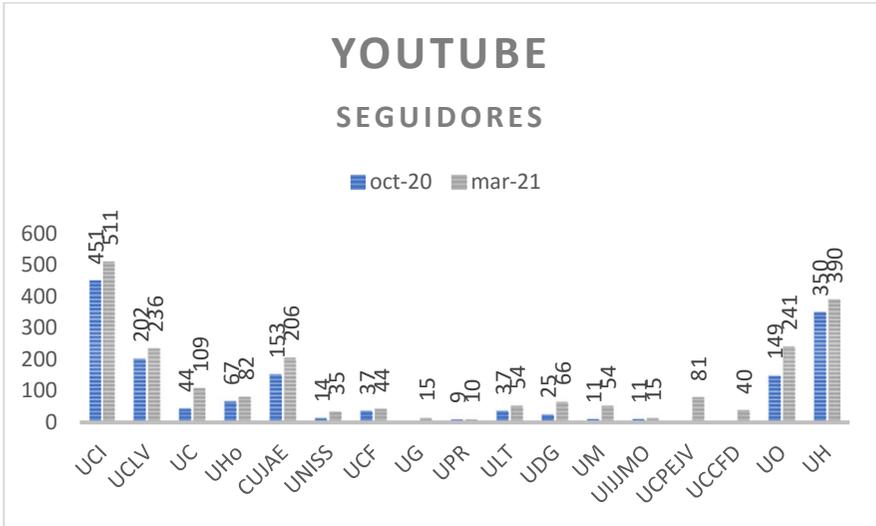
Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos de del monitoreo Fanpage Karma
 Canales Universitarios en YouTube 2021.

Está claro que si algo exige los usuarios que consumen los canales de YouTube es la sistematicidad, la calidad y dinámica de los videos, por lo que, si el canal no tiene actividad en un mes, no se puede esperar alta audiencia.

El programa nos permitió conocer el número de seguidores en un periodo de 6 meses, por lo que pudimos tener datos del crecimiento de los fans en los canales en YouTube de las universidades desde octubre del

2020 hasta marzo del 2021. En la gráfica 5 podremos observar lo siguiente:

GRÁFICO 5. YouTube: crecimiento de los seguidores en el periodo de octubre 2020 a marzo del 2021.



Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos de del monitoreo fanpage karma
 Canales Universitarios en YouTube 2021

Según el total de seguidores del mes de octubre 2020 al mes de marzo 2021, existe una media de 44,94 % de crecimiento en 6 meses entre todos los canales universitarios cubanos en YouTube. La universidad que ha obtenido una notoria variación a diferencia de las demás, en cuanto al crecimiento de seguidores ha sido la universidad de Oriente (UO) la cual ha alcanzado 94 seguidores más en 6 meses. Y la que menos es la universidad de pinar del rio (UPR) con un 1 seguidor más.

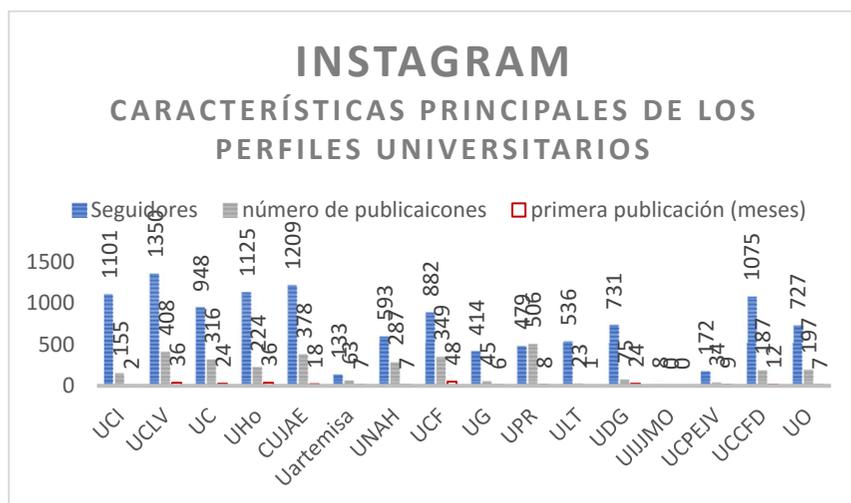
4.2 DESCRIPCIÓN DE LA PRESENCIA Y LA ACTIVIDAD DE LOS CANALES UNIVERSITARIOS EN INSTAGRAM.

En el estudio de los perfiles universitarios en Instagram, tampoco pudimos obtener una muestra del 100% de las 20 universidades cubanas, debió a que solo tienen perfil 16 universidades que hacen un 80%. Por

lo que definimos para este análisis que el 100% de la muestra serán 16 perfiles universitarios cubanos.

Instagram no brinda información de cuando fue creada algún perfil, por lo que no podemos tener información de la fecha de inicio de los perfiles universitarios en esta plataforma social. De igual manera, en el monitoreo manual consideramos los meses de antigüedad desde la primera publicación, es decir, en la gráfica 6 se expone el número de seguidores y meses que tiene la primera publicación en el perfil correspondiente.

GRÁFICO 6. Instagram: Caracterización principal de los perfiles universitarios cubanos: número de seguidores, número de publicación y meses de la primera publicación.



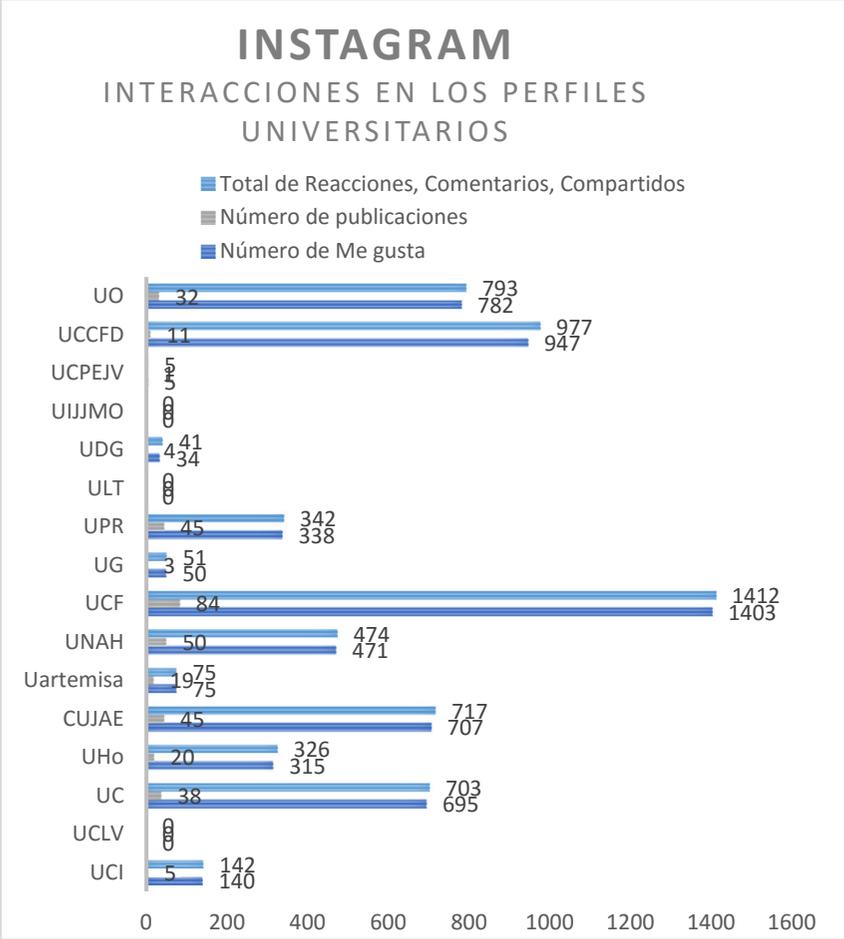
Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos del monitoreo manual
 Perfiles Universitarios en Instagram 2021

Observamos que existe una gran variedad entre el número de seguidores y los meses de antigüedad. La media de seguidores entre todas las universidades es de 717 fans. Existen 5 perfiles universitarios que hacen el 31,25% que tienen más de 1000 seguidores y 6 perfiles universitarios que hacen el 37,5% con menos de 600 seguidores. Sin embargo, en cuanto a los meses de antigüedad, considerados como primera

publicación en el perfil, 9 universidades que son un 56,25% de los perfiles, tienen menos de 10 meses y la universidad que no llega al mes, es la universidad de la isla de la Juventud (UIJMO). De la misma manera que el otro 43,75% de los perfiles universitarios tienen más de un año de la primera publicación. En cuanto al número de publicaciones, también varía mucho, no es proporcional y tampoco podemos deducir una tendencia de publicaciones entre el 100% de las universidades, podemos poner como ejemplo, la UCI lleva un mes desde su primera publicación y cuenta con 155 publicaciones en total, sin embargo, la UO tiene 7 meses desde su primera publicación, con un total de 197 publicaciones. Como también está el caso de la UCF, siendo el perfil con más meses de antigüedad desde su primera publicación y tiene 349 publicaciones en total, sin embargo, la UPR cuenta con 8 meses de antigüedad desde su primera publicación en el perfil de Instagram y cuentan actualmente con 506 publicaciones en total. La media de publicación entre todos los perfiles universitarios es de 202 post en general.

Para estos perfiles universitarios en Instagram, también utilizamos el programa Fanpage karma el cual nos brindó los mismos indicadores, en el mismo periodo de análisis (03-mar-2021 - 30-mar-2021) que para el estudio de los canales universitarios en YouTube. En la siguiente gráfica 7, observamos la interacción que ha tenido en 28 días los perfiles universitarios analizados. Localizamos que, 6 perfiles universitarios superan más de los 500 reacciones, comentarios y compartidos, siendo la UCF la que cuenta con más total de reacciones (1412). De igual manera los otros 6 perfiles no superan el total de 100 reacciones en 28 días, puntaje que también viene influenciado con el número de publicaciones. Los perfiles que no arrojaron resultado alguno (0) fueron la UCLV, la UIJMO y la ULT.

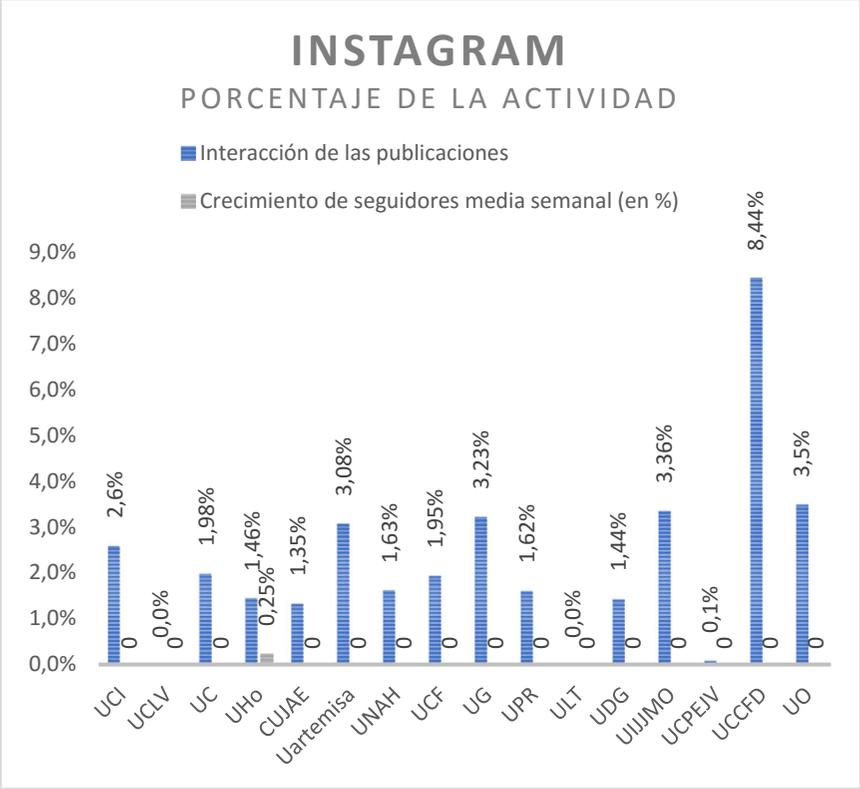
GRÁFICO 7. Instagram: Interacciones en los perfiles universitario en 28 días (03-mar-2021 - 30-mar-2021)



Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos del monitoreo Fanpage karma
 Perfiles Universitarios en Instagram 2021

Los siguientes resultados están basados en los porcentajes de crecimiento y actividad en los perfiles universitarios (gráfica 8). Con muy bajos porcentaje en cuanto al crecimiento semanal de seguidores hallamos a todos los perfiles universitarios, menos el perfil de la UHo que tuvo crecimiento 0,25% de seguidores por semana.

GRÁFICO 8. Instagram: porcentaje de la actividad en los perfiles universitarios en 28 días (03-mar-2021 - 30-mar-2021)

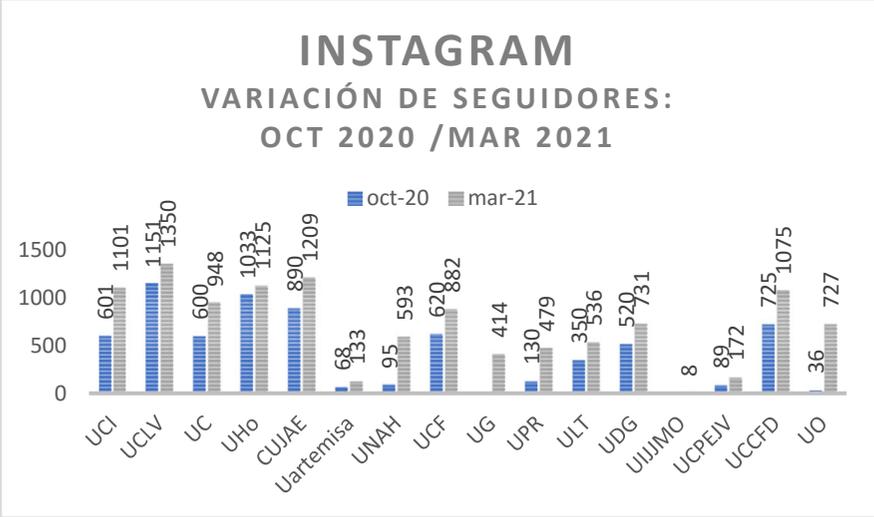


Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos del monitoreo Fanpage karma
 Perfiles Universitarios en Instagram 2021

También observamos los datos de las interacciones de las publicaciones, y tiene una media de 2,23 % de interacciones entre todas las universidades. Con mayor porcentaje se encuentra la UCCFD con 8,44 % en las interacciones de las publicaciones.

Para culminar con el estudio de los perfiles universitarios en Instagram, obtuvimos a través del programa fanpage karma el número de seguidores que tenía cada perfil universitario en el mes de octubre 2020, con el cual realizamos una comparativa con el total de número de seguidores hasta el mes de marzo 2021. Podemos prestar atención a la variación de los seguidores en la siguiente gráfica 9:

GRÁFICO 9. Instagram: variación de seguidores en los perfiles universitario en un periodo de 6 meses. octubre 2020 a marzo 2021



Fuente: Elaboración propia de las autoras.
 Datos del monitoreo Fanpage karma
 Perfiles Universitarios en Instagram 2021

En la gráfica se observan datos interesantes, uno de ellos es el exponencial crecimiento de los seguidores. El 81,25% de los perfiles universitarios tiene aumento de sus seguidores por encima de 100. La UCI es quien más ha obtenido seguidores (500) en 6 meses, siendo esta la universidad con 2 meses de antigüedad desde su primera publicación hasta la actualidad (marzo 2021). De igual manera están la UHo, la UArtemisa y la UIJIMO por debajo de los 90 seguidores alcanzados en el periodo de análisis.

4.3 TENDENCIAS DEL USO DE YOUTUBE E INSTAGRAM POR LOS CANALES/PERFILES UNIVERSITARIOS.

Para este apartado, se realizó durante el monitoreo manual, una clasificación de los videos (YouTube) y los posts (Instagram), etiquetando cada contenido en tres categorías generales: categoría institucional, categoría comunicacional y categoría académica. Las cuales responden a la siguiente clasificación:

TABLA 1. Clasificación de los contenidos en YouTube e Instagram de los perfiles universitarios.

| Categoría | Contenido |
|--------------------------------|---|
| Categoría Institucional | Video institucional, identidad corporativa, políticas institucionales, cultura organizacional, entrevistas, símbolos de la institución. |
| Categoría comunicación | Avisos, convocatorias, informativos, resoluciones. |
| Categoría académica | Clases, conferencias, investigaciones, tutoriales. |

Nota: las categorías mencionadas definen el tipo de contenidos según la fotografía, el video y los textos publicados en ambas plataformas sociales (YouTube e Instagram).

Fuente: elaboración propia

Una vez clasificado todos los contenidos de ambas plataformas sociales, se recogieron los totales de los contenidos por canales/ perfiles universitarios y se clasificó según la categoría asignada, quedando de la siguiente manera (tabla 2):

TABLA 2. YouTube: Categorización de los videos en los canales universitarios.

| Universidades | Total videos | Categoría Institucional | Categoría Comunicación | Categoría Académica |
|---------------|--------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| UCI | 294 | 204 | 19 | 90 |
| UCLV | 50 | 43 | 5 | 7 |
| UC | 90 | 77 | 4 | 13 |
| UHo | 47 | 33 | 23 | 14 |
| CUJAE | 95 | 74 | 7 | 21 |
| UNISS | 25 | 21 | 8 | 4 |
| UCF | 17 | 15 | 9 | 2 |
| UG | 15 | 12 | 0 | 3 |
| UPR | 4 | 3 | 3 | 1 |
| ULT | 30 | 28 | 9 | 2 |
| UDG | 33 | 24 | 10 | 9 |
| UM | 43 | 29 | 12 | 14 |
| UIJJMO | 9 | 9 | 0 | 0 |
| UCPEJV | 164 | 45 | 7 | 119 |
| UCCFD | 11 | 11 | 1 | 0 |
| UO | 143 | 124 | 38 | 19 |
| UH | 240 | 231 | 1 | 9 |

Fuente: elaboración propia

Se define que el uso de YouTube predomina sobre contenidos de categoría institucional, obteniendo la misma, un valor de 68% de uso para todos los perfiles universitarios. Para esta plataforma, existe un

equilibrio en cuanto a la tendencia de uso en YouTube, la categoría de comunicación y categoría académica, tienen bajos resultados, ya que responde a 15% y 17% por orden de mención.

En cuanto a Instagram los resultados arrojados fueron (tabla 3):

TABLA 2. Instagram: Categorización de los posts en los canales universitarios

| Universidad | Total posts | categoría Institucional | categoría Comunicación | categoría Académica |
|-------------|-------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| UCI | 155 | 155 | 0 | 0 |
| UCLV | 406 | 366 | 2 | 40 |
| UC | 293 | 282 | 23 | 11 |
| UHo | 216 | 194 | 8 | 22 |
| CUJAE | 365 | 361 | 13 | 4 |
| Uartemisa | 59 | 59 | 4 | 0 |
| UNAH | 280 | 268 | 7 | 12 |
| UCF | 338 | 326 | 11 | 12 |
| UG | 40 | 36 | 5 | 4 |
| UPR | 470 | 442 | 36 | 28 |
| ULT | 23 | 21 | 0 | 2 |
| UDG | 67 | 65 | 8 | 2 |
| UIJJMO | 0 | 0 | 0 | 0 |
| UCPEJV | 33 | 33 | 1 | 0 |
| UCCFD | 79 | 72 | 6 | 7 |
| UO | 190 | 175 | 7 | 15 |

Fuente: elaboración propia

Para esta la plataforma también existe un uso mayormente destinado a conceptos institucionales, obtenido el 90% de los mismos. Las categorías de comunicación (5%) y académicas (5%) tienen mayor decadencia en esta plataforma, a pesar de que existe muchos más contenidos publicados en la mayoría de los perfiles universitarios.

5. DISCUSIÓN

En un pasado, la conexión y con ella el acceso a internet en Cuba estaba muy alejada de los usuarios. El portal de estadísticas Statista⁴³,

⁴³ Portal de estadística en línea <https://www.statista.com/statistics/739030/number-of-internet-users-cuba/>

muestran resultados actuales sobre el número de usuarios de Internet en Cuba, afirmando que desde 2013, ha habido un aumento continuo en el número de usuarios, de tal manera que para el 2019 existía aproximadamente 7.2 millones de usuarios en el país (Chevalier, S. 20021), correspondiente 64% de la población. En la actualidad durante el año 2020 al 2021, el aumento de usuarios en internet creció en todo el mundo debido a la pandemia mundial que se vive y Statista⁴⁴ registró en sus informes estadístico que, para febrero de 2021, la base de usuarios de YouTube en Cuba ascendió a aproximadamente 0,7 millones de usuarios. Con respecto a Instagram, el portal estadístico expone que, en 2020, la misma es la tercera red social más usada en cuba, contando con el 7% de usuarios en Cuba. Por lo que dejamos evidenciado que existe navegación y acceso en Cuba a dichas plataformas en la actualidad.

Una vez plateado la actualidad de acceso a las plataformas sociales estudiadas y considerando los datos descriptivos de la muestra de las 20 universidades y los canales/ perfiles en YouTube e Instagram podemos resumir las estadísticas en la siguiente manera:

⁴⁴ La web de Statista genera informes y declara que las cifras de usuarios se han estimado tomando en cuenta los archivos de la empresa o el material de prensa, la investigación secundaria, las descargas de aplicaciones y los datos de tráfico. Se refieren al promedio de usuarios activos mensuales durante el período.

FIGURA 1. Estadísticas de las universidades y sus canales/ perfiles universitarios en las plataformas sociales de YouTube e Instagram. (marzo 2021)



Diseño en canva.es
Fuente: Elaboración propia.

Dichas cifras son alarmantes, comparadas con las estadísticas que brinda el blog YouTube (Molina, E. 2020) e Instagram (Pinto, M. 2020) para tener un mejor alcance y visibilidad del perfil /canal correspondiente:

YouTube en la actualidad, cuenta con más de 1900 millones de usuarios que inician sesión en YouTube cada mes. Son 1000 millones de horas diarias las que pasan los espectadores en la plataforma y generan miles de millones de visualizaciones. La edad de los usuarios que más acceden a YouTube oscila entre los 18 y 34 años. Más del 70 % del tiempo de visualización de YouTube procede de dispositivos móviles. La red social cuenta con versiones locales disponibles en 91 países y está disponible en 80 idiomas, siendo la versión de YouTube en habla hispana la más usada en el mundo. Por último, el 90% de los usuarios de YouTube dicen que reconocen marcas y buscan nuevos productos para aprender. Para los creadores de contenido se recomienda subir uno o dos videos por semana, esto hace cuatro u ocho videos por mes.

Instagram tiene actualmente 1.000 millones de usuarios activos mensualmente, es la red con más interacciones después de Facebook, y la edad de los usuarios es 71% de menor de 35 años, las historias de Instagram las usan más de 500 miles de cuentas y el 83% de los usuarios de Instagram descubren nuevos productos y servicios. El 80% de los usuarios se apoyan en los anuncios de Instagram para comparar o usar un servicio o producto, y el 50% de los usuarios de Instagram siguen al menos una institución. Para los creadores de contenido, la frecuencia de postear en Instagram debe ser sobre una o dos veces al día, para mantener activos, pero no cansados a los seguidores.

Según los datos de nuestra investigación, es un hecho de que la mayoría de las universidades tiene un perfil y canal en las plataformas sociales correspondientes. En cuanto al alcance de seguidores, son muy bajos resultados, pero alentadores en cuanto a su crecimiento mensual, destacando que para YouTube la media de crecimiento mensual es de 45% y para Instagram la media es de 50% de crecimiento en seguidores de todas las universidades.

Quisimos reflejar la matrícula de los estudiantes de cada universidad, por dos razones: 1) son el público objetivo, permanente y continuante de las universidades y 2) la matrícula total permite hacer una comparativa (matrícula/seguidores) y conocer el alcance que puede tener sus contenidos digitales. Sin embargo, el número de seguidores de las redes (YouTube e Instagram), aunque no es una obligación y no siempre los suscriptores/seguidores deben pertenecer a su institución, están muy alejadas de alcanzar las cifras de matrícula. Es decir, existe una constante discrepancia entre los indicadores analizados (antigüedad de la institución, número de estudiantes matriculados, antigüedad de los contenidos en el canal/perfil y el número de suscriptores/seguidores) debido a que no se relacionan en muchos casos con las tendencias actuales y las demandas de las redes sociales estudiadas.

Por otra parte, la variación que existe entre los seguidores de ambas redes en un periodo de 6 meses es poco significativa. Debido a que encontramos desde la cifra más baja alcanzada (8 seguidores de UIJMO) y más alta (691 seguidores de UO) lo cual responde a una media de 286 seguidores alcanzados entre la suma de todos los seguidores nuevos en Instagram durante en el periodo de análisis y en YouTube la cifra más alta de suscritores alcanzados es de 92 que pertenece a la UO, para una media de 37 suscriptores nuevos entre la suma de los suscriptores alcanzados desde el mes de octubre 2020 al mes de marzo 2021.

La participación de los usuarios en las cuentas/perfiles de ambas plataformas es irregular, así como de la propia sistematicidad de las universidades en sus publicaciones. Aun cuando no todas las universidades publican a menudo, las que tienen cierta planificación, utilizan las plataformas como herramienta de comunicación interna, y muy regional. Por otra parte, se encontraron significativas diferencias entre el uso que hacen de las plataformas sociales las universidades cubanas. En la red social de YouTube las universidades de UCPEJV y la UCI, además de tener cifras altas en cuanto videos subidos, los contenidos están más dirigidos a clases, eventos, conferencias y métodos de enseñanza. Y en Instagram, las universidades por lo general tienen más contenidos de comunicación interna, que en cierta medida pueden apoyar al posicionamiento de la identidad y la imagen universitaria y afianzar un poco

más el acercamiento del público interno de la universidad, pero deja muy devaluado la función social universitaria y las oportunidades de divulgación que permiten las plataformas para exponer de las universidades informaciones sobre líneas de investigación, convocatorias a congresos, concursos, anuncios de y aperturas de carreras, conocimientos, artículos, colaboraciones, entre otras.

En cuanto a los usos de las plataformas sociales, los canales/perfiles universitarios, según nuestras categorías de temas, se evidencia que el mayor porcentaje de contenidos recae en categorías institucionales, donde solo se refleja, imágenes y videos, de actividades extracurriculares, como los son las artes y el deporte, se observaron muchos contenidos sobre las graduaciones, y sobre todo existen fuerte comunicación sobre las acciones y medidas que realizan cada instituciones sobre el Covid 19. Muchos contenidos hacen un llamado a la responsabilidad, otros a la solidaridad y colaboración entre organizaciones gubernamentales y organizaciones políticas, pero basados en contenidos de reconocimiento de la marca institucional, el compromiso con la misma, y en otras ocasiones contenidos creados por otros medios. Desde las tendencias de marketing empresarial estaría muy bien todos los contenidos publicados en los actuales canales/perfiles universitarios, pero no podemos perder de vista la principal función de la educación superior cubana que es: “la formación de profesionales de nivel superior, la educación de posgrado, la ciencia, la tecnología, la innovación y la extensión universitaria” Ministerio. (2019, 16 mayo). Por lo que, la comunicación empleada en los contenidos para las diferentes redes sociales conecte a la universidad con la sociedad, como altavoz de la academia y la investigación (García García, M. 2018), que genere más acercamiento intelectual y aprovechamiento para expandir el conocimiento.

Podemos ser más específicos y referirnos a los canales de YouTube de las universidades de UCPEJV y la UCI quienes tienen como lista de reproducciones videos muy determinados para difundir la academia y la investigación. La UCPEJV es la Universidad rectora en formar profesores para la enseñanza primaria, básica y Bachillerato en Cuba, generan muchos contenidos audiovisuales para la enseñanza, lo cuales también aprovechan la oportunidad de subirlos a su canal de YouTube.

En el mismo caso está la UCI, es la única universidad de informática y desarrollo tecnológico en Cuba, la cual dedica su canal universitaria en YouTube a publicar conferencias y clases online, incluso genera talleres y escuelas de verano. Pero como comentábamos anteriormente, existe mucha divergencia entre la cantidad de contenidos publicados, el número de seguidores y la interacción con el canal. Basándonos en que la UCI en el periodo de análisis tiene 0,26% de interacciones con sus contenidos y la UCPEJV tiene en 28 días (marzo 2021) de análisis 0,0% de interacciones con sus publicaciones. También podemos ver los casos extremos de canales universitarios de la UH y la UCLV quienes cuentan con 96% y 78% respectivamente en contenido con categoría institucionales, sus contenidos están más desarrollados a temas de premios, aniversarios y celebraciones.

Desde Instagram pasa algo similar, las universidades con más contenidos publicados dentro del periodo de análisis son la UNAH (50) y la UCF (84), sin embargo, las universidades de UCLV y UPR son las que tienen más publicaciones de todos los perfiles universitarios cubanos, (408) y (506) respectivamente, con (38 meses) y (8 meses) de antigüedad desde la primera publicación en su perfil, sin embargo, las interacciones son bajas, contando con 0,0% de interacciones con el perfil de la UCLV y 1,62% de interacciones en el perfil de UCF. Con esto queremos concluir que el 90% de los contenidos es de categoría institucional, y no está mal. Como hemos dicho antes, debe ser una gestión de contenidos publicados en equilibrio, respondiendo a la función social de la universidad, que respondan a una visibilidad externa y que se logre una programación de publicaciones constante.

6. CONCLUSIONES

No hay dudas de la presencialidad de las universidades cubanas en ambas plataformas, pero no basta con crearse la cuenta, se necesita gestionar y planificar contenidos para alcanzar un promedio razonable para la visualización e interacción de los mismo. Evidenciamos mucho contenido, pero se necesita de una mejor estructura y enfoque. Lo más interesante es que pudimos constatar de que existe acceso a estas

plataformas desde Cuba y el mayor porcentaje de usuarios está en YouTube e Instagram, por lo que solo las universidades, desde nuestro caso de estudio, necesitan que las encuentren, para ello es muy importante, gestionar el número de seguidores y los contenidos que se quiere ofrecer en las plataformas sociales analizadas.

Lo primero que deben hacer las instituciones de educación superior es comprender cual es el contexto de las diferentes plataformas y en cuales realmente es conveniente crear un canal o un perfil. Por ejemplo, la red social de Instagram permite y es uno de sus principales objetivos, que la instituciones postee sobre el día a día, con esto quiere decir, que se puede generar contenido, sobre profesores, clases, títulos de artículos de la institución, proyectos, convocatorias, estudiantes y que no sean solo noticias, como pudimos visualizar en la mayor parte de los perfiles universitarios. Para las publicaciones en Instagram existe la regla del 80/20 en la creación de los contenidos, donde el 80% de los contenidos es para buscar engagemnet (contenidos para la interacción) y el 20% debe ser contenido de promoción, servicios y ofertas (anuncios, convocatorias y flyer). No se necesita de grandes producciones, más bien constancia y creatividad. Se debe tener muy presente los diversos públicos (estudiantes, familias, aspirantes, miembros de la comunidad, Alumni, entre otros) para crear contenidos de interés para cada uno de ellos, todo esto se puede generar con un buen plan de contenidos en Instagram.

Por otra parte, tenemos los canales de YouTube, si bien es una muy buena opción que la institución cuente con un canal, se deben crear contenidos en función del objeto social de la universidad, contenidos relevantes, categorizados y estructurados. Es recomendable que los videos sean de la propia institución, como reseñas de investigación, logros institucionales, testimonios de los graduados, logros de los profesores y alumnos. Para ganar en interacción con las publicaciones, se pueden generar categorías de dudas, preguntas y respuestas. También se puede generar contenidos para la retención, brindando consejos y tutoriales, a los estudiantes y familiares. Tener un canal en YouTube permite que hagas programas (informativos, educativos, reportajes, mensajes de bien público, etc.) siempre respondiendo a los intereses de

los públicos definidos por la institución, y por supuesto como en todos, es necesario una planificación de contenidos.

Son muchas los argumentos por los que sería imprescindible tener hoy en día una gestión de contenidos de calidad en YouTube e Instagram. Dentro de la gestión también está la sistematicidad y el tipo de contenido. Es bueno para la universidad vender su marca, pero para hacer acciones de marketing deben tener muy bien definió sus objetivos comunicacionales, sin perder de vista su función social para la educación superior. Este trabajo lo debe hacer un especialista en comunicación, debilidad que observamos durante la investigación, por la poca coordinación y falta de estrategia de contenidos. Por lo que concluimos instando a las universidades a desarrollar un plan de acción para la visibilidad, presencialidad y contenidos en sus perfiles sociales, sobre todo contando con la figura del relacionista público o comunicador.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la asociación universitaria Iberoamericana de posgrado (AUIP) por permitirme la oportunidad de iniciar y culminar mis estudios de doctorado y durante el procedimiento poder tener resultados científicos.

8. REFERENCIAS

- Chevalier, S. (2021, 25 febrero). Cuba: number of internet users 2013–2019. Statista. <https://www.statista.com/statistics/739030/number-of-internet-users-cuba/>
- Chiriboga-Mendoza, F. R., Cedeño-García, R. H., & Aguaiza-Tenelema, J. M. (2018). YouTube e Instagram como medios de comunicación masiva en emprendimientos universitarios: Artículo de investigación. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 1(2), 21-27. <https://doi.org/10.46296/rc.v1i2.0005>
- Costa-Sánchez, C., & Martínez Costa, S. (2018). Comunicación corporativa audiovisual y online: innovación y tendencias. *Comunicación corporativa audiovisual y online*, 1-228.

- Costa-Sánchez, C., & Tüñez, M. (2019). Contenidos audiovisuales en social media: análisis comparativo de Facebook y Youtube. *Fonseca, Journal of Communication*, (19), 223-236.
- De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27, 203-216.
- Froufe, N. Q. (2016). La emergencia de las redes sociales académicas: su impacto académico. *Opción*, 32(10), 517-528.
- García García, M. (2018). Universidad y medios sociales. Gestión de la comunicación en la universidad española. *Revista Prisma Social*, (22), 20-36. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2535>
- Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38), 131-138.
- Guzmán, A. P., & Del Moral, M. E. (2014). Tendencias de uso de YouTube: optimizando la comunicación estratégica de las universidades iberoamericanas. *Observatorio (OBS*)*, 8(1).
- Imbernón-Muñoz, F., Silva-García, P., & Guzmán-Valenzuela, C. (2011). Teaching skills in virtual and blended learning environments. [Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial]. *Comunicar*, 36, 107-114. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>
- Molina, E. (2020, 4 marzo). ¿Quieres abrir un canal de Youtube? Te contamos qué tener en cuenta « Blog. SEOCOM. <https://seocom.agency/es/blog/consideraciones-previas-antes-de-abrir-canal-en-youtube/>
- Pinto, M (2020) ¿Cada cuánto publicar en Instagram? La frecuencia de posteo perfecta para crecer. *Diario de una nómada digital*. <http://diariodeunanomadadigital.com/cada-cuanto-publicar-en-instagram-la-frecuencia-de-posteo-perfecta-para-crecer/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. <HTTPS://WWW.UCA.AC.CR/WP-CONTENT/UPLOADS/2017/10/INVESTIGACION.PDF>

REDES SOCIALES Y CIENCIA: ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN SOBRE RESEARCHGATE, MENDELEY Y ACADEMIA.EDU

LUZ MARÍA ROMO FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

ESTER RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura

ROCÍO GÓMEZ CRISÓSTOMO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

En la época actual, los autores científicos ya no limitan la difusión de su investigación únicamente, a su comunidad científica, si no que en busca de obtener visibilidad para sus trabajos, utilizan en mayor medida las redes sociales profesionales.

Los sitios de redes sociales son servicios basados en la web (Boyd & Ellison, 2007) que permiten a las personas conectar con otros usuarios, de cualquier lugar del mundo, con intereses comunes. La evolución de la utilidad de la Web 2.0 (Liliam & Delis, 2017) como herramienta de comunicación y colaboración, ha conducido a la ciencia a combinarla con las redes sociales lo que ha supuesto la aparición de las redes sociales profesionales y con ello se ha llevado a cabo una revolución en el ámbito científico (Campos & Direito, 2015).

Las redes sociales profesionales son plataformas web que funcionan como ecosistemas de interacción mediante perfiles públicos o semipúblicos de afiliación (Campos & Araújo, 2016) para poder compartir información, recursos, perfiles académicos y tener visibilidad científica. Las redes sociales científicas (Flores & Zaharúa, 2019) son herramientas que permiten la colaboración y la comunicación de la ciencia,

favoreciendo la difusión y la publicación de contenido de carácter científico.

“Estas herramientas dan a conocer la historia científica de un investigador de forma agrupada, sistemática y actualizada. Consisten principalmente en un sitio web con diferente acceso directo a Internet para cada investigador, donde se presentan sus principales datos de afiliación actual, su trayectoria profesional y sus méritos académicos, destacando habitualmente artículos de revistas científicas” (López et al., 2020).

Igualmente, estas redes sociales nos permiten comprobar el interés que ha despertado nuestra publicación y conocer datos de por quién, dónde y cuándo es consultado el material (Roig et al., 2016).

El compartir las publicaciones científicas a través de la web no garantiza una mayor citación (Vidal et al., 2012) pero el estar accesible a través de las redes sociales profesionales, permite darse a conocer y estar localizable. El rápido aumento de la popularidad de las redes sociales profesionales ha sido seguido por una gran cantidad de servicios dirigidos a una audiencia académica (Jordan, 2014).

Para el estudio del impacto de la producción de la investigación en las redes sociales vamos a enfocarnos en tres redes sociales reconocidas y muy utilizadas por todos los científicos: Mendeley, ResearchGate y Academia.edu. En el caso de LinkedIn no la hemos incluido ya que es una red más enfocada (Godinho & Correia, 2020) a profesionales y empresas que buscan nuevas oportunidades de negocio, o simplemente contactar con otros profesionales de su interés.

ResearchGate es la red profesional de científicos e investigadores. Más de 20 millones de miembros de todo el mundo lo utilizan para compartir, descubrir y discutir investigaciones. Los inicios de esta red se producen cuando dos investigadores descubrieron que colaborar con un colega del otro lado del mundo no era una tarea fácil. Fundada en 2008 por los médicos Dr. Ijad Madisch y Dr. Sören Hofmayer, y el científico informático Horst Fickenscher. Tiene sede en Berlín. La misión corporativa de ResearchGate es conectar el mundo de la ciencia y hacer que la investigación esté abierta a todos. Permite crear páginas, perfiles

personales a los que pueden subir sus artículos. Al igual que las demás redes sociales, invita a interactuar, a hacer y responder preguntas y a que la gente encuentre colaboradores, que vayan tejiendo su red de contactos personales.

La red social comercial Mendeley es un gestor de referencias que dispone de versión local y versión web que se sincronizan automáticamente. Mendeley se implanta como una red social con diversas temáticas y funcionalidades; como gestor de referencias bibliográficas, como red social científica y como base de datos. Creado por Jan Reichelt, Víctor Henning y Paul Foeckler inspirándose en Last.fm, pero dedicado a la investigación. Mendeley fue fundado en noviembre de 2007 y tiene su sede en Londres. La primera versión beta se publicó en agosto de 2008. Mendeley permite buscar entre los más de 100 millones de referencias de todos los usuarios. Con esta aplicación el investigador puede crear y participar en grupos públicos, leer sobre nuevos temas, ya que es una herramienta orientada al descubrimiento de la información científica, iniciar una búsqueda de investigación en curso, seguir las bibliografías y participar en las discusiones en los grupos, descubrir nuevos colaboradores, construir una identidad en línea que favorezca la visibilidad del investigador, crear un perfil académico, subir trabajos y dar a conocer la investigación entre usuarios con intereses afines. Los usuarios de Mendeley (Le et al., 2019) tienen acceso automático a un recomendador de artículos que utiliza colaboraciones y enfoques basados en el contenido. En 2013 Mendeley fue comprada por la compañía editorial Elsevier, lo cual causó un debate en las redes científicas y en los medios interesados en el acceso abierto. Mendeley cumple con las funciones características a un gestor de referencias bibliográficas, pero, a nivel mundial, también actúa como red social científica y progresivamente ha pasado a vincular y explotar de forma interrelacionada la información académica que maneja (Codina & Morales, 2019).

Academia.edu es una plataforma para compartir investigación académica. Tiene como misión acelerar la investigación en todos los ámbitos: como por ejemplo, encontrar una solución al cambio climático; encontrar curas para enfermedades; evolución de la inteligencia artificial. Richard Price, fundador de Academia.edu, tuvo la idea de crear una red

profesional al terminar su doctorado en filosofía en Oxford. Tenía la necesidad de compartir sus trabajos y lo hizo desde un espacio web personal que ofrecía Oxford en ese momento. El número de usuarios y artículos subidos empezó a crecer de una forma lineal y luego exponencialmente. En la actualidad se han subido 22 millones de artículos y 31 millones de académicos, profesionales y estudiantes leen artículos en la Academia.edu cada mes.

Es posible señalar que es tarea de los investigadores (Dafonte et al., 2015) ir definiendo su espacio en las redes sociales profesionales para perfeccionarlas e incorporarlas a su labor rutinaria, aprovechando las grandes oportunidades que ofrecen para el desarrollo científico. Y por otro lado, después de lo expuesto sobre las redes sociales profesionales, los investigadores deben entender que éstas presentan un papel importante para el avance profesional. Las motivaciones para participar en sitios de redes profesionales son apoyos en la autonomía y la competencia. Para los diseñadores de plataformas, es vital mejorar los apoyos en autonomía y competencia para mantener la participación de los usuarios en sitios de redes profesionales (Cho & Lam, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- El objetivo principal de este trabajo es conocer la producción científica sobre tres de las redes sociales más utilizadas por los investigadores: ResearchGate, Mendeley y Academia.edu hasta el año 2020.
- Para ello, se trata de responder a los siguientes objetivos específicos:

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar la evolución anual de los documentos que traten sobre las tres redes sociales analizadas.

- Conocer los autores más productivos sobre cada una de las redes sociales utilizadas.
- Identificar las tipologías documentales prioritarias a la hora de publicar trabajos científicos sobre ResearchGate, Mendeley y Academia.edu.
- Conocer las instituciones desde las que se publica un mayor número de documentos sobre cada una de las tres redes sociales analizadas.
- Determinar cuáles son los países más productivos en trabajos relacionados con el tema objeto de estudio.
- Identificar las áreas temáticas donde se publican más trabajos sobre las redes sociales indicadas.
- Conocer las principales fuentes en las que se publican un mayor número de trabajos de entre todos los analizados sobre cada una de las tres redes sociales analizadas.
- Estudiar los idiomas más utilizados en las publicaciones estudiadas a lo largo del periodo, sobre ResearchGate, Mendeley y Academia.edu.
- Estudiar las keywords más utilizadas por los autores en los documentos seleccionados sobre cada una de las tres redes sociales analizadas.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se realiza una serie de búsquedas para cada una de las redes sociales seleccionadas, *ResearchGate*, *Mendeley* y *Academia.edu*, en la base de datos Scopus.

Existen otros estudios (Raj Kumar, 2017), en los que, el propósito del trabajo es comparar cuatro sitios académicos de redes sociales de investigación, ResearchGate, Academia.edu, Mendeley y Zotero. En nuestro caso, analizamos la producción de cada una de ellas por separado, para poder hacer una comparativa al final de este trabajo.

Una vez seleccionada la base de datos, se procede a realizar una serie de consultas entre los días 3 y 6 de marzo del 2021, con el fin de recuperar todos aquellos documentos pertenecientes al tema objeto de estudio y así, poder establecer una comparativa de la producción científica de cada una de las redes sociales arriba mencionadas.

Para ello, se utilizaron los términos de búsqueda “ResearchGate”, “Mendeley” y “Academia.edu” en el campo “Article title”, para acotar el listado de resultados a documentos que tratasen de las redes sociales indicadas y así, no obtener resultados no relevantes para el estudio.

Los datos resultantes se analizan para ver detalles significativos hasta el año 2020.

Con estas búsquedas, se recuperaron un total de 97 documentos sobre ResearchGate, 92 sobre Mendeley y 15 documentos para Academia.edu.

Se ha optado por utilizar la base de datos de Scopus, ya que es una base de datos multidisciplinar considerada la mayor base de datos de citas y resúmenes de bibliografía por pares, ofreciendo un exhaustivo resumen de los resultados de la investigación mundial en los campos de la ciencia, la tecnología, la medicina, las ciencias sociales y las artes y humanidades. Scopus proporciona una cobertura general (Pranckutė, 2021) más amplia de contenido que otras bases de datos, incluso en campos temáticos más específicos. Las búsquedas en Scopus incorporan “búsquedas” de páginas web científicas mediante Scirus, también de Elsevier, y bases de datos de patentes. Scopus también ofrece perfiles de autor que cubre afiliaciones, número de publicaciones y sus datos bibliográficos, referencias y detalles del número de citas que ha recibido cada documento publicado. Además de por su amplia cobertura idiomática, su facilidad de navegación y su facilidad de acceso a documentos citados (Burnham, 2006).

En cuanto a los indicadores utilizados para lograr los objetivos planteados han sido los descritos a continuación:

- *Evolución total de la producción*: número de documentos por año de cada red social seleccionada.

- *Autores más productivos*: autores con mayor producción en cada una de las redes sociales estudiadas.
- *Porcentaje tipología documental*: % de los documentos según su tipología documental de cada red social analizada.
- *Instituciones más productivas*: Instituciones con mayor producción en cada una de las redes sociales seleccionadas para este trabajo.
- *Porcentaje de participación de los países más productivos*: % de producción de los países con mayor aportación sobre las tres redes sociales analizadas.
- *Porcentaje área*: % de documentos publicados en un área de conocimiento determinada, marcada ésta por la indexación de las revistas.
- *Fuentes Top 10*: fuentes en las que se publican un mayor número de trabajos, junto con información sobre el país que edita esa fuente, número de documentos, y porcentaje respecto a la producción total.
- *Porcentaje de documentos según su idioma*: % de los documentos según el idioma de publicación sobre cada una de las redes sociales seleccionadas.
- *Keywords más utilizadas*: palabras clave más utilizadas en los documentos objeto de estudio.

Todos los resultados se muestran en tablas y gráficos, para así, facilitar su interpretación. Se describen y comentan en el siguiente apartado para su mejor entendimiento.

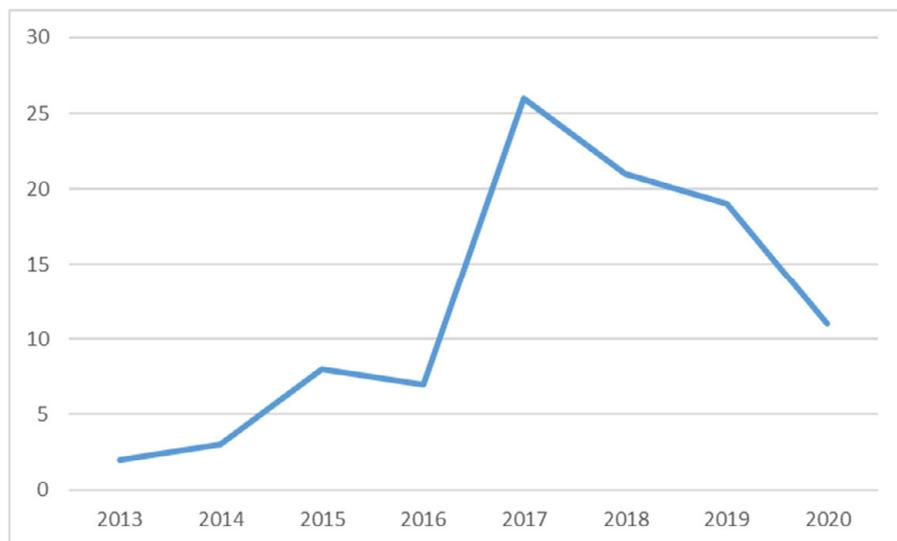
4. RESULTADOS

Se recuperan un total de 97 documentos sobre ResearchGate, 92 sobre Mendeley y muy por debajo de ellas se encuentra Academia.edu con sólo 15 documentos.

A continuación, se analizan los datos de manera individual sobre las redes sociales seleccionadas, para realizar una comparativa entre ellas en el apartado de Conclusiones.

En cuanto a la red social de **ResearchGate**, hay que señalar que es una red social en Internet y una herramienta de colaboración dirigida a personas que hacen ciencia de cualquier disciplina.

GRÁFICO 1. Evolución anual de la producción sobre ResearchGate en Scopus



El gráfico 1 muestra el número de documentos publicados sobre ResearchGate en la base de datos de Scopus desde los inicios hasta el año 2020.

Se observa una evolución constante y el año que aglutina un mayor número de documentos sobre esta red social es el año 2017, con 26 documentos.

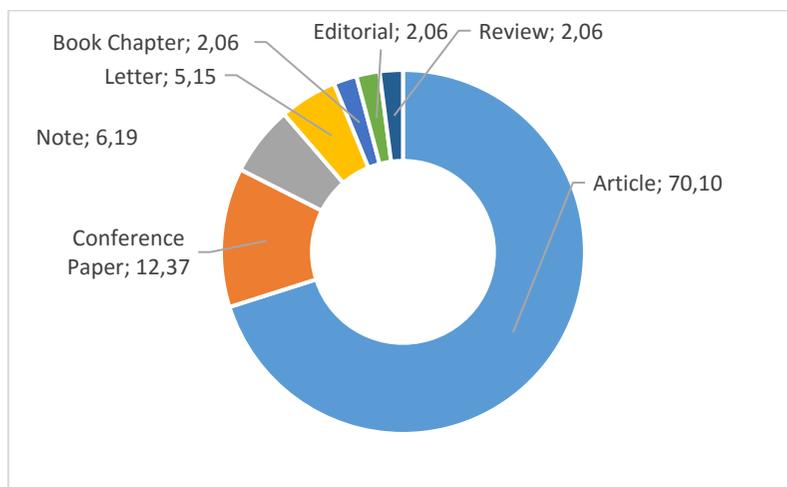
TABLA 1. Autores más productivos (≥ 2 doc.)

| Autor | Nº doc. |
|--------------|---------|
| He, D. | 5 |
| Thelwall, M. | 5 |
| Li, L. | 4 |
| Asnafi, A.R. | 3 |
| Copiello, S. | 3 |
| Jeng, W. | 3 |

| | |
|-----------------------|---|
| Kousha, K. | 3 |
| Yan, W. | 3 |
| Zhang, C. | 3 |
| Zhang, Y. | 3 |
| Agarwal, N. | 2 |
| Al-Alam, E. | 2 |
| Ali, M.Y. | 2 |
| Batooli, Z. | 2 |
| Bonifaci, P. | 2 |
| Boudry, C. | 2 |
| Dafonte-Gómez, A. | 2 |
| Deng, S. | 2 |
| Diaz, V. | 2 |
| Dong, H. | 2 |
| Goodwin, S. | 2 |
| Hammook, Z. | 2 |
| Joshi, N.D. | 2 |
| Kim, Y. | 2 |
| Lieber, B. | 2 |
| Mahajan, P. | 2 |
| Martín-Martín, A. | 2 |
| Meier, A. | 2 |
| Memon, A.R. | 2 |
| Misic, J. | 2 |
| Misic, V.B. | 2 |
| Míguez-González, M.I. | 2 |
| Puentes-Rivera, I. | 2 |
| Rahmani, M. | 2 |
| Rajkumar, T. | 2 |
| Richardson, J. | 2 |
| Shrivastava, R. | 2 |
| Tong, J. | 2 |
| Tunger, D. | 2 |
| Wong, K. | 2 |

En la Tabla 1, aparecen los autores con una producción igual o superior a 2 documentos sobre la red social ResearchGate hasta el año 2020. Como se puede apreciar, son Daqing He, de la Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos, y Mike Thelwall, de la Universidad de Wolverhampton, Reino Unido, los autores con un mayor número de documentos (5 documentos cada uno de ellos).

GRÁFICO 2. *Porcentaje de documentos según su tipología documental*



El Gráfico 2 muestra los porcentajes de documentos según su tipología documental para ResearchGate elegida por los autores para dar difusión a sus investigaciones. Como se observa, es el artículo científico la tipología documental más utilizada con un 70,10%, seguida de las actas de congresos con más de un 12%.

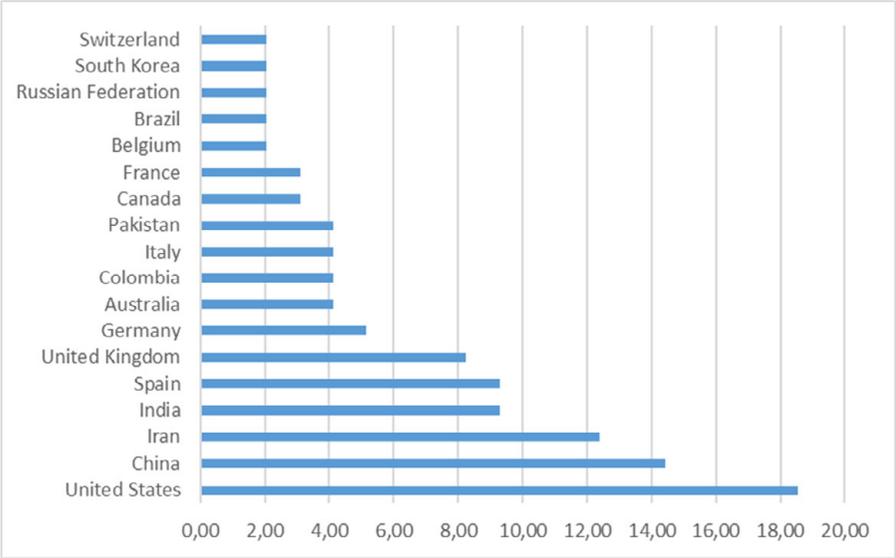
TABLA 2. *Instituciones más productivas (≥ 2 doc.)*

| Institución | Documentos |
|--|------------|
| Wuhan University | 6 |
| University of Wolverhampton | 5 |
| University of Pittsburgh | 5 |
| Nanjing University of Science and Technology | 4 |
| University of Tehran | 4 |
| Università IUAV di Venezia | 3 |
| Bharathidasan University | 3 |

| | |
|---|---|
| Kent State University | 3 |
| Shahid Beheshti University | 3 |
| Peoples University of Medical & Health Sciences for Women | 2 |
| Consejo Superior de Investigaciones Científicas | 2 |
| Forschungszentrum Jülich FZJ | 2 |
| Wayne State University | 2 |
| Universitat Politècnica de València | 2 |
| University of Pittsburgh Medical Center | 2 |
| Conservatoire National des Arts et Metiers | 2 |
| Panjab University | 2 |
| Shahid Beheshti University of Medical Sciences | 2 |
| Kashan University of Medical Sciences and Health Services | 2 |
| University of Liverpool | 2 |
| Universidade de Vigo | 2 |
| Universidad de Granada | 2 |
| University of Delhi | 2 |
| Ryerson University | 2 |
| Université de Caen Normandie | 2 |
| Griffith University | 2 |
| Xi'an Jiaotong-Liverpool University | 2 |
| Universidad de Santander | 2 |
| Université PSL | 2 |
| École nationale des chartes | 2 |
| Normandie Université | 2 |

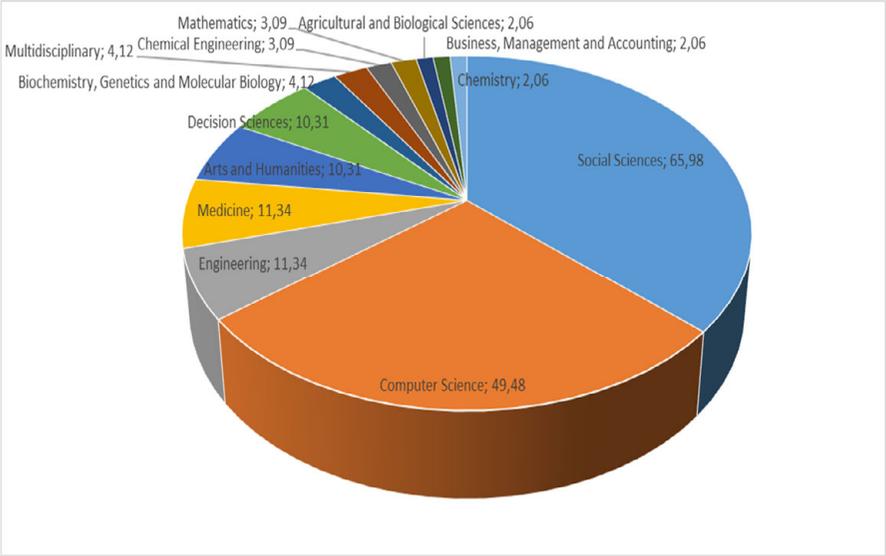
En la Tabla 2 se muestran las instituciones de afiliación de los autores, con una producción igual o superior a 2 documentos. Se observa que la Wuhan University es la entidad desde la que se publican un mayor número de trabajos, (6 documentos), seguida de la University of Wolverhampton y University of Pittsburgh (con 5 documentos cada una de ellas).

GRÁFICO 3. Porcentaje de participación de los países más productivos (≥ 2 doc.)



En el Gráfico 3 se muestran los países de las instituciones de afiliación de los autores que intervienen en los documentos analizados, con una producción igual o superior a 2 documentos. Se observa que Estados Unidos, es el país desde el que se publican un mayor número de trabajos sobre la red social ResearchGate (18,56%), seguido de China (con un 14,43%) e Irán (con un 12,37%).

GRÁFICO 4. Porcentaje de documentos según área temática (≥2 doc.)



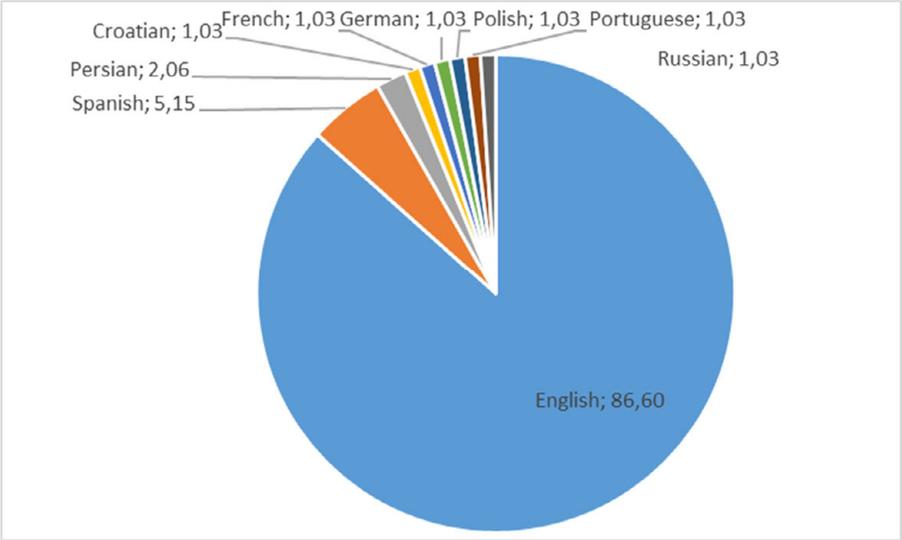
En el Gráfico 4 se muestra el porcentaje de documentos según su área temática con una producción igual o superior a 2 documentos. Como ya es sabido, el área temática de los documentos viene determinada por la fuente en la que se publica, y, en este caso, para la red social ResearchGate, son las áreas de Social Sciences y Computer Science, las áreas con un mayor porcentaje de documentos, 65,98% y 49,48% respectivamente.

TABLA 3. Principales fuentes (≥ 2 doc.)

| Fuente | Documentos |
|---|-------------------|
| Scientometrics | 8 |
| Library Philosophy And Practice | 7 |
| Journal Of The Association For Information Science And Technology | 6 |
| World Neurosurgery | 4 |
| Learned Publishing | 3 |
| Online Information Review | 3 |
| Advances In Intelligent Systems And Computing | 2 |
| Aslib Journal Of Information Management | 2 |
| Desidoc Journal Of Library And Information Technology | 2 |
| Iranian Journal Of Information Processing Management | 2 |
| Journal Of Informetrics | 2 |
| Journal Of The Pakistan Medical Association | 2 |
| Nature | 2 |
| Performance Measurement And Metrics | 2 |
| Plos One | 2 |
| Webology | 2 |

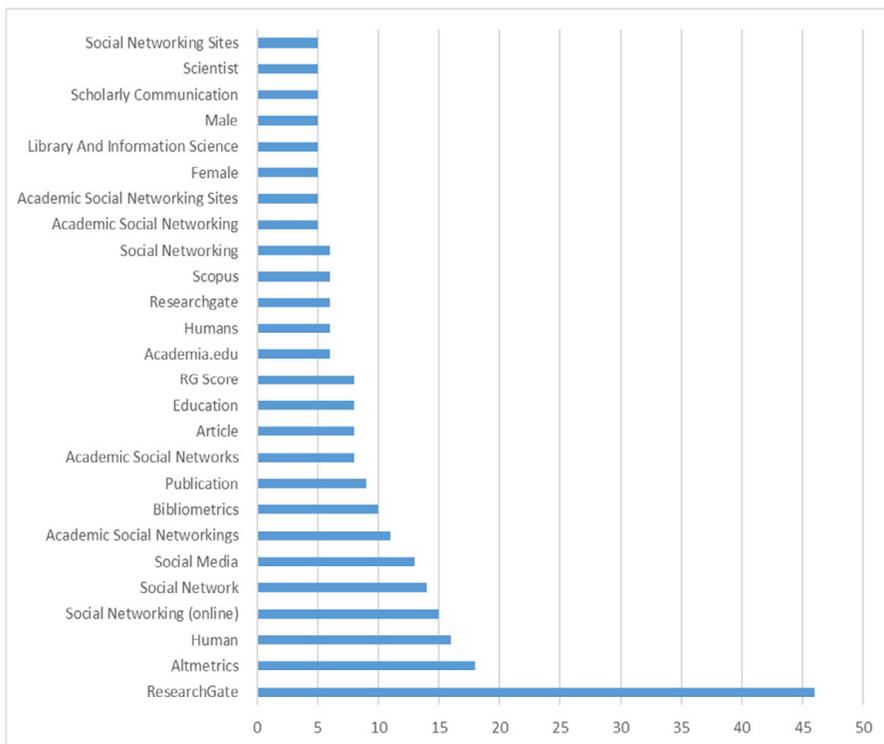
La Tabla 3 muestra las fuentes que contienen mayor número de trabajos sobre la red social ResearchGate recogidas en Scopus en el periodo estudiado, con una producción igual o superior a 2 documentos. Como se aprecia, son *Scientometrics*, *Library Philosophy And Practice* y *Journal of the Association for Information Science and Technology* (JASIST) las revistas que recogen un mayor número de trabajos, todas ellas con más de 5 documentos.

GRÁFICO 5. Porcentaje de documentos según su idioma



El Gráfico 5 muestra el porcentaje de los documentos según su idioma y, como se observa, el idioma elegido por la mayoría de los autores, es el inglés, con un 86,60%, seguido de los documentos publicados en español, con un 5,15%.

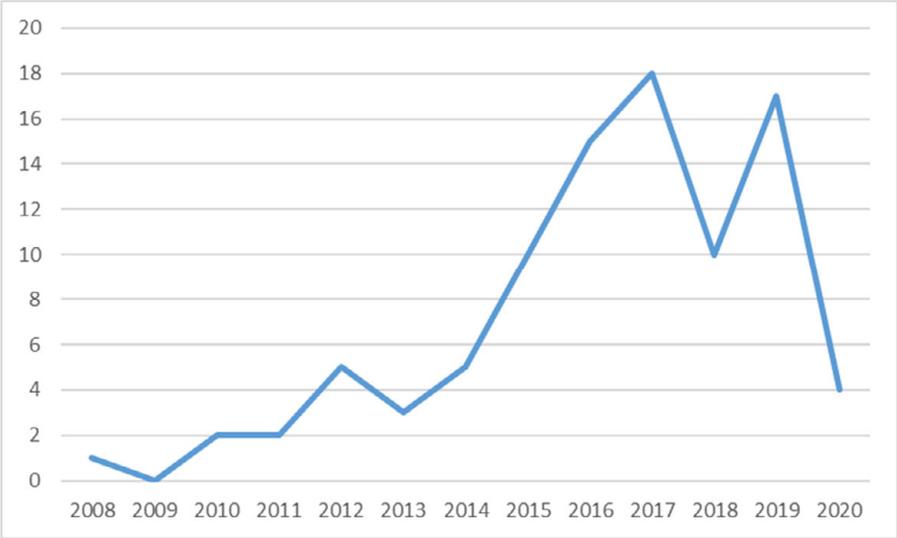
GRÁFICO 6. Keywords más usadas (≥ 5)



En Gráfico 6 se indican las palabras clave más utilizadas en la muestra analizada en el periodo estudiado. En el gráfico, sólo se indican aquellos términos que presentan una frecuencia de aparición igual o superior a 5. Después de realizar un proceso de normalización de las palabras clave para aglutinar distintas variantes de un mismo término, se observa que la palabra clave más utilizada es ResearchGate, con una frecuencia de aparición de 46. Muy por debajo se encuentran Altmetrics y Human, con una frecuencia de aparición de 18 y 16 respectivamente.

En cuanto a la red social de **Mendeley**, hay que indicar que es un gestor bibliográfico social que combina una versión web con una versión de escritorio. Además, incorpora funcionalidades de la Web 2.0 que permiten compartir las referencias bibliográficas con contactos y navegar por los contenidos subidos por otros usuarios.

GRÁFICO 7. Evolución anual de la producción sobre Mendeley en Scopus



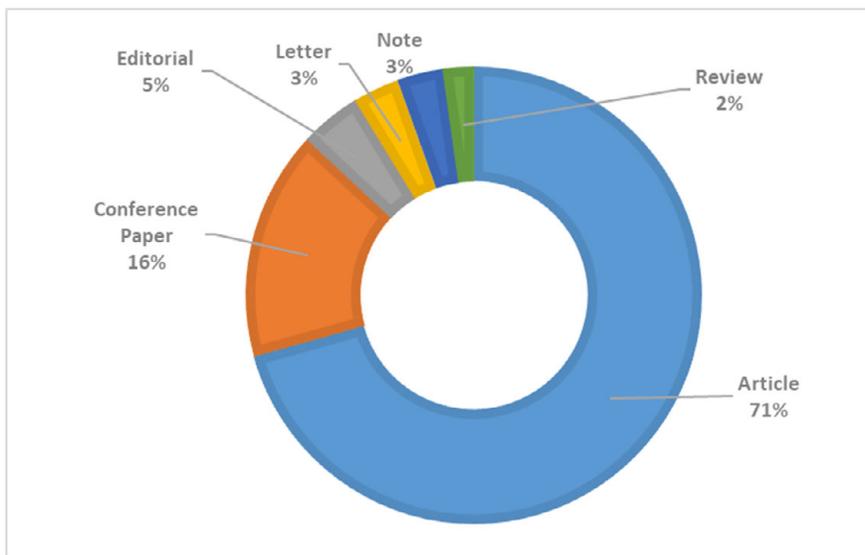
En el Gráfico 7 se muestra la evolución de los documentos publicados sobre Mendeley en la base de datos de Scopus desde los inicios de las publicaciones hasta el año 2020. Como se observa, es el año 2017 el que reúne un mayor número de documentos sobre esta red social (18 documentos), seguido del año 2019 con 17 documentos.

TABLA 4. Autores más productivos (≥ 2 doc)

| Autor | Nº doc. |
|----------------|----------------|
| Thelwall, M. | 22 |
| Bornmann, L. | 6 |
| Haunschild, R. | 6 |
| Patak, A.A | 5 |
| Costas, R. | 4 |
| Mohammadi, E. | 4 |
| Zahedi, Z. | 4 |
| He, D. | 3 |
| Jeng, W. | 3 |
| Jiang, J. | 3 |
| Kousha, K. | 3 |
| Maflahi, N. | 3 |
| Basri, M. | 2 |
| Borrego, Á. | 2 |
| Haustein, S. | 2 |
| Hidayat, R. | 2 |
| Hudriati, A. | 2 |
| Kolahi, J. | 2 |
| Maleki, A. | 2 |
| Pooladian, A. | 2 |
| Rusdiah | 2 |
| Sud, P. | 2 |
| Wouters, P. | 2 |

En la Tabla 4 se presentan todos aquellos autores con una producción igual o superior a 2 documentos sobre la red social Mendeley hasta el año 2020. Como se observa, es Mike Thelwall, de la Universidad de Wolverhampton, Reino Unido, el autor con mayor número de documentos (22 documentos) y coincide con uno de los autores con mayor producción sobre ResearchGate. Los autores españoles lo encontramos a partir de una producción de 2 documentos (Pooladian, Aida y Borrego, Ángel).

GRÁFICO 8. Porcentaje de documentos según su tipología



En el Gráfico 8 se muestra el porcentaje de documentos según la tipología documental elegida por los autores para publicar sus trabajos sobre la red social Mendeley. Es el artículo el tipo documental predominante, con un 71%, patrón habitual en la mayor parte de las categorías científicas, seguido de las comunicaciones a congresos con un porcentaje del 16%.

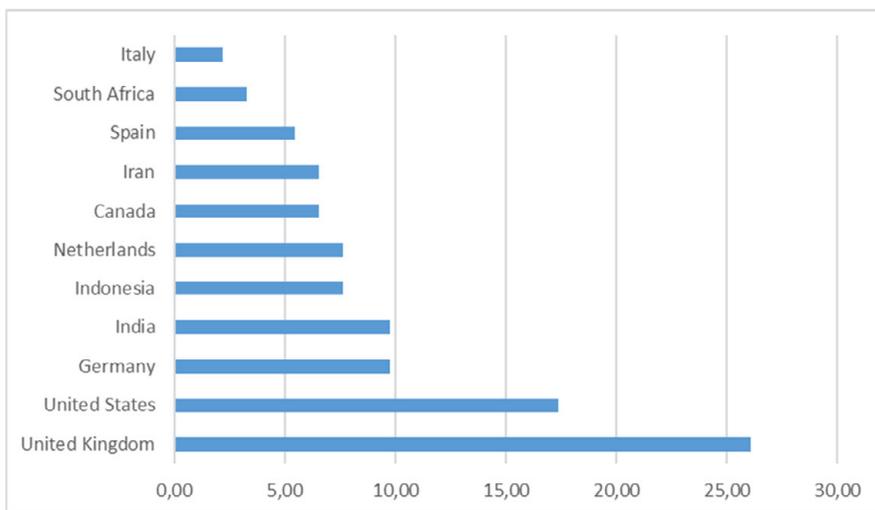
TABLA 5. Instituciones más productivas (≥ 2 doc)

| Institución | Documentos |
|---|------------|
| University of Wolverhampton | 21 |
| Administrative Headquarters of the Max Planck Society | 6 |
| Max Planck Institute for Solid State Research | 6 |
| Leiden University | 5 |
| Universitas Negeri Makassar | 5 |
| Elsevier B.V. | 3 |
| University of Pittsburgh | 3 |
| University of Tehran | 3 |
| Stellenbosch University | 2 |
| Universitat de Barcelona | 2 |

| | |
|---------------------------------------|---|
| UNMC College of Dentistry | 2 |
| University of Montreal | 2 |
| University of Nebraska Medical Center | 2 |
| School of Dental Medicine | 2 |
| Universitas Muslim Indonesia | 2 |
| Politeknik Negeri Padang | 2 |

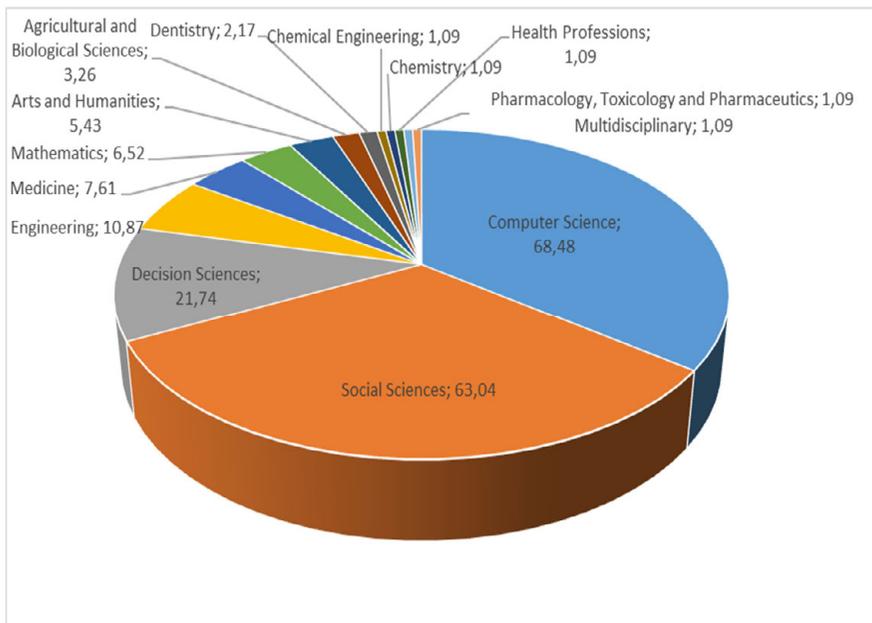
En la Tabla 5 se recogen las instituciones de afiliación de los autores, con una producción igual o superior a 2 documentos sobre Mendeley. En este caso, y como ya se ha visto en la Tabla 4, coincide el autor con mayor producción sobre esta red social y la institución desde la que se publican un mayor número de trabajos, (Mike Thelwall y University of Wolverhampton).

GRÁFICO 9. Porcentaje de participación de los países más productivos (≥ 2 doc)



El Gráfico 9 indica los porcentajes de participación de los países con una producción igual o superior a 2 documentos. Se observa que Reino Unido es el país desde el que se publican un mayor número de trabajos (26,09%), seguido de Estados Unidos (17,39%).

GRÁFICO 10. Porcentaje de documentos según área temática



En el Gráfico 10 se encuentran las áreas temáticas que aglutinan un mayor porcentaje de documentos publicados sobre la red social de Mendeley, y como se observa, es Computer Science la que localiza un mayor número de documentos, 68,48%, seguida de Social Sciences, con 63,04%.

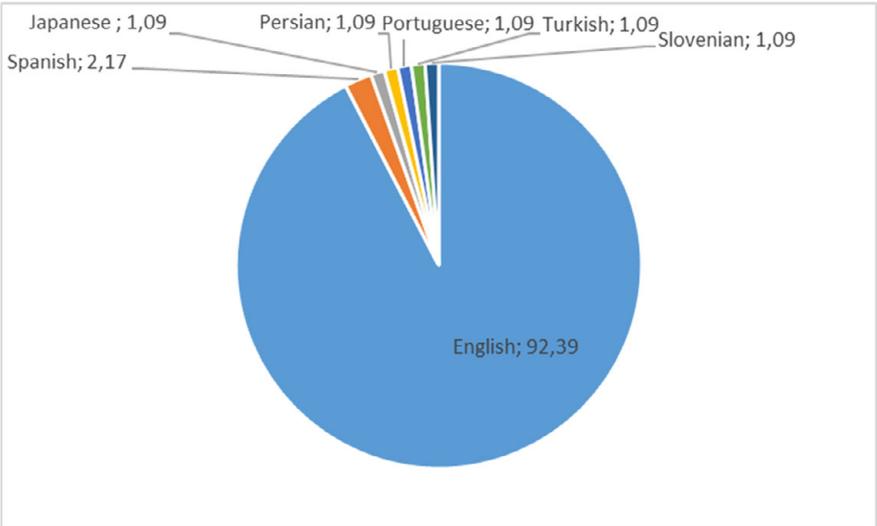
TABLA 6. Principales fuentes (≥ 2 doc)

| Fuente | Documen- tos |
|--|-----------------|
| Journal Of The Association For Information Science And Technology | 12 |
| Journal Of Informetrics | 10 |
| Scientometrics | 8 |
| International Journal On Advanced Science Engineering And Information Technology | 3 |
| Plastic And Reconstructive Surgery | 3 |
| Proceedings Of Issi 2015 Istanbul 15th International Society Of Scientometrics And Informetrics Conference | 3 |

| | |
|--|---|
| 17th International Conference On Scientometrics And Informetrics Issi 2019 Proceedings | 2 |
| Aslib Journal Of Information Management | 2 |
| Dental Hypotheses | 2 |
| Journal Of Librarianship And Information Science | 2 |
| Library Philosophy And Practice | 2 |

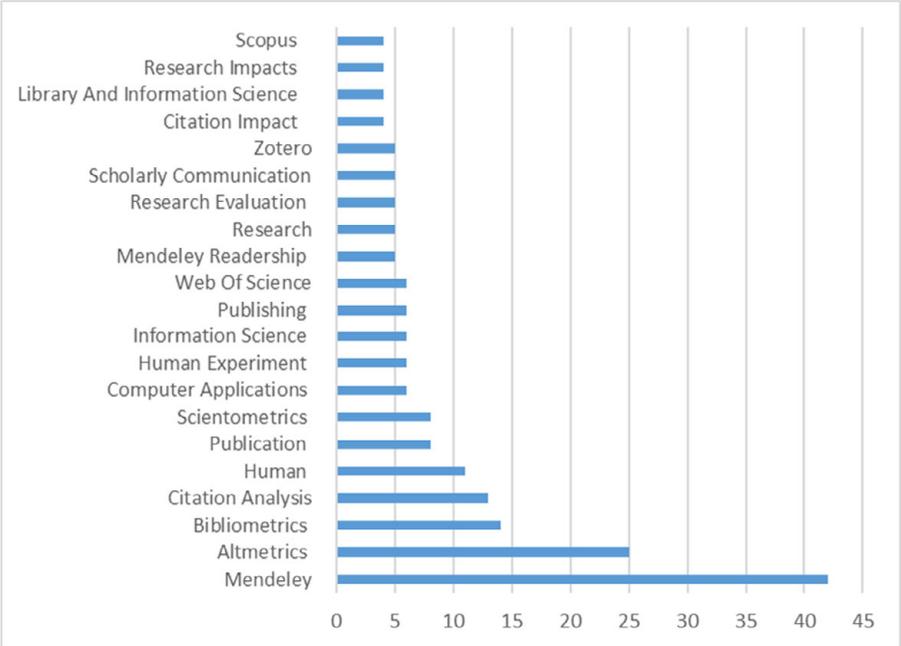
En la tabla 6 se observan las diferentes fuentes en las que se publican los documentos sobre Mendeley en el periodo estudiado. Como se aprecia, la fuente que recoge un mayor número de trabajos es la Journal of the Association for Information Science and Technology (JASIST), con 12 documentos, seguida de la Journal Of Informetrics, con 10 documentos.

GRÁFICO 11. Porcentaje de documentos según su idioma



En el Gráfico 11 se puede observar los diferentes idiomas en los que han sido publicados los trabajos sobre la red social Mendeley. Como se aprecia, el idioma elegido por la mayoría de los autores, es el inglés, con un 92,39%. Muy por debajo de este porcentaje, están los documentos publicados en español, 2,17%.

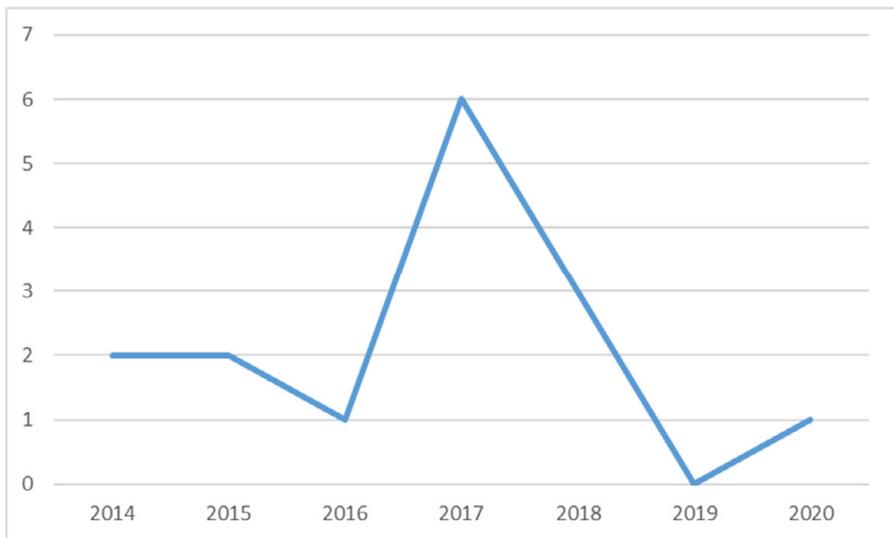
GRÁFICO 12. *Keywords más usadas (≥4 doc)*



En el Gráfico 12 se encuentran las palabras clave más utilizadas, con una frecuencia de aparición igual o superior a 4 documentos. Como vuelve a suceder, la palabra clave más utilizada es Mendeley, con 42, seguida de Almetrics, con 25, Bibliometrics, con 14, Citation Analysis, con 13 y Human, con una frecuencia de aparición de 11.

Por último, en cuanto a **Academia.edu**, hay que señalar que es una red social gratuita que tiene como objetivo conectar científicos, ofrecerles una plataforma para compartir sus trabajos de investigación y facilitarles el seguimiento de los artículos que son relevantes para sus campos de estudio.

GRÁFICO 13. Evolución anual de la producción sobre Academia.edu en Scopus



En el gráfico 13 se muestra el número de documentos publicados sobre la red social Academia.edu en la base de datos de Scopus, y, como se aprecia, coincide el año que aglutina un mayor número de documentos con las otras dos redes sociales analizadas, el año 2017.

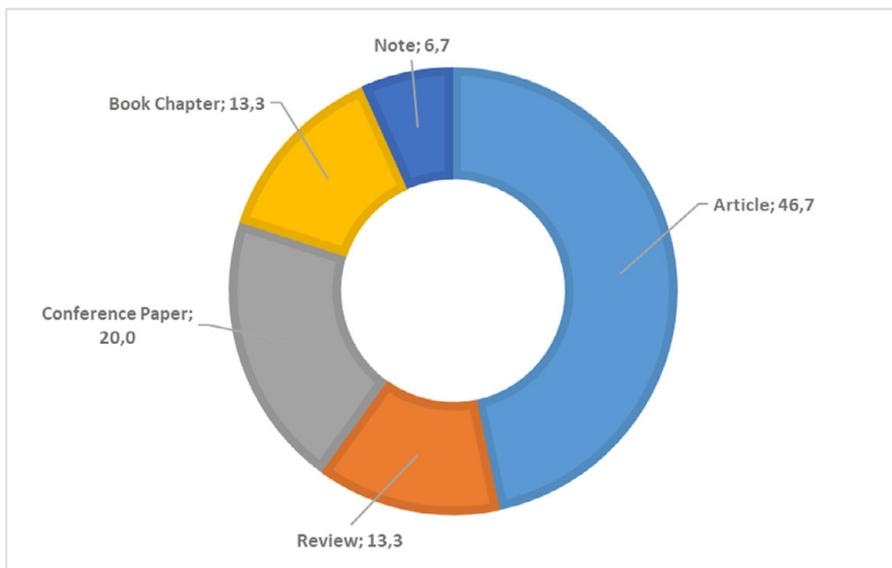
TABLA 7. Autores con producción sobre Academia.edu

| Autor | Nº doc |
|-----------------------|--------|
| Dafonte-Gómez, A. | 2 |
| Míguez-González, M.I. | 2 |
| Puentes-Rivera, I. | 2 |
| Adriaanse, L. | 1 |
| Akil, A. | 1 |
| Bhardwaj, R.K. | 1 |
| Boudry, C. | 1 |
| Codina, L. | 1 |
| Duffy, B.E. | 1 |
| Durand-Barthez, M. | 1 |
| González-Díaz, C. | 1 |
| Iglesias-García, M. | 1 |

| | |
|-----------------|---|
| Jordan, K. | 1 |
| Judd, D. | 1 |
| Kousha, K. | 1 |
| Lund, B. | 1 |
| Manca, S. | 1 |
| Mortonson, M. | 1 |
| Niyazov, Y. | 1 |
| Ortega, J.L. | 1 |
| Ovadia, S. | 1 |
| Pooley, J.D. | 1 |
| Price, R. | 1 |
| Rensleigh, C. | 1 |
| Rodgers, J. | 1 |
| Schwartzman, J. | 1 |
| Shron, M. | 1 |
| Thelwall, M. | 1 |
| Vogel, C. | 1 |
| Williams, A.E. | 1 |

La Tabla 7 muestra los 30 autores que han publicado sobre Academia.edu hasta el año 2020. Son Alberto Dafonte-Gómez, María Isabel Míguez-González (ambos de la Universidade de Vigo), e Iván Puentes-Rivera (Universidade da Coruña) los que cuentan con mayor producción.

GRÁFICO 14. Porcentaje de documentos según su tipología



El Gráfico 14 presenta los documentos según su tipología documental y, como en los anteriores casos, es el artículo el elegido por los autores para dar difusión a sus trabajos, con un 46,7%, seguido de las actas de congresos, con un 20%.

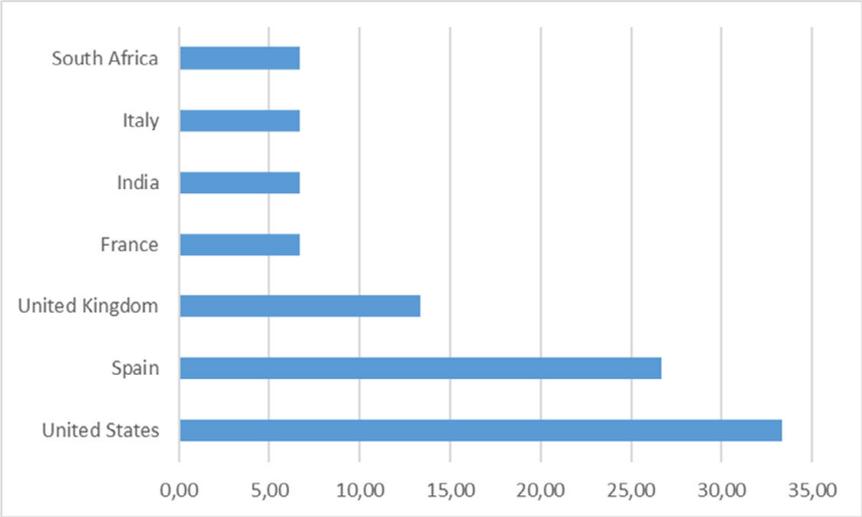
TABLA 8. Instituciones con producción sobre Academia.edu

| Afiliación | Nº doc. |
|---|---------|
| Universidade de Vigo | 2 |
| LaGuardia College | 1 |
| Academia.edu | 1 |
| Polynumeral | 1 |
| University of Johannesburg | 1 |
| University of South Africa | 1 |
| Consejo Superior de Investigaciones Científicas | 1 |
| City University of New York | 1 |

| | |
|--|---|
| University of Wolverhampton | 1 |
| Cornell University | 1 |
| Universitat d'Alacant | 1 |
| The Open University | 1 |
| Georgia State University | 1 |
| Conservatoire National des Arts et Metiers | 1 |
| Consiglio Nazionale delle Ricerche | 1 |
| University of Delhi | 1 |
| Muhlenberg College | 1 |
| Université de Caen Normandie | 1 |
| Universitat Pompeu Fabra Barcelona | 1 |
| St Stephen's College, New Delhi | 1 |
| Université PSL | 1 |
| École nationale des chartes | 1 |
| Normandie Université | 1 |

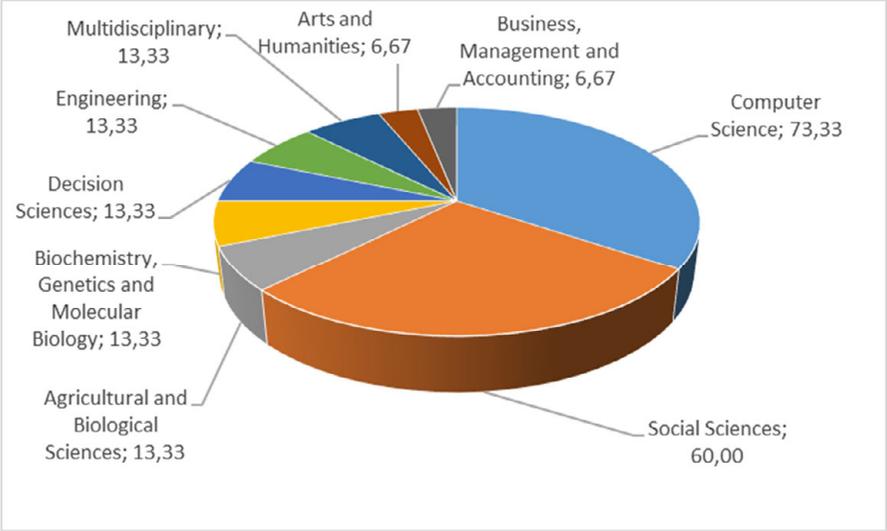
En la Tabla 8 aparecen las 23 instituciones desde la que se firman los documentos publicados sobre Academia.edu en el periodo estudiado. La Universidade de Vigo tiene dos documentos publicados sobre Academia.edu y el resto de instituciones un documento cada una.

GRÁFICO 15. Porcentaje de participación de los países más productivo



En el Gráfico 15 se muestran los países de las publicaciones analizadas en que están ubicadas las instituciones de afiliación de los autores que intervienen en los documentos publicados sobre Academia.edu. Es Estados Unidos, el país desde el que se publican un mayor número de trabajos, seguido de España (con 5 y 4 documentos respectivamente).

GRÁFICO 16. Porcentaje de documentos según área temática



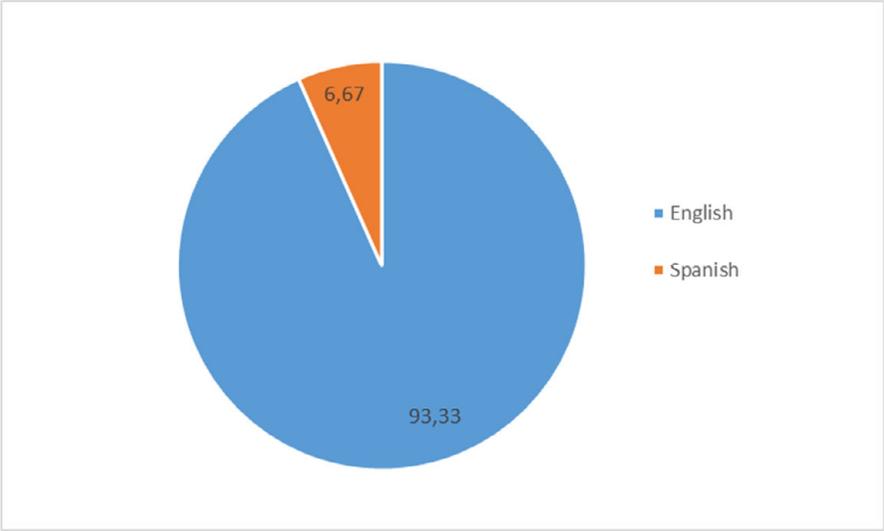
El Gráfico 16 muestra los porcentajes de documentos publicados sobre Academia.edu según su área temática. Como se observa, es el área de Computer Science, la que cuenta con un mayor porcentaje de documentos (73,33%), seguida de Social Sciences (60%). En el resto de áreas temáticas sólo se han publicado uno o dos documentos.

TABLA 9. Fuentes con producción sobre Academia.edu

| Fuente | Documentos |
|--|------------|
| Advances In Intelligent Systems And Computing | 2 |
| Information And Learning Science | 2 |
| Plos One | 2 |
| 2015 10th Iberian Conference On Information Systems And Technologies Cisti 2015 | 1 |
| American Book Review | 1 |
| Behavioral And Social Sciences Librarian | 1 |
| Journal Of The Association For Information Science And Technology | 1 |
| Online Information Review | 1 |
| Proceedings Of The 2015 ACM Web Science Conference | 1 |
| Proceedings Of The International Conference On Intellectual Capital Knowledge Management And Organisational Learning Ickickm | 1 |
| Research In Learning Technology | 1 |
| Social Media And Society | 1 |

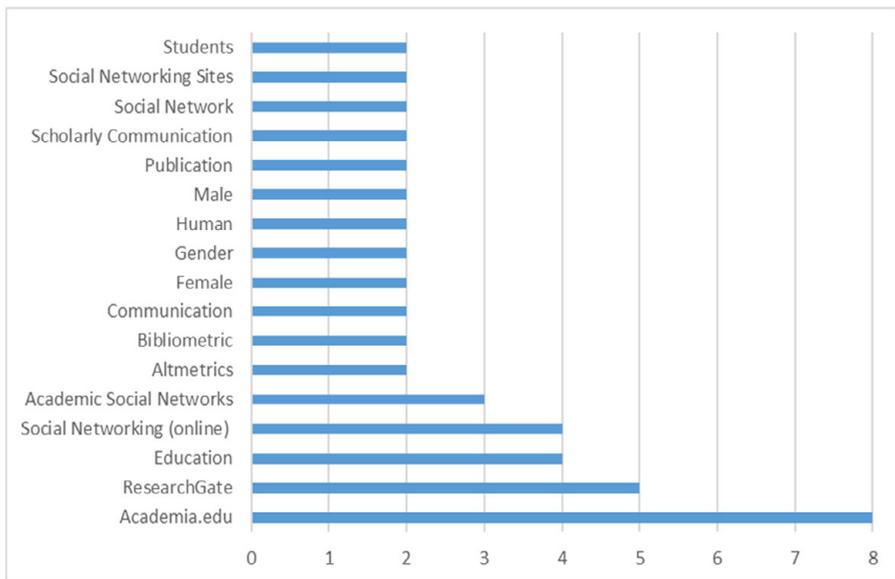
La Tabla 9 muestra las 12 fuentes en las que se publican los trabajos sobre Academia.edu en Scopus en el periodo estudiado. Son *Advances In Intelligent Systems And Computing*, *Information And Learning Science* y *Plos One*, las revistas que aglutinan un mayor número de documentos, para ser más precisos dos documentos cada una.

GRÁFICO 17. Porcentaje de documentos según su idioma



El Gráfico 17 muestra el porcentaje de los documentos según su idioma y, como ocurre en los casos anteriores, es el inglés el idioma elegido por la mayoría de los autores, con un 93,33%, seguido de los documentos publicados en español, con un 6,67%.

GRÁFICO 18. *Keywords más usadas (≥2)*



El Gráfico 18 presenta las palabras clave utilizadas (frecuencia de aparición igual o superior a 2 documentos) en los trabajos publicados sobre Academia.edu. Como era de esperar y, al igual que en las otras redes sociales analizadas, la palabra clave más utilizada es Academia.edu, con una frecuencia de aparición de 8, seguida de ResearchGate, con una frecuencia de aparición de 5.

5. CONCLUSIONES

Los datos reflejan que, entre las tres redes sociales seleccionadas para nuestro objeto de estudio, son ResearchGate y Mendeley las más estudiadas por los investigadores.

El año 2017 es el año en el que más documentos se publicaron sobre estas redes sociales.

Entre los autores con mayor número de documentos predominan los de los de nacionalidad estadounidense y británica, para ResearchGate, británica para Mendeley, y española para Academia.edu.

El artículo es la tipología documental más utilizada por los investigadores para la difusión de los trabajos analizados, seguido de las actas de congresos.

Las instituciones más productivas son universidades, siendo Wuhan University, la que aglutina un mayor número de documentos sobre ResearchGate, la University of Wolverhampton sobre Mendeley y la Universidade de Vigo sobre Academia.edu.

Estados Unidos es el país desde el que se produce un mayor número de trabajos sobre ResearchGate y Academia.edu, mientras que sobre Mendeley proceden de autores afiliados a instituciones de Reino Unido.

Las áreas con mayor número de documentos son Computer Sciences en Academia.edu y Mendeley, y Social Sciences en ResearchGate.

Las revistas más utilizadas por los investigadores para publicar sobre estas redes sociales son, *Scientometrics* para ResearchGate, *Journal Of The Association For Information Science And Technology (JASIST)* para Mendeley y *Advances In Intelligent Systems And Computing, Information And Learning Science* y *Plos One*, para Academia.edu.

El idioma predominante elegido por los autores de los trabajos analizados es el inglés.

Como era de esperar, las palabras clave más utilizadas para cada una de las búsquedas realizadas son el nombre de cada una de las redes sociales profesionales utilizadas. Cabe destacar que las palabras clave Almetrics y Human son de las más utilizadas por las publicaciones objeto de estudio. Sin embargo, Academia.edu tiene como segunda palabra clave más utilizada ResearchGate.

Después de toda la información vista en los puntos anteriores y en base a los resultados obtenidos puede ser interesante añadir a la comparativa alguna otra red social profesional como Zotero, para ampliar datos y tener otra perspectiva de conjunto.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Universidad de Extremadura, y en concreto al Departamento de Información y Comunicación, por la financiación de este proyecto.

7. REFERENCIAS

- Bhardwaj, R. (2017). Academic social networking sites: Comparative analysis of ResearchGate, Academia.edu, Mendeley and Zotero. *Journal Information and Learning Science*, 118 (5/6), 298-316.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2010). Social network sites: definition, history, and scholarship. *IEEE Engineering Management Review*, 38, 16-31.
- Burnham, J. (2006). Scopus database: A review. *Biomedical Digital Libraries*. <https://doi.org/10.1186/1742-5581-3-1>
- Campos-Freire, F., & Rúas-Araújo, J. (2016). Uso de las redes sociales digitales profesionales y científicas: el caso de las 3 universidades gallegas. *Profesional De La Informacion*, 25, 431-440.
- Cho, V., & Lam, W. (2020). The power of LinkedIn: how LinkedIn enables professionals to leave their organizations for professional advancement. *Internet Research*. ahead-of-print. 10.1108/INTR-08-2019-0326.
- Codina, L., & Morales, A. (2019). Mendeley: red social, descubrimiento de información y gestión de referencias. Guía para estudiantes de máster y doctorado. Barcelona: Grupo de investigación DigiDoc. Máster en Investigación en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. UPF, sept. 2019.
- Dafonte, A., Míguez, M., & Puentes, I. (2015). Redes Sociales Académicas: Presencia y actividad en Academia.edu y ResearchGate de los investigadores en comunicación de las universidades gallegas. *Cristi*, 1233-1238.
- Flores, J., & Zaharías, A. (2019). Las redes sociales académicas en la difusión de la producción científica. Estudio de caso: Academia y Mendeley. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(3). <https://doi.org/10.5209/esmp.66993>
- Freire, F., & Rebollal, S. (2015). La gestión de la visibilidad de la ciencia en las redes sociales digitales. VIII Congreso Internacional de Comunicación y Realidad, Universidad Ramón Llull Blanquerna, Barcelona. [<https://bit.ly/2HwZPaW>].

- Godinho, R., & Correiao, S. (2020). An Exploratory Study of Social Selling on LinkedIn: The Concept and Its Implications. *DataSmart Innovation, Systems and Technologies*, ISSN: 2190-3026, Vol: 205, Page: 429-439.
- Jordan, K. (2014). Academics and their online networks: Exploring the role of academic social networking sites. *First Monday*, 19. 10.5210/fm.v19i11.4937.
- Le, M., Kayal, S., & Douglas, A. (2019). The Impact of Recommenders on Scientific Article Discovery: The Case of Mendeley Suggest. *ImpactRS@RecSys*.
- Liliam, Mc., & Delis, L. (2017). Redes sociales para investigadores y académicos. 10.13140/RG.2.2.16804.07046.
- López, C., Gil, M., Abdel, L. & Santos, B. (2020). Online platforms and social networks for the creation of research profiles. *Farmacia hospitalaria: organo oficial de expresion cientifica de la Sociedad Espanola de Farmacia Hospitalaria*. 44. 20-25. 10.7399/fh.11304.
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) y Scopus: Los titanes de la información bibliográfica en el mundo académico actual. *Publicaciones* 9, no. 1:12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Roig, R., Mondéjar, L., & Lledó, G. (2016). Redes sociales científicas. La Web social al servicio de la investigación. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 170-183.
- Vidal, A., Navarro, C., Dios, J., Alonso, A., & Alexandre, R. (2012). Fuentes de información bibliográfica (XI). Las redes sociales y los perfiles profesionales e investigadores en pediatría. *Acta Pediátrica Española*, 70, 157-165.

CONVERSANDO DE EDUCACIÓN Y ARTE EN TWITTER: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA E IMPACTO SOCIAL DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

M.^a ÁNGELES GARCÍA-GIL
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Creada en marzo de 2006, Twitter cuenta con más de 350 millones de usuarios activos en todo el mundo, con un claro sesgo de género a favor de la participación de hombres. Alrededor de 3 de cada 10 usuarios son mujeres. Más de 4 millones de usuarios son de España. Twitter es la red social por antonomasia para comunicar, compartir y difundir ideas en tiempo real, basada en la interacción y conversación entre perfiles usando 140 caracteres desde su aparición hasta el año 2017, y 280 desde entonces a la actualidad.

Con esta cantidad de usuarios e información, marcas, medios de comunicación y políticos, se han establecido en la red social como una de sus principales vías de comunicación. Como señalan Mahrt et ál., (2014), académicos, universidades y revistas utilizan cada vez más Twitter para compartir sus resultados con otros colegas académicos y ganar prestigio y visibilidad mediante su presencia en esta red social. La esencia de la participación en Twitter es la oportunidad de tener *feedback*, de mantener una conversación en tiempo real con audiencias y perfiles a los cuales no suele haber acceso por otros medios. Un espacio adecuado y caracterizado por las posibilidades de establecer relaciones dialógicas y bidireccionales donde la audiencia forma parte activa de la difusión y alcance del mensaje y de la conversación que se plantea. No obstante, distintos estudios muestran que la interacción entre los perfiles

institucionales y académicos se da a menudo solo como publicidad y promoción de productos en línea (Kent, 2013, p. 344). Ahora bien, en ambientes no académicos se cree que Twitter puede desempeñar un papel importante para la difusión de la ciencia a un público cada vez más amplio, de ahí que su respaldo sea relevante (Mohammadi et ál., 2018, pp. 13-14). Como veremos, no parece que se estén haciendo las cosas del todo bien, aunque un determinado sector de público potencial no académico esté ahí.

Un campo que ha atraído la atención de los investigadores en relación con el uso de Twitter por los académicos, revistas e instituciones es el de las métricas alternativas, el de las denominadas *altmetrics* (Adie y Roe, 2013, p. 12). En el caso de Twitter, las métricas alternativas que son consideradas se basan en recuentos de seguidores, amigos, retuits, favoritos y menciones. Debe remarcarse que, más que alternativas, la literatura sugiere el uso de estas métricas como complementarias a los factores de impacto tradicionales, como son el índice JCR de Thomson Reuters o el índice SJR. Thelwall et ál. (2013) apuntan que el número de citas a los artículos en los que se basan estas métricas ignoran otras muchas audiencias de la literatura académica que pueden acceder y leer estos artículos, sin llegar a citarlos en algún momento. En este sentido, las métricas alternativas de Twitter podrían servir para reflejar el impacto social de la investigación; si bien, advierten Hausteijn et ál. (2014, p. 667), la distribución de los documentos académicos que existe en Twitter está altamente influenciada por las políticas particulares de determinadas revistas académicas que están en la red social, frente al resto que no lo está.

En este trabajo realizamos una primera aproximación a la presencia y uso de Twitter por las revistas académicas iberoamericanas en los campos de Educación, Artes Visuales y Escénicas y Arte y Humanidades. La identificación de estas revistas se ha realizado a través de la plataforma *Scimago Journal & Country Rank*. Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

1. ¿Qué proporción de revistas disponen de un perfil propio de Twitter en estas disciplinas?
2. ¿Cómo usan Twitter estas revistas?

3. ¿Cuál es la tendencia observada sobre la presencia en Twitter de las revistas académicas?
4. ¿Existe una asociación clara entre las métricas de Twitter y las tradicionales basadas en citas?

Hemos estructurado el trabajo de la siguiente forma: tras esta breve introducción, en la que, como primer punto, justificamos y presentamos los objetivos de la investigación, realizamos en el punto dos una revisión de la literatura sobre el uso de Twitter por las revistas e instituciones académicas. Aquí también mencionamos aquellos trabajos que recogen el uso de otras plataformas y redes sociales que forman parte de las *altmetrics*. En el tercer y cuarto apartado presentamos la metodología utilizada y los resultados de este estudio respondiendo a las preguntas de la investigación, respectivamente. En un quinto punto, a modo de conclusión, realizamos una breve reflexión global en torno a los resultados y la evidencia previa respecto a la potencialidad que tiene la presencia y uso de Twitter en las revistas académicas.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La mayoría de los estudios de *altmetrics* se han centrado en un campo específico de investigación. Si bien encontramos algunos (los menos) que se han encargado de investigaciones de mayor amplitud, siempre se insertan dentro de una base de datos concreta que delimita el tamaño de sus muestras y sirve para identificar las revistas bajo un criterio objetivo. Zahedi et ál., (2014) recogen 19.722 publicaciones indexadas en Web of Science (WoS) entre 2005 y 2011 para ver su presencia en Mendeley, Twitter, Wikipedia, Delicious y PubMed. Encontraron que apenas un 1,6 por ciento de los artículos fueron citados en Twitter, y que la mayor proporción de *altmetrics* en todos los casos caían en el campo de las Ciencias Médicas y de la Vida (30 por ciento) y Ciencias Naturales (23 por ciento). El resto de los campos recibió menos del 10 por ciento del total de las métricas alternativas.

Otro estudio general es el de Hassan et ál. (2017), quienes examinan las publicaciones académicas indexadas en Scopus. Estos autores observaron que entre 2011 a 2015 la cobertura de los datos de altmetric.com –

un servicio web que recoge estas métricas alternativas –se duplicó hasta alcanzar un 20,46 por ciento de estas publicaciones. En lo que respecta al campo de Ciencias Sociales, la cobertura apuntada es del 15,55 por ciento de las publicaciones. Además, sus resultados muestran que Twitter tiene el impacto más significativo de entre las plataformas y redes recogidas para compartir trabajos científicos, especialmente en el caso de los artículos muy citados, manifestando que aparecer en Twitter multiplica las citas en un 1,5 por ciento.

Por su parte, Valerio-Ureña y Herrera-Murillo (2017) utilizan el ranking de revistas académicas en SJR. De 3448 revistas solo 495 contaban con redes sociales propias: un 10,9 por ciento tenía Twitter y un 7,8 por ciento Facebook. Encontraron que aproximadamente una cuarta parte de las revistas de primer cuartil disponen de un perfil propio en redes sociales, muy por encima de los cuartiles más bajos, lo que sugiere que esta mayor presencia en redes sociales responde a una mayor profesionalización de las revistas. Analizando la difusión de los artículos de revistas que poseen cuenta propia de Twitter, Ortega (2017) muestra que estos son un 46 por ciento más tuiteados, en promedio, que los artículos sin una cuenta de Twitter; un 36 por ciento más que los artículos de revistas cuyo propietario tiene cuenta en la red social; y un 25 por ciento con respecto a los artículos cuyo editor de la revista está presente en Twitter. Así, “la mejor manera de que las revistas atraigan menciones es aumentar la red de seguidores” (Ortega, 2017, pp. 681-682). Este estudio utiliza los datos de las 350 revistas con el mayor número de artículos indexados en PlumAnalytics⁴⁵. También recoge diferentes disciplinas el estudio de Costas et ál. (2015), utilizando publicaciones indexadas en WoS y los datos de altmetric.com. Estos autores señalan que, dado que la presencia de las publicaciones académicas en redes sociales sigue siendo aún baja, cualquier resultado debe ser tomado con suma cautela. Observan correlaciones débiles entre las métricas tradicionales y las *altmetrics*, tomando estas últimas como complemento para informar de su impacto social junto a las primeras y no como un

⁴⁵Se trata de otro proveedor de métricas alternativas, como altmetrics.com.

reemplazo de su impacto académico, tal y como sugieren los estudios que defienden la misma postura.

Algo más extensa es la literatura existente en niveles más concretos de análisis. Micieli y Tsui (2015) utilizan la clasificación de revistas de oftalmología en SJR para examinar su presencia en redes sociales. De 107 revistas identificadas, el 18,7 por ciento y el 21,5 por ciento tenían perfil de Twitter y Facebook, respectivamente. En el campo de la Neurocirugía y Cirugía de Columna, Alotaibi et ál. (2016) identifican 38 revistas en SJR, de las que solo 11, un 28,9 por ciento, tenían cuentas en redes sociales. Oller-Alonso et ál. (2012) analizan el total de revistas de Ciencias Sociales y de Comunicación Social indexadas en IN-RECS, hallando que tan solo el 4,7 y el 2,5 por ciento de un total de 638 revistas de Ciencias Sociales tienen presencia en Facebook y Twitter, respectivamente; mientras que para el área de Comunicación Social la proporción se encuentra cerca del 25%.

Centrándose en el campo de la Biomedicina y no únicamente en observar la presencia de las revistas en redes sociales, Hausteín et ál. (2014) observan que menos del 10 por ciento de publicaciones indexadas en PubMed son citadas en Twitter al menos una vez. Estos autores encuentran una baja correlación entre el número de citas y tuits por documento, lo que, sugieren, indica que estas métricas miden tipos de impactos diferentes, razón por la cual no deben considerarse como indicadores alternativos sino complementarios. Por su parte, Peoples et ál. (2016) proporcionan evidencia de la actividad académica en Twitter asociada a la difusión de los artículos de Ecología. Esta investigación hace depender la tasa de citas de la actividad en redes sociales, el factor de impacto de la revista y el tiempo transcurrido desde la publicación del artículo, revelando efectos positivos y significativos de la actividad de Twitter en las tasas de citas. En concreto, el factor más relevante hallado en este estudio fue la cantidad de Tuits. Además, se observó que las revistas de Ecología de mayor factor de impacto no fueron las más discutidas, lo que evidencia que las *altmetrics* y las métricas tradicionales no están estrechamente relacionadas. Antes, Nason et ál. (2015) habían realizado una búsqueda en JCR para identificar las revistas de Urología para

analizar sus puntuaciones de Klout⁴⁶, evidenciando que la influencia de estas cuentas de Twitter no reflejaba sus factores de impacto.

También analizando el campo de la Ecología, Nabout et ál. (2018) muestran que los artículos muy citados publicados en revistas de alto impacto son los que más atraen la atención de los usuarios en redes sociales; si bien esta investigación amplía el número plataformas de redes sociales en línea y no se restringe solo a Twitter. Al contrario de Peoples et ál. (2016), estos autores muestran que las métricas tradicionales y las *altmetrics* sí que están relacionadas, y, por lo tanto, muestran el impacto tanto para audiencias académicas como no académicas. En este sentido, el uso de redes sociales contribuiría sustancialmente a la popularización del conocimiento científico (Nabout et ál., 2018, p. 1013). En el caso de las revistas de Radiología, también Kelly et ál. (2016) encuentran que el uso de Twitter o de cualquier plataforma de redes sociales por parte de una revista del campo se asocia positivamente con el número de citas que reciben. Cosco (2015), analizando las revistas de Medicina General en Twitter, igualmente encuentra una relación positiva entre el seguimiento de estas revistas en la red social y su impacto académico. Para el estudio de las revistas del campo de la Otorrinolaringología, Wong et ál. (2018) analizaron las 50 principales revistas indexadas en SJR, encontrando una correlación significativa entre la puntuación de Klout y su factor de impacto académico. Para el campo de las Artes y Humanidades, Zheng et ál. (2019) utilizan la base de datos de WoS, hallando una participación en redes sociales muy baja: entre el 14,2 y el 7,2 por ciento según el índice usado para Facebook, y entre el 9 y el 7,1 por ciento para Twitter. Estos autores evidencian una fuerte asociación entre el número de seguidores y el número de tuits, y realizando una regresión estadística con las métricas de Twitter encontraron que la actividad en la red social explicaba el 27 por ciento de la varianza en el factor de impacto. En concreto, hallaron positivo y estadísticamente significativo el número de seguidores,

⁴⁶Klout es una métrica de participación en las redes sociales que toma un valor entre 1 y 100, y que mide la influencia de una cuenta de Twitter. Esta métrica a día de hoy no se encuentra disponible.

mientras que el número de amigos y la antigüedad tenían efectos negativos y significativos.

Eysenbach (2011) analiza los tuits con URL que enlazan directamente a un artículo de la revista *Journal of Medical Internet Research*, revista del campo de la Medicina de acceso abierto y con un alto factor de impacto. Según señala este autor, ésta fue la primera revista en comenzar a extraer de manera sistemática los tuits que mencionan sus artículos publicados para mostrarlos en tiempo real en su web. Este estudio encuentra una correlación fuerte entre las métricas de Twitter y las tradicionales, señalando que los artículos muy tuiteados tienen 11 veces más probabilidades de terminar siendo muy citados.

La inclusión de factores para el análisis de métricas alternativas puede ayudar a definir más el estudio de la relación entre las *altmetrics* y las métricas tradicionales basadas en citas. Por ejemplo, los sentimientos negativos a la hora de analizar las *altmetrics* ha sido usada por Hassan et ál. (2020) para remarcar que, a pesar de que un artículo sea muy tuiteado, si la mayoría de los tuits son negativos es probable que el artículo no sea citado. Además, como señala Haustein (2019, p. 753), la actividad en Twitter relacionada con documentos académicos se produce poco después de la publicación y desaparece a los pocos días, lo que, según este autor, indica que la mayoría de los artículos científicos tuiteados reflejan la propia comunicación académica en lugar del impacto social.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se plantea como un estudio sobre las características de la presencia de revistas científicas iberoamericanas en Twitter y cómo utilizan esta red social.

El método que se ha empleado ha sido seleccionado de acuerdo con el objetivo de investigación, persiguiendo como fin la aproximación al estudio de la actividad en Twitter de las revistas científicas.

Para analizar la actividad de las revistas en su cuenta de Twitter, así como la audiencia y el tipo de difusión sobre sus contenidos, se ha

realizado un seguimiento en el mes de marzo de 2021 de las cuentas de 114 revistas, obteniendo así los datos totales del número de tuits publicados, número de seguidores y el número de usuarios a los que sigue cada una de ellas.

Según los datos que se obtuvieron se realizó un análisis distintivo de los tipos de tuits publicados por la revista, el contenido de estos tuits (valorando si hace difusión de los números nuevos de la revista), de los artículos que se publican en la misma, su impacto y calidad, así como también, si hace o no llamamientos para publicar.

También, se investigó sobre si la actividad de la cuenta de Twitter es actual, continua (5 últimos meses), y si el perfil de la revista interactuaba con el resto de usuarios, para lo cual se realizó un indicador que pondera el número de favoritos, retuits y comentarios recibidos en los últimos cinco tuits propios publicados por la revista desde el año 2020, con 1, 2 y 3 puntos, respectivamente. Además, con los datos de la fecha de creación de la revista y el número de tuits publicados, se obtuvo la media de tuits publicados por año.

3.1. MUESTRA

Se seleccionó una muestra de 114 revistas en la que el 53% corresponden a Educación, el 31% son de Artes visuales y escénicas, y el 16% pertenecen a revistas de Artes y Humanidades. La muestra fue seleccionada de la web *Scimago Journal & Country Rank* (www.scimagojr.com), en la cual se encuentran indexadas las revistas alojadas en Scopus. De este modo hemos identificado las revistas de la muestra siguiendo un criterio de calidad académica generalmente aceptado.

3.2. INSTRUMENTOS

La identificación de las revistas académicas en el campo de la Educación y las Artes se realizó mediante la plataforma *Scimago Journal & Country Rank*. Se seleccionaron tres áreas a estudiar: Educación, Artes Visuales y Escénicas, y Artes y Humanidades (miscelánea). También se han filtrado los resultados por región, centrándonos en las revistas iberoamericanas. Para aproximarnos a la valoración de la implicación

de las revistas en las redes sociales hemos creado una serie de indicadores que miden la actividad, el modo de participación, y el tipo de difusión que realizan estas revistas.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para realizar la recogida de datos, se realizó la búsqueda de cada una de las revistas en Twitter. Una vez encontrada la revista, se recogen los siguientes datos en la ficha creada de análisis: SJR, Q, H index, dirección de Twitter, nº seguidores, nº siguiendo, mes/año de creación, nº tuits, nº meses, promedio tuits/mes, actividad actual, continua (5 últimos meses), rt (5 últimos o desde 2020), me gusta (5 últimos o desde 2020), comentarios (5 últimos o desde 2020), interacciones (1 punto "me gusta", 2 puntos "rt", 3 puntos "comentario"), nuevo número, artículos, call for paper y métrica. La recogida de esta información y su registro en nuestra base de datos fue realizada en el mes de marzo de 2021.

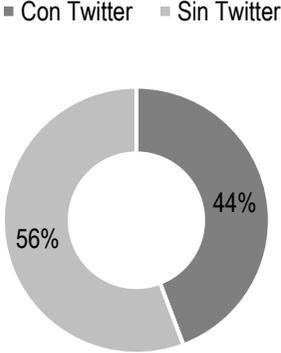
4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se mostrarán siguiendo las preguntas que guían esta investigación. Para el estudio de estas preguntas se han formado tres grupos, área de Educación; Artes visuales y escénicas; Arte y Humanidades.

PREGUNTA 1: ¿QUÉ PROPORCIÓN DE REVISTAS DISPONEN DE UN PERFIL PROPIO DE TWITTER EN ESTAS DISCIPLINAS?

En el Gráfico 1 se puede observar cómo en nuestra muestra de revistas de Educación el porcentaje de las mismas con presencia en la red social Twitter está por debajo de la mitad. Ciertamente, esto ocurre, como, veremos, en los tres campos analizados. Apenas un 44 por ciento de las revistas de Educación tienen perfil en Twitter. No obstante, es el campo donde hay una mayor cobertura de revistas. Por ello, ha de entenderse que la posibilidad de penetración del área educativa en el tejido social es bastante más profunda que la de las otras dos áreas que conforman la muestra del estudio.

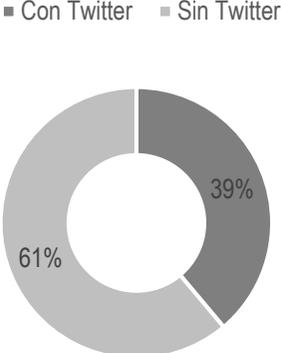
GRÁFICO 1. Revistas de Educación con perfil en Twitter



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 2 se refleja el porcentaje de las revistas de Artes Visuales y Escénicas con participación en Twitter, que es de un 39 por ciento. Como podemos observar, el porcentaje de revistas académicas con perfil en la red social en este campo es ligeramente menor al observado en las revistas de Educación.

GRÁFICO 2. Revistas de Artes Visuales y Escénicas con perfil en Twitter

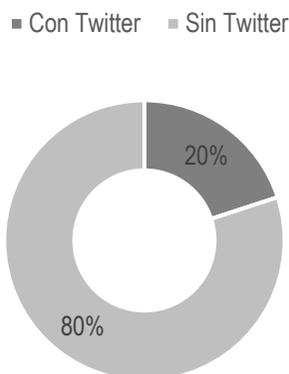


Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 3 se puede observar como en la muestra de las revistas de Arte y Humanidades el porcentaje con presencia en Twitter es

sustancialmente pequeño respecto a las de Educación y Artes Visuales y Escénicas. Solo un 20 por ciento de las revistas de este campo tienen perfil en esta red social.

GRÁFICO 3. *Revistas de Arte y Humanidades con perfil en Twitter*



Fuente: elaboración propia

PREGUNTA 2: ¿CÓMO USAN TWITTER ESTAS REVISTAS?

Para analizar el uso que hacen las revistas de Twitter, hemos procedido a registrar la actividad, así como el tipo de difusión de sus perfiles, como se puede observar en la Tabla 1. Solo cinco revistas de Educación han cumplido por completo todos los criterios marcados en este sentido, tanto por tipo de difusión como por actividad. En cambio, si solo nos fijamos en una de los dos usos analizados, tenemos para cada apartado un mayor número de revistas. En concreto, 12 revistas publican actualmente y de manera continua; mientras que 10 de ellas realizan los cuatro tipos de difusión demarcados: difunden nuevos números, artículos, *call for papers* y métricas de la propia revista. En lo referente a Artes Visuales y Escénicas y Arte y Humanidades, en estos dos campos no encontramos ninguna revista que cumpla en ambos criterios definidos. Sí que lo hacen en uno de ellos. En el caso de las Artes Visuales y Escénicas, 3 de las revistas publican actualmente y de manera continua; y dos cumplen con todos los criterios de difusión estudiados. Por

último, en el campo del Arte y las Humanidades, cinco cumplen ambos criterios de actividad y ninguna los cuatro criterios del tipo de difusión.

TABLA 1. *Cómo utilizan Twitter las revistas de las tres áreas*

| Revistas en Twitter | Act. | Cont. | Tw/mes | No. | Art. | CfP | Métr. |
|--|-----------|-------|--------|------------------|------|-----|-------|
| | Actividad | | | Tipo de difusión | | | |
| Revistas de Educación | | | | | | | |
| Apunts. Educ. Fís. | NO | NO | 11,3 | NO | SI | NO | NO |
| *Artseduca | SI | SI | 14,9 | SI | NO | NO | NO |
| Av. investig. educ. mat. | SI | NO | 4,8 | SI | SI | NO | NO |
| Bordon | SI | SI | 14,9 | SI | SI | SI | SI |
| Campus Virtuales | SI | NO | 0,8 | SI | SI | NO | NO |
| *Caracteres | NO | NO | 6,3 | SI | SI | NO | NO |
| Comunicar | SI | SI | 37,8 | SI | SI | SI | SI |
| Educación XX1 | NO | NO | 136,4 | SI | SI | NO | NO |
| Educar | SI | SI | 1,8 | SI | SI | SI | SI |
| Enseñ. Cienc. Rev. Invest. Exp. Didact. | SI | NO | 1,0 | SI | SI | NO | SI |
| Espac. tiempo educ. | NO | NO | 6,3 | SI | SI | SI | SI |
| Foro de Educación | NO | NO | 12,5 | SI | SI | NO | SI |
| NAER | SI | NO | 1,9 | SI | SI | NO | SI |
| OCNOS | SI | SI | 80,5 | SI | SI | SI | SI |
| Pedagogía Social | SI | NO | 5,1 | SI | SI | SI | SI |
| <i>Pixel-Bit</i> . Rev. Medios. Educ. | SI | SI | 2,5 | SI | SI | SI | NO |
| Profesorado | NO | NO | 0,0 | NO | NO | NO | NO |
| *Qual. res. educ. | NO | NO | 0,5 | SI | SI | SI | SI |
| REICE | SI | SI | 9,7 | SI | SI | SI | SI |
| Rev. educ. distancia | NO | NO | 0,8 | NO | SI | NO | NO |
| Rev. de Investig. Educ. | SI | SI | 16,0 | SI | SI | NO | NO |
| Rev. Electron. de Investig. y Evaluación Educ. | NO | SI | 4,9 | SI | SI | SI | SI |
| Revista Electrónica de LEEME | SI | SI | 141,0 | SI | SI | NO | NO |
| Rev. esp. pedagog. | SI | SI | 13,5 | SI | SI | SI | SI |
| Revista Eureka | SI | SI | 5,0 | SI | SI | NO | NO |
| Teor. Educ. | SI | SI | 14,9 | SI | SI | NO | NO |
| Revistas de Artes visuales y escénicas | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|----|----|------|----|----|----|----|
| Ámbitos | SI | NO | 23,7 | SI | SI | SI | SI |
| CuH | SI | SI | 10,6 | SI | NO | NO | NO |
| Digithum | SI | SI | 9,7 | SI | SI | NO | NO |
| Rev. Humanid. (España) | NO | NO | 1,9 | NO | NO | NO | NO |
| Revistas de Arte y Humanidades | | | | | | | |
| Arte, Individuo y Sociedad | NO | NO | 0 | NO | NO | NO | NO |
| Artnodes | SI | SI | 55,6 | SI | NO | SI | NO |
| Boletín de Arte | SI | SI | 2,4 | SI | NO | SI | NO |
| Ge-Conservación | SI | SI | 52,9 | SI | NO | NO | SI |
| Hipogrifo | NO | NO | 5,0 | NO | SI | NO | SI |
| Librosdelacorte.es | SI | SI | 7,0 | SI | NO | NO | NO |
| Revista de Occidente | SI | SI | 13,0 | SI | NO | NO | NO |

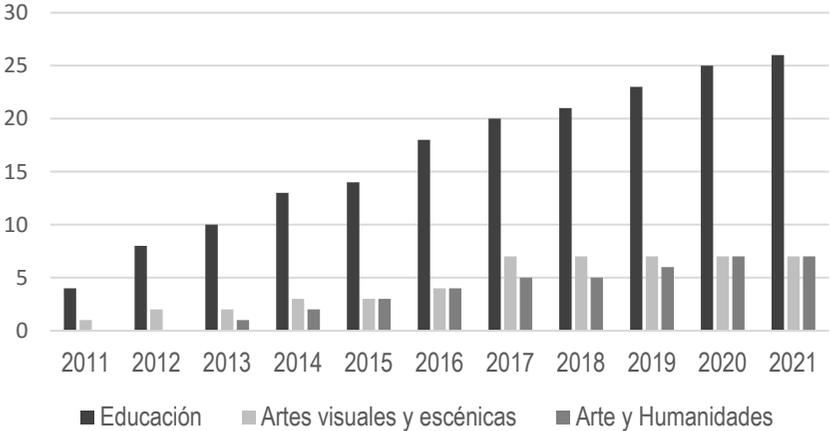
Nota: Las revistas marcadas con * pertenecen también a Artes visuales y escénicas

Fuente: elaboración propia.

PREGUNTA 3: ¿CUÁL ES LA TENDENCIA OBSERVADA SOBRE LA PRESENCIA EN TWITTER DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS?

Como puede observarse en el Gráfico 4 existe una proyección en alza hacia la entrada en Twitter de las revistas de Educación. Esta mayor evolución se constata en el área que, a su vez, tiene un peso mayor en la muestra del estudio. Su progreso ha sido continuo y sostenido desde el año 2011, cuando se crea el primer perfil en la red social de nuestra muestra, hasta la actualidad. De las tres áreas que conforman la muestra del estudio es ésta la que presenta mayor evolución en Twitter. La mayor proporción de revistas en el área educativa que recurren a la red como medio de intercambio con los usuarios revela el interés que se tiene en este sector del conocimiento por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la difusión de sus contenidos. Esto pudiera interpretarse como otro indicador que refuerza la tendencia en aumento de la modalidad de los estudios a distancia y del uso de las nuevas tecnologías para el logro de sus propósitos. Es propicio considerar, por otra parte, que es la educación una de las entidades sociales que posee mayor proyección dentro de un colectivo; de allí la importancia de su producción intelectual y su necesidad de divulgar los resultados de esa producción entre la comunidad a la que sirve.

GRÁFICO 4. Evolución de revistas con Twitter (2011-2021)



Fuente: elaboración propia

En el mismo gráfico también podemos observar un progreso más modesto para las revistas de Artes Visuales y Escénicas. Para el año de inicio del estudio (2011) su impacto en Twitter puede considerarse bajo y su nivel de progreso para los dos años siguientes, que muestran igual desempeño, también luce pobre. Para el 2014 - 2015 tenemos también un mismo nivel de comportamiento, dentro del periodo, en la red estudiada. Es un poco mayor la presencia en el 2016. En el 2017 hubo un mayor incremento en la actividad (el doble del año 2015, aproximadamente), y allí se estanca en su progreso hasta la actualidad.

En el caso de las revistas de Arte y Humanidades no observamos su presencia en la red sino a partir del año 2013, con un pequeño impacto. Su progreso es sostenido, independientemente de que en el año 2018 el registro sea el mismo del año anterior. Para principios de 2021 los datos ofrecen igual lectura de lo que fue 2020, lo que supone una buena evolución. La proyección del impacto en la red Twitter para las revistas de Arte y Humanidades es, en todo caso, mayor al que presenta las de Artes Visuales y Escénicas. Su crecimiento es lento pero sostenido.

PREGUNTA 4: ¿EXISTE UNA ASOCIACIÓN CLARA ENTRE LAS MÉTRICAS DE TWITTER Y LAS TRADICIONALES BASADAS EN CITAS?

TABLA 2. Métricas en Twitter y métricas académicas

| Revistas en Twitter | Sig. | Follow. | No.Tw. | Interac. | H-in-dex | SJR |
|--|------------------|---------|--------|----------|---------------------|-------|
| | Métricas Twitter | | | | Métricas académicas | |
| Revistas Educación | | | | | | |
| Apunts. Educ. Fis. | 211 | 253 | 124 | 19 | 6 | 0,179 |
| *Artseduca | 2876 | 1109 | 1568 | 89 | 0 | |
| Av. investig. educ. mat. | 25 | 929 | 522 | 108 | 1 | 0,102 |
| Bordon | 113 | 1235 | 1684 | 64 | 12 | 0,275 |
| Campus Virtuales | 72 | 82 | 66 | 135 | 4 | 0,246 |
| *Caracteres | 231 | 684 | 722 | 0 | 0 | |
| Comunicar | 1616 | 7721 | 4646 | 63 | 32 | 1,092 |
| Educación XX1 | 3487 | 5064 | 12000 | 105 | 15 | 0,631 |
| Educar | 87 | 263 | 134 | 48 | 2 | 0,283 |
| Enseñ. Cienc. Rev. Invest. Exp. Didact. | 46 | 824 | 33 | 390 | 13 | 0,481 |
| Espac. tiempo educ. | 357 | 534 | 523 | 34 | 1 | 0,167 |
| Foro de Educación | 1808 | 2840 | 1116 | 10 | 1 | |
| NAER | 390 | 658 | 197 | 228 | 6 | 0,444 |
| OCNOS | 290 | 1242 | 3302 | 76 | 8 | 0,415 |
| Pedagogía Social | 979 | 706 | 445 | 66 | 1 | 0,11 |
| <i>Pixel-Bit.</i> Rev. Medios. Educ. | 215 | 1018 | 282 | 182 | 2 | 0,166 |
| Profesorado | 3 | 13 | 0 | 0 | 12 | 0,318 |
| *Qual. res. educ. | 49 | 86 | 25 | 51 | 1 | 0,144 |
| REICE | 155 | 506 | 213 | 256 | 3 | 0,263 |
| Rev. educ. distancia | 44 | 379 | 91 | 44 | 3 | 0,224 |
| Rev. de Investig. Educ. | 190 | 1224 | 624 | 153 | 13 | 0,777 |
| Rev. Electron. de Investig. y Evaluacion Educ. | 379 | 1118 | 280 | 102 | 15 | 0,427 |
| Revista Electrónica de LEEME | 13 | 13 | 282 | 5 | 1 | 0,113 |
| Rev. esp. pedagog. | 125 | 2101 | 836 | 11 | 13 | 0,282 |
| Revista Eureka | 1223 | 711 | 225 | 60 | 8 | 0,381 |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|-----|---|-------|
| Teor. Educ. | 793 | 1658 | 403 | 90 | 9 | 0,303 |
| Revistas de Artes visuales y escénicas | | | | | | |
| Ámbitos | 199 | 711 | 711 | 100 | 0 | |
| CuH | 69 | 816 | 297 | 9 | 4 | 0,1 |
| Digithum | 162 | 301 | 658 | 41 | 2 | 0,141 |
| Rev. Humanid. (España) | 226 | 299 | 108 | 0 | 2 | 0,147 |
| Revistas de Arte y Humanidades | | | | | | |
| Arte, Individuo y Sociedad | 14 | 10 | 0 | 0 | 5 | 0,276 |
| Artnodes | 1475 | 1803 | 4283 | 82 | 4 | 0,125 |
| Boletín de Arte | 68 | 52 | 19 | 51 | 1 | 0,1 |
| Ge-Conservación | 559 | 1581 | 2488 | 128 | 3 | 0,147 |
| Hipogrifo | 716 | 612 | 470 | 15 | 4 | 0,186 |
| Librosdelacorte.es | 147 | 428 | 441 | 51 | 0 | |
| Revista de Occidente | 490 | 1994 | 949 | 89 | 4 | 0,1 |

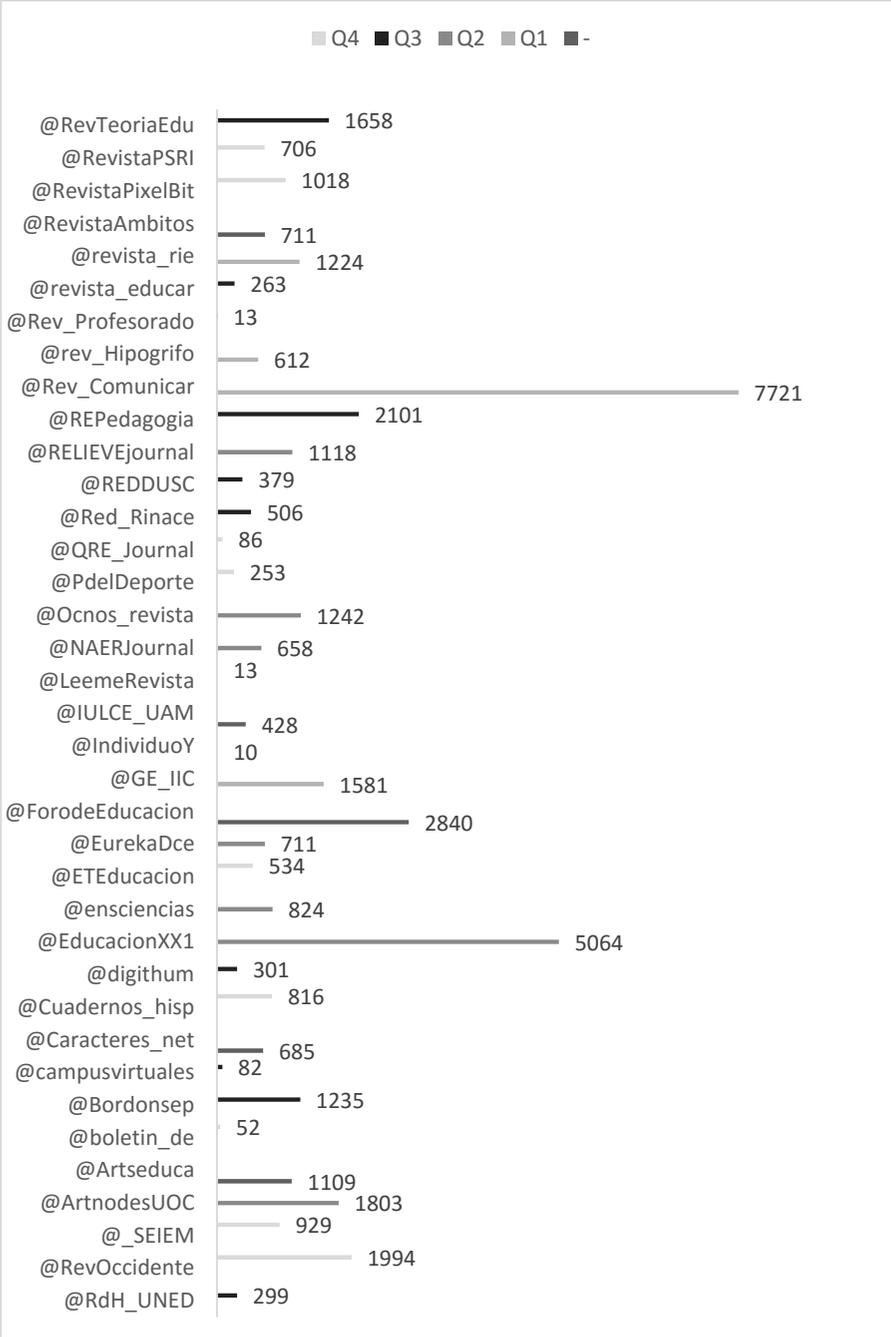
Nota: Las revistas marcadas con * pertenecen también a Artes visuales y escénicas

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 recoge las métricas alternativas sacadas de Twitter y dos métricas académicas dadas por el portal *Scimago Journal & Country Rank*. Un dato de interés es que las revistas que más tuitean son las que tienen más seguidores, si bien no siempre es así. También tenemos revistas que tuitean poco y tienen muchos seguidores. No obstante, podemos ver que todas las revistas por encima de 1000 tuits superan la barrera de 1000 seguidores. Hay que destacar, sin embargo, que tuitear mucho no se ve reflejado en el número de interacciones recibidas; si bien puede haber un posible sesgo aquí y sea causa de cómo se han registrado las interacciones para este trabajo. Quizás, para las revistas de menor prestigio, una mayor cantidad de publicaciones es requerida para tener un *feedback* considerable similar al de revistas con un factor de impacto superior.

En el Gráfico 5 se muestra una primera aproximación a la relación entre el cuartil del índice SJR de las revistas y su número de seguidores, dado que es la métrica alternativa identificada en la literatura como la más relevante para el factor de impacto académico. Debe señalarse que, por las fechas en que se recogió la información, el cuartil al que hacemos referencia es al del año 2019.

GRÁFICO 5. Revistas por número de seguidores y cuartil (SJR)



Fuente: elaboración propia

En este gráfico observamos que no existe una relación directa entre el número de seguidores de la revista en la red social Twitter y su factor de impacto indicado por el cuartil que ocupa en el indicador SJR, para ninguno de los tres campos o áreas analizados. El comportamiento entre el número de seguidores en la red social y el cuartil correspondiente a cada revista es bastante desigual. Salta a la vista la diferencia significativa en el caso de la revista Comunicar, del área de Educación, que ubicándose en el cuartil más bajo (menor al 25%) tiene el mayor número de seguidores (7721) de la totalidad de la muestra. La revista Educación XX1, por su parte, muestra un significativo número de seguidores siendo que está por debajo del 50% (segundo cuartil) en el grado de importancia dentro del grupo de revistas de la muestra. Son dos casos a resaltar por su excepcionalidad en el comportamiento general de la totalidad de los casos. Si bien debe hacerse notar que Educación XX1 es la revista con mayor número de tuits de la muestra con diferencia.

También podemos ver cómo a pesar de la evidente menor proporción de uso de Twitter dentro de la muestra total de las revistas estudiadas, las del campo de Artes Visuales y Escénicas registran un número significativo de seguidores. Además, estas revistas son, en su mayoría, importantes, de acuerdo con el cuartil que ocupan en su área.

En cuanto a las revistas de Arte y Humanidades pudiera decirse que no reflejan un comportamiento distinto al que evidencian las de Educación. Esto en cuanto a la calidad de acuerdo con su cuartil y el número de seguidores de la revista.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la aproximación a la presencia y uso de Twitter por las revistas académicas iberoamericanas en los campos de Educación, Artes Visuales y Escénicas y Arte y Humanidades que orientó este estudio, los resultados han arrojado lo siguiente: la proporción de revistas que disponen de un perfil propio de Twitter, en las disciplinas que conforman la muestra, es cercano al 34 por ciento. Las revistas de Educación son las más representativas de nuestra muestra, un 53 por ciento de la misma. Estos datos revelan que esta muestra se eleva por unos sustanciales

puntos respecto a muestras estudiadas en otras investigaciones: 21,5 % en revistas de Oftalmología encontrado por Micieli y Tsui (2015), o el 28% registrado por Alotaibi et ál. (2016) para las de Neurocirugía y Cirugía de Columna en redes sociales. El pequeño porcentaje encontrado por Oller-Alonso et ál. (2012) dentro del total de revistas de Ciencias Sociales y de Comunicación Social entre el 4,7 y el 2,5% y un 25 % para el área de Comunicación Social.

La tendencia observada sobre la presencia en Twitter de las revistas académicas es creciente. Siendo este crecimiento es mayor en las de Educación, seguidas por las de Arte y Humanidades y, con cierto estancamiento en los últimos años de las de Artes visuales y escénicas. Esto parece corroborar el estudio de Hassan et ál. (2017), quienes observaron que entre 2011 a 2015 la cobertura de los datos de Scopus en revistas indexadas se duplicó hasta alcanzar un 20,46 por ciento, y que Twitter tiene el impacto más significativo de entre las plataformas y redes recogidas para compartir trabajos científicos.

La interacción de los usuarios de Twitter con las revistas no siempre es bidireccional en el sentido de la posible retroalimentación. No parece existir una asociación clara entre las métricas de Twitter y las tradicionales basadas en citas tal y cómo encontraron Zahedi et ál. (2014) en su estudio, así como en algunos otros revisados en este trabajo. Coincidimos con estos autores cuando señalan que, dado que la presencia de las publicaciones académicas en redes sociales sigue siendo aún baja, cualquier resultado debe ser tomado con suma cautela.

No obstante, pese a esta débil correlación seguimos pensando que el potencial ofrecido por las redes está en la visibilidad que en ellas puede obtenerse de la producción científica y establecer contactos más allá del departamento y de la propia disciplina; así como la oportunidad de divulgar información a través de unos medios que se hacen, cada vez más, imprescindibles en la sociedad contemporánea.

En ocasiones, esa difusión puede no garantizar la lectura de los artículos científicos. Probablemente algunos usuarios de la red Twitter limiten su uso a compartir información que les parezca de interés sólo por lo

atractivo que resulte un título determinado. Habría que realizar otros estudios para evaluar esta posibilidad.

Tal vez la mayor bondad ofrecida por las redes sea el impacto, más social que académico, de ciertos contenidos de investigación, como se señala en buena medida en la literatura aquí analizada. Pero la limitación que implica el tiempo en el posicionamiento de un artículo de investigación científica no lo permite. Todo el proceso que implica el uso de la información en los ambientes académicos es bastante más lento que la rapidez con las que operan las redes. Profundizar en estos asuntos pudiera ser objeto de otra investigación.

También habría que discutirse si existe un verdadero uso de las redes sociales por los investigadores científicos; si realmente usan las redes sociales como Twitter para su trabajo académico o si acaso son tan proclives a su uso como otros sectores de la sociedad. Todos estos son asuntos que pudieran tratarse en investigaciones futuras.

Para finalizar concluimos que la sociedad contemporánea demanda cada vez más el uso de las nuevas tecnologías de la información para la objetivación de sus propósitos. Permanecer al margen de esta demanda en nada ayuda a la actividad académica. Por el contrario, pudiera eventualmente mermar su desarrollo al desaprovechar la oportunidad de acercamiento entre la comunidad científica en tiempo real y la de los estudiantes que se preparan para ejercer labores dentro de esa comunidad. Propiciar una mayor presencia en las redes sociales por parte de las revistas académicas se presenta como reto con muchas aristas a explorar para un correcto aprovechamiento de las mismas.

6. REFERENCIAS

- Adie, E. y Roe, W. (2013). Altmetric: enriching scholarly content with article-level discussion and metrics [Altmetric: enriquecimiento del contenido académico con discusión y métricas a nivel de artículo]. *Learned Publishing*, 26 (1), 11-17
- Alotaibi, N., Guha, D., Fallah, A., Aldakkan, A., Nassiri, F., Badhiwala, J., Ibrahim, G., Mohammed, F., Macdonald, L. y Lozano, A. (2016). Social media metrics and bibliometric profiles of neurosurgical departments and journals: is there a relationship? [Métricas de redes sociales y perfiles bibliométricos de departamentos y revistas de neurocirugía: ¿existe relación?]. *World Neurosurg*, 90, 574-579
- Cosco, T. D. (2015). Medical journals, impact and social media: an ecological study of the Twittersphere [Revistas médicas, impacto y redes sociales: un estudio ecológico de la Twitosfera]. *Canadian Medical Association Journal*, 187 (18), 1353–1357
- Costas, R., Zahedi, Z. y Wouters, P. (2015). Do “altmetrics” correlate with citations? Extensive comparison of altmetric indicators with citations from a multidisciplinary perspective [¿Se correlacionan las "altmetrics" con las citas? Amplia comparación de indicadores alométricos con citas desde una perspectiva multidisciplinaria]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (10), 2003–2019
- Eysenbach, G. (2011). Can tweets predict citations? Metrics of social impact based on Twitter and correlation with traditional metrics of scientific impact [¿Pueden los tweets predecir citas? Métricas de impacto social basadas en Twitter y correlación con métricas tradicionales de impacto científico]. *Journal of Medical Internet Research*, 13 (4), e123
- Hassan, S. U., Aljohani, N. R., Idrees, N., Sarwar, R., Nawaz, R., Martínez-Cámara, E., Ventura, S. y Herrera, F. (2020). Predicting literature’s early impact with sentiment analysis in Twitter [Predecir el impacto temprano de la literatura con el análisis de sentimientos en Twitter]. *Knowledge-Based Systems*, 192, 105383.
- Hassan, S. U., Imran, M., Gillani, U., Aljohani, N. R., Bowman, T. D. y Didegah, F. (2017). Measuring social media activity of scientific literature: an exhaustive comparison of scopus and novel altmetrics big data [Medición de la actividad de la literatura científica en las redes sociales: una comparación exhaustiva de scopus y el novedoso big data altmetrics]. *Scientometrics*, 113 (2), 1037-1057
- Haustein, S. (2019). Scholarly twitter metrics [Métricas académicas de Twitter]. En W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch y M. Thelwall (Eds.), *Springer handbook of science and technology indicators (729-760)*. Springer

- Haustein, S., Peters, I., Sugimoto, C. R., Thelwall, M. y Larivière, V. (2014). Tweeting biomedicine: An analysis of tweets and citations in the biomedical literature [Tuitear biomedicina: un análisis de tweets y citas en la literatura biomédica]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65 (4), 656–669
- Kelly, B. S., Redmonda, C. E., Nason, G. J., Healy, G. M., Horgan, N. A., Heffernan, E. J. (2016). The use of Twitter by radiology journals: an analysis of twitter activity and impact factor [El uso de Twitter por revistas de radiología: un análisis de la actividad de Twitter y el factor de impacto]. *Journal of the American College of Radiology*, 13(11), 1391-1396
- Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy [Uso dialógico de las redes sociales: el papel de las relaciones públicas en la reactivación de la democracia]. *Public Relations Review*, 39 (4), 337-345
- Mahrt, M., Weller, K. y Peters, I. (2014). Twitter in scholarly communication [Twitter en la comunicación académica]. En K. Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt, y C. Puschmann (Eds.), *Twitter and Society* (399-410). Peter Lang.
- Micieli, J. A. y Tsui, E. (2015). Ophthalmology on social networking sites: an observational study of Facebook, Twitter, and LinkedIn [Oftalmología en sitios de redes sociales: un estudio observacional de Facebook, Twitter y LinkedIn]. *Clinical Ophthalmology*; 9, 285-290
- Mohammadi, E., Thelwall, M., Kwasny, M. y Holmes, K. L. (2018). Academic information on Twitter: A user survey [Información académica en Twitter: una encuesta a los usuarios]. *PloS one*, 13(5), e0197265
- Nabout, J. C., Teresa, F. B., Machado, K. B., Do Prado, V. H. M., Bini, L. M. y Diniz-Filho, J. A. F. (2018). Do traditional scientometric indicators predict social media activity on scientific knowledge? An analysis of the ecological literature [¿Los indicadores cientométricos tradicionales predicen la actividad de las redes sociales sobre el conocimiento científico? Un análisis de la literatura ecológica]. *Scientometrics*, 115 (2), 1007-1015
- Nason, G. J., O’Kelly, F., Kelly, M. E., Phelan, N., Manecksha, R. P., Lawrentschuk, N. y Murphy, D. G. (2015). The emerging use of Twitter by urological journals [El uso emergente de Twitter por revistas de urología]. *BJU International*, 115 (3), 486–490
- Oller-Alonso, M., Segarra-Saavedra, J. y Plaza-Nogueira, A. (2012). La presencia de las revistas científicas de ciencias sociales en los social media: de la Web 1.0 a la 2.0. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, 2 (1), 49-68

- Ortega, J. L. (2017). The presence of academic journals on Twitter and its relationship with dissemination (tweets) and research impact (citations) [La presencia de revistas académicas en Twitter y su relación con la difusión (tweets) y el impacto de la investigación (citas)]. *Aslib Journal of Information Management*, 69 (6), 674-687
- Peoples, B. K., Midway, S. R., Sackett, D., Lynch, A. y Cooney, P. B. (2016). Twitter predicts citation rates of ecological research [Twitter predice las tasas de citas de la investigación ecológica]. *PLoS ONE*, 11(11), e0166570
- Thelwall, M., Haustein, S., Larivière, V. t Sugimoto, C. R. (2013). Do altmetrics work? Twitter and ten other social web services [¿Funcionan las altmetrics? Twitter y otros diez servicios de web social]. *PLoS ONE*, 8 (5), e64841
- Valerio-Ureña, G. y Herrera-Murillo, D. (2017). Redes sociales en línea como canal de comunicación de las revistas académicas abiertas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1341-1350
- Wong, K., Piraquive, J. y Levi, J. R. (2018). Social media presence of otolaryngology journals: The past, present, and future [Presencia en las redes sociales de las revistas de otorrinolaringología: el pasado, el presente y el futuro]. *The Laryngoscope*, 128 (2), 363–368
- Zahedi, Z., Costas, R. y Wouters, P. (2014). How well developed are altmetrics? A cross-disciplinary analysis of the presence of “alternative metrics” in scientific publications [¿Qué tan bien desarrolladas están las altmetrics? Un análisis interdisciplinario de la presencia de “métricas alternativas” en publicaciones científicas]. *Scientometrics*, 101 (2), 1491–1513
- Zheng, H., Aung, H. H., Erdt, M., Peng, T. Q., Sesagiri Raamkumar, A. y Theng, Y. L. (2019). Social media presence of scholarly journals [Presencia de revistas académicas en las redes sociales]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 70 (3), 256-270

EFFECTO DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA COHESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS TRAVÉS DE WHATSAPP

GABRIEL HERRADA VALVERDE
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La aparición a finales de 2019 de una nueva enfermedad bautizada COVID-19 o SARV-COD2, ha traído consigo un proceso acelerado de adaptación a la denominada “nueva normalidad”, al que no ha sido ajena la comunidad universitaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, a consecuencia de ello, se han visto alterados de tal modo que se ha pasado de una modalidad de enseñanza casi enteramente presencial, con algunos elementos de “*Blended Learning*”; a una enseñanza completamente online. Esto ha hecho que profesores y alumnos se hayan visto obligados a abandonar los tradicionales espacios físicos de trabajo que permitían la comunicación cara a cara (aulas, bibliotecas, salas de trabajo grupal) para instalarse en espacios digitales que permiten la comunicación bidireccional de manera sincrónica y/o asincrónica (videoconferencias, videos, chats, foros, etc.).

Dentro este contexto, la adquisición de la competencia de trabajo en equipo por parte del alumnado universitario, demandada desde hace años por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), puede verse favorecida con el uso de plataformas digitales que rompen las barreras espacio-tiempo que dificultan el contacto humano. Entre esas herramientas online, destaca WhatsApp, la red social con mayor número de usuarios a nivel mundial, que permite el intercambio de información multimedia de manera sincrónica y asincrónica. Pero ¿favorece WhatsApp el desarrollo de competencias para el trabajo en

equipo? ¿Usar este tipo de redes tiene algún efecto positivo a la hora de dotar de cohesión al texto escrito?

Partiendo de las cuestiones planteadas, el principal propósito de esta investigación es comprobar el efecto del uso WhatsApp en la estrategia de trabajo grupal utilizada por el alumnado universitario y, en función de esto, valorar el grado de cohesión de los textos resultantes durante ese proceso de trabajo. Para satisfacer esta meta, en primer lugar, se analizará qué dice la investigación en torno a las estrategias de trabajo en equipo; se valorará el potencial de WhatsApp con instrumento para favorecer el trabajo colaborativo y/o cooperativo a la hora de realizar una tarea que implique redactar uno o varios textos; y se revisarán qué elementos debe disponer un texto escrito para que pueda ser considerado cohesivo. Hecho esto, se explicitarán los objetivos e hipótesis de este estudio, se describirá la metodología utilizada, se compartirán los resultados obtenidos, discutiéndolos a la luz de los estudios citados en el apartado introductorio y, finalmente, a modo de conclusión, se recapitularán los hallazgos más importantes y se señalará, como prospectiva, cuáles pueden ser las líneas de investigación futura.

1.1. ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN EQUIPO

Para desarrollar adecuadamente la competencia de trabajo en equipo que demanda el EEES, se precisa la utilización de recursos propios y ajenos, y de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permitan a cada alumno adaptarse y alcanzar junto a otros un objetivo concreto en un contexto particular. Este tipo de competencia, supone, de forma más específica, el compromiso individual y grupal en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y el desarrollo colectivo (Torrelles, 2011).

Desde esta perspectiva, el uso de estrategias de trabajo en equipo facilitaría la construcción conjunta de conocimiento, utilizando métodos de trabajo cooperativo y/o colaborativo que favorezcan el aprendizaje entre iguales y la interdependencia positiva (Duran y Monereo, 2012).

Concretamente, el trabajo cooperativo favorece la participación equitativa de los miembros del grupo, organizando la tarea grupal en función de las capacidades personales de cada uno de ellos; y fomentando, por tanto, la interdependencia positiva para el cumplimiento de las metas (Johnson y Johnson, 1999a, 1999b, 2002; Abellán y Herrada, 2016). De esta manera, dentro de un grupo cooperativo cada integrante asume un rol diferente para la consecución de la meta común, lo que permite formar grupos de trabajo heterogéneos en los que los alumnos asumen una función imprescindible para la resolución de la tarea.

En este sentido, cualquier estudiante, independientemente de su conocimiento sobre la materia o de su habilidad para realizar ciertas tareas, se siente integrado dentro del grupo de trabajo. De esta manera, a modo de ejemplo, un grupo de trabajo que tenga que realizar un texto escrito en torno a un temática concreta, debe buscar, seleccionar y extraer información relacionada con esa temática antes de redactar el texto; lo que desde una perspectiva cooperativa supondría que un miembro del grupo se encargaría de la búsqueda, otro de la selección otro de la extracción de información y otro de la redacción del texto. Este tipo de estrategias es recomendable utilizarlas cuando se quiere trabajar con alumnos con diferente nivel de competencia, y por ello suele asociarse al trabajo por proyectos que se desarrolla en etapas educativas iniciales como Educación Infantil y Educación Primaria.

El aprendizaje colaborativo, por el contrario, supone una participación igualitaria, de manera que cada componente de un grupo de trabajo llevaría a cabo funciones similares para satisfacer las demandas de la tarea. De forma similar al trabajo cooperativo, se partiría de un objetivo común, pero, a diferencia de este, en lugar de asignar una tarea diferente a cada miembro del grupo, todos llevan a cabo las mismas, con objeto de favorecer el intercambio de puntos de vista y profundizar de manera conjunta en los contenidos trabajados (Barkley, Cross y Howell, 2007; Pujolàs, 2008, 2009). Este tipo de estrategia suele aplicarse con alumnos que disponen un nivel de competencia similar, y se suele asociar a etapas educativas finales vinculadas a la educación superior o educación universitaria. Siguiendo con el ejemplo utilizado para explicar el trabajo cooperativo, podemos destacar que, en el caso del trabajo

colaborativo, la búsqueda, selección, extracción de información y redacción del texto se llevaría a cabo por parte de todos los integrantes del grupo, que asumirán las mismas funciones y pondrían en común la información extraída con objeto de realizar un texto común que permita satisfacer las demandas de la tarea escrita que deben realizar.

Aparte de estas estrategias de trabajo en equipo, habría que apuntar otra, categorizada como trabajo en grupo individual. Este procedimiento, de acuerdo con Johnson y Johnson (1999a), Herrada-Valverde, Cobo y Herrada (2008), implicaría dividir la tarea en diferentes partes, asignar cada parte a un miembro del grupo para trabajarlas individualmente y unir dichas partes en un único texto sin realizar una revisión grupal del texto en su conjunto. Siguiendo el ejemplo que venimos utilizando, en este caso, cada alumno buscaría información, la seleccionaría y la extraería individualmente y la integraría en un documento común con sus compañeros, sin realizar una revisión global conjunta del contenido final.

Según Herrada (2021), este último tipo de estrategia está muy arraigado dentro del estudiante universitario, que proviene de la cultura de trabajo individual que ha sido predominante en el ámbito universitario hasta la aparición del EEES. En este sentido, el autor sostiene que el simple hecho de disponer a un grupo de alumnos a trabajar juntos, no lleva a trabajar de forma colaborativa o cooperativa, sino a trabajar de manera individual dentro del grupo. Por esta razón, señala que la formación del alumnado universitario en estrategias de trabajo en equipo es indispensable para que los grupos de trabajo, de hecho, se comporten como tales.

1.2. EL TRABAJO EN EQUIPO ONLINE A TRAVÉS DE WHATSAPP

Las estrategias de trabajo en equipo a las que nos referimos, no sólo se ponen en marcha en entornos presenciales sino también en contextos digitales (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012). Contingencias como el confinamiento asociado al COVID-19, o las previsibles consecuencias de la denominada “nueva normalidad”, son prueba fehaciente de esta realidad, que está acentuando el cambio en las formas de producción, difusión y consumo de la cultura, y está favoreciendo la construcción de

conocimiento a través de soportes y sistemas de almacenamiento digitalizados. A esto cabe añadir que, como afirman Castellanos y Martínez (2013), una de las ventajas del trabajo en equipo online es que permite trabajar de manera sincrónica, favoreciendo la comunicación instantánea por medio de herramientas como el chat o la videoconferencia.

Dentro de este contexto se ha de destacar WhatsApp, una aplicación de mensajería instantánea para dispositivos móviles que, debido a su rápida incorporación a la cotidianidad de alumnos y profesores dentro y fuera de la universidad, se convierte en una herramienta con un enorme potencial para favorecer el trabajo en equipo online. A pesar de ello, existe cierta controversia en la investigación en torno a la utilidad de WhatsApp a la hora de favorecer el trabajo en grupal, que es necesario clarificar. Mientras autores como López y Castro (2019) y Trejo (2018) indican que WhatsApp favorece la organización de la información y la puesta en marcha de estrategias colaborativas; estudios como el de Suarez (2018) indican lo contrario, específicamente que no sólo no favorece el trabajo equipo sino que lo dificulta.

Esta discusión parece resolverse a través de los estudios de Veytia y Bastidas (2020) o Giasanti et al. (2016), quienes afirman que el uso de esta herramienta de comunicación favorece el proceso de toma de decisiones y el trabajo colaborativo dentro de un grupo siempre y cuando éste tenga un número reducido y siempre que la tarea no sea excesivamente compleja y abstracta. Estos trabajos parecen indicar que la utilidad de WhatsApp se limita a la elaboración de tareas muy concretas dirigidas a la consecución de metas claras y específicas, que sean realizadas en grupos de trabajo pequeños. De hecho uno de los principales problemas de estudios como el Suarez (2018) es que planteaban tareas dirigidas a metas ambiguas o generales que realizaban grupos de trabajo de más de tres personas.

1.3. LA COHESIÓN REFERENCIAL DE TEXTOS ESCRITOS

Para determinar la cohesión de textos cortos, como los que se suelen presentar a través de WhatsApp es fundamental realizar un análisis de los microsegmentos oracionales dentro de cada macrosegmento paragrafíco, atendiendo a dos elementos cohesivos estrechamente

relacionados: la cohesión léxica, que establece el corpus semántico del párrafo, y la cohesión gramatical, que permite la correlación de ideas dentro del párrafo.

La cohesión léxica implica la repetición total o parcial de un elemento léxico o el uso de sinonimias, y consiste en escoger el mismo elemento léxico dos veces, o utilizar dos elementos que están relacionados de diversas maneras (sinonimia, antonimia, etc.) y pertenecen a campos semánticos particulares (Halliday y Matthiessen, 2004). Este tipo de cohesión es el eje fundamental, sobre el que gira la progresión temática de un texto, de hecho, el estudio de Herrada (2015) indica que uno de los principales problemas que reflejaban los estudiantes universitarios que tomó como muestra es la redundancia excesiva de referente sin utilizar sinónimos.

Por otro lado, la cohesión gramatical implica el uso de referencias y lazos cohesivos como anáforas (esto es, que se alude a un antecedente mencionado) o catáforas (es decir, se alude a algo que va a ser indicado con posterioridad); requiere, también, el uso de conectores o marcadores discursivos entre oraciones (aditivos, adversativos, causales); exige, además, mantener relaciones de concordancia género-número entre el lazo cohesivo y la identidad de la referencia (por ejemplo: sintagma nominal con verbo); y precisa, finalmente, la utilización adecuada de signos de puntuación (Martin y Rose, 2007). Este tipo de cohesión complementa la cohesión léxica y garantiza, por tanto, la progresión temática, estableciendo un conjunto de relaciones estructurales entre los diferentes sintagmas oracionales. En este sentido, Herrada (2015), nos habla de un problema muy común de los estudiantes universitarios a la hora de mantener este tipo de cohesión, conocido como escritura microestructural, es decir, que el estudiante conecte una idea con otra sin partir de un referente que permita estructurar el texto en su conjunto de manera global.

Tanto la cohesión gramatical como la léxica, pueden establecer, por un lado, relaciones endofóricas, cuando se realizan entre diferentes partes de un párrafo en particular o del texto en general; y por otro lado, pueden establecer relaciones exofóricas con fuentes externas al texto. Estas últimas pueden derivar en lo que Herrada (2015) denomina escritura

egocéntrica, que supone mencionar algo en el texto como si se hubiera referido anteriormente a ello o dar por supuesto que el lector dispone de conocimientos previos que le permite inferir el referente al que se refiere el autor.

Además de estos aspectos, la cohesión textual va a depender también de la fluidez discursiva que se establezcan entre las diferentes ideas. En este sentido, un párrafo que expresa una idea simple puede obstaculizar la fluidez lectora si la información que se aporta no aporta nada que permita profundizar o completar dicha idea (por ejemplo: cuando el escritor reitera constantemente a lo largo del párrafo la misma idea utilizando diferentes palabras). De la misma manera, un párrafo que expresa ideas muy complejas o que usa muchas especificaciones en forma de incisos, puede hacer que el lector pierda la referencia y, por tanto, el hilo conductor de lo que se estaba transmitiendo.

2. OBJETIVOS

El estudio que se presenta a continuación se desarrolló en la Universidad de Almería, aprovechando el cambio a una modalidad online que acaeció debido a las contingencias relacionadas con la pandemia COVID-19. Concretamente, se plantearon como principales objetivos de esta investigación:

- Comparar las estrategias de trabajo grupal en WhatsApp de los alumnos que comienzan o han finalizado una titulación de maestro.
- Comprobar la influencia que la estrategia utilizada en WhatsApp en la cohesión referencial en los textos elaborados como resultado del trabajo grupal.
- Tomando con referencia estos objetivos se formularon dos hipótesis que se someterían a contraste una vez realizado el análisis de datos:

- El uso de WhatsApp fomentará la utilización estrategias cooperativas/colaborativas independientemente del momento formativo en el que se encuentre el alumnado.
- El momento formativo será determinante en el grado de cohesión de los textos resultantes del proceso de trabajo en equipo a través de WhatsApp.

3. METODOLOGÍA

Para el contraste de hipótesis, se estableció un diseño de carácter transversal y corte pre-experimental con medidas pre y post-tratamiento y variables de control que sustituyeron la asignación no aleatoria de la muestra. Particularmente, se estableció una muestra de 20 grupos de trabajo online (con tres integrantes cada grupo) formados por estudiantes universitarios que habían comenzado una titulación vinculada al ámbito educativo (10 grupos) y otros que habían finalizado alguna de estas titulaciones (10 grupos).

Se estableció como variable independiente el momento formativo en el que se encontraban los grupos de trabajo cuando realizaron las tareas escritas a través de WhatsApp; y se definieron como variables dependientes el tipo de estrategias de trabajo en equipo utilizadas y el nivel de desempeño de los grupos en los que respecta a la cohesión de los textos escritos en WhatsApp. Asimismo, se establecieron un conjunto de variables de control, entre las que podemos destacar el sexo, la edad, la modalidad de Bachillerato cursada, la titulación de maestro obtenida, etc.

Atendiendo a lo reseñado, como medida Pretest se tomó el tipo de estrategias de trabajo en equipo y el nivel de desempeño en la elaboración de textos grupales a través de WhatsApp por parte de los grupos que comenzaban una carrera de magisterio (en adelante Comienzo). Como Test se consideró el proceso formativo por el que habían pasado los grupos que habían finalizado una carrera de magisterio. Finalmente, como Postest se estableció el tipo de estrategias para el trabajo en grupo y el rendimiento en la elaboración de textos grupales a través de

WhatsApp de los grupos que habían finalizado una carrera de magisterio (en adelante Final).

Asimismo, se diseñaron un conjunto de instrumentos para la recogida de información, entre los que destacan: una entrevista semiestructurada para determinar qué miembros de la muestra inicial formarían parte de la muestra final (sólo alumnos que acababan de iniciar su andadura universitaria y alumnos que acababan de finalizarla) y para establecer las estrategias de trabajo grupal decían utilizar los grupos de trabajo; una hoja de registro que permitía observar las estrategias de trabajo utilizadas por los grupos de WhatsApp; grupos de WhatsApp para elaborar en equipo textos vinculados con las tareas que debían realizar.

Partiendo de la accesibilidad del investigador a dos de las asignaturas que se impartían a los grupos de estudio, los instrumentos mencionados se implementaron durante el primer cuatrimestre en los grupos que comenzaban una carrera de maestro y en el segundo cuatrimestre en aquellos que la habían finalizado.

Durante la primera semana de cada asignatura se pasó la entrevista semiestructurada a cada grupo con objeto de conocer cuáles eran las estrategias de trabajo en equipo que solían utilizar cuando trabajaban en equipo presencialmente. Hecho esto, el investigador generó 20 grupos de WhatsApp compuestos por 3 alumnos y los que él mismo se incluía con objeto de observar, en primer lugar las estrategias que ponía en marcha cada grupo, y determinar, en segundo lugar el grado de cohesión de los textos que se generaban. Los grupos estuvieron realizando sus tareas a través de WhatsApp durante todo el cuatrimestre.

Una vez recopilados los datos, se analizaron los textos generados a través de los grupos de WhatsApp utilizando la técnica de juicio de expertos, que permitió establecer una categorías de análisis comunes para 2 investigadores (uno interno y otro externo) que el grado de cohesión de los textos, y permitió un marco de referencia que llevó a buscar el consenso entre investigadores en aquellas valoraciones cuyo porcentaje de coincidencia bajaba del 70%. Las categorías de análisis establecidas fueron las siguientes:

- Cohesión léxica de textos: Uso de sinonimias o reiteración de léxico sin redundancia; Redundancia en momentos puntuales; Redundancia generalizada.
- Cohesión gramatical de textos: Textos gramaticalmente cohesivos; Dificultades puntuales para mantener la cohesión; Dificultades generalizadas para mantener la cohesión.
- Fluidez: Uso de incisos en momentos puntuales; Uso de incisos de modo generalizado; Reiteración a lo largo del texto de una idea simple (volver una y otra vez a la misma idea llegar a profundizar en la misma).

Los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente a través de tablas de contingencia y pruebas χ^2 .

4. RESULTADOS

Una vez que se comprobó que no existían diferencias significativas entre los dos grupos de estudio en lo respecta a las variables de control establecidas (sexo, edad, tipo de bachillerato cursado, titulación de maestro en la que egresaron los alumnos), se procedió al análisis de los resultados de las categorías de análisis establecidas.

Comenzando por el tipo de estrategia de trabajo en equipo utilizada por los grupos que conformaron la muestra, cabe destacar que no se observaron diferencias significativas (n.s.=.05) entre los grupos de estudio, ni en lo que se refiere a las estrategias utilizadas para llevar a cabo tareas grupales en entornos presenciales o entornos digitales diferentes de WhatsApp, ni cuando utilizaron WhatsApp para realizar ese tipo de tareas. En ambos casos la estrategia grupal-individual era predominante.

Concretamente, la mayor parte de los grupos (75%) decían utilizar estrategias de trabajo grupal individual de manera habitual tanto en entornos presenciales como digitales; siendo únicamente el 25 % restante el que decía utilizar estrategias colaborativas o cooperativas. Como se puede observar en la tabla 1, únicamente un grupo de la muestra, específicamente un grupo que había finalizado la carrera de maestro, decía utilizar como estrategia grupal el trabajo cooperativo.

TABLA 1. Percepciones alumnado en el uso de estrategias

| | <i>Comienzo</i> | <i>Final</i> | Total |
|-------------------|------------------------|--------------|--------|
| Grupal Individual | 8 | 7 | 15 |
| | 90,0% | 70,0% | 75,0% |
| Cooperativa | 0 | 1 | 1 |
| | 0,0% | 10,0% | 5,0% |
| Colaborativa | 2 | 2 | 4 |
| | 20,0% | 20,0% | 20,0% |
| Total | 10 | 10 | 20 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| χ^2 (gl) | 1,067 ^a (2) | | |
| p | .587 | | |

El predominio de la estrategia grupal individual también se recoge de forma muy clara en las hojas de registro del investigador principal de este estudio, como se puede observar en la tabla 2, que refleja que un 95% de la muestra la utilizaban. Concretamente, el 100% de los grupos que comenzaban una titulación universitaria relacionada con el ámbito educativo utilizaban la estrategia grupal individual, siendo un 90% de los que habían finalizado una carrera los que utilizaban este tipo de estrategia. Únicamente uno de los grupos que habían finalizado la carrera utilizaba estrategias de trabajo netamente colaborativas para realizar las tareas a través de WhatsApp (lo cual coincidía con la percepción que ese mismo grupo tenía en relación con la estrategia de trabajo en equipo que solían poner en marcha a la hora de realizar tareas grupales).

TABLA 2. Estrategia de trabajo en equipo

| | <i>Comienzo</i> | <i>Final</i> | Total |
|---------------------------|-----------------|--------------|--------|
| Trabajo colaborativo | 0 | 1 | 1 |
| | 0,0% | 20,0% | 5,0% |
| Trabajo Grupal-Individual | 9 | 9 | 18 |
| | 100,0% | 90,0% | 95,0% |
| Total | 10 | 10 | 20 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

En lo que se refiere a la cohesión léxica de los textos elaborados para realizar las tareas grupales, tampoco existían diferencias significativas intergrupales (tabla 3), siendo la mayor parte de los grupos (un 75% de la muestra), independientemente de si comenzaban o finalizaban una

titulación de magisterio; los que elaboraban textos a través de WhatsApp caracterizados por la utilización redundante de una gran cantidad de palabras y expresiones. Por otra parte, cabe destacar que no hubo ningún grupo que utilizase sinonimias para mantener la cohesión léxica.

TABLA 3. *Cohesión léxica*

| | <i>Comienzo</i> | <i>Final</i> | Total |
|---------------------------|-----------------------|--------------|--------|
| Redundancia puntuales | 2 | 3 | 5 |
| | 20,0% | 30,0% | 25,0% |
| Redundancia generalizadas | 8 | 7 | 15 |
| | 80,0% | 70,0% | 75,0% |
| Total | 10 | 10 | 20 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| χ^2 (gl) | ,267 ^a (1) | | |
| p | .606 | | |

En cuanto a la cohesión gramatical de las tareas realizadas a través de Whatsapp, el 75% de la muestra, concretamente el 100% de los grupos que comienzan la carrera y el 70% de los grupos que la han finalizado; muestra dificultades generalizadas para mantener la cohesión gramatical de los textos redactados a través de WhatsApp. El resto de la muestra (específicamente el 30% de los grupos que habían finalizado una titulación), tenía dificultades puntuales para mantener la cohesión gramatical. Cabe subrayar, por otra parte, que ningún grupo fue capaz de presentar textos gramaticalmente cohesivos a través de WhatsApp.

TABLA 4. *Cohesión gramatical*

| | <i>Comienzo</i> | <i>Final</i> | Total |
|----------------------------|------------------------|--------------|--------|
| Dificultades puntuales | 0 | 3 | 3 |
| | 0,0% | 30,0% | 15,0% |
| Dificultades generalizadas | 10 | 7 | 17 |
| | 100,0% | 70,0% | 85,0% |
| Total | 10 | 10 | 100 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| χ^2 (gl) | 3,529 ^a (1) | | |
| p | .060 | | |

Para finalizar, en lo que se refiere a la fluidez de los textos escritos a través de WhatsApp, como se observa en la tabla 5, la mayor parte de los grupos que comenzaban la carrera (70%) mostraban de forma generalizada dificultades relacionadas con la fluidez en los textos que redactaban a través de WhatsApp; mientras que los grupos que habían finalizado la carrera, se dividían entre los que tenían dificultades puntuales y los que las mostraban de manera generalizada (50% respectivamente).

TABLA 5. *Fluidez*

| | <i>Comienzo</i> | <i>Final</i> | Total |
|----------------------------|-----------------------|--------------|--------|
| Dificultades puntuales | 3 | 5 | 8 |
| | 30,0% | 50,0% | 40,0% |
| Dificultades generalizadas | 7 | 5 | 12 |
| | 70,0% | 50,0% | 60,0% |
| Total | 10 | 10 | 20 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| χ^2 (gl) | ,833 ^a (1) | | |
| p | .361 | | |

5. DISCUSIÓN

Una vez analizados los datos recogidos, se llevó a cabo un proceso reflexivo que permitió discutir dichos hallazgos a la luz de los estudios e investigaciones de referencia recogidos en el marco teórico del presente capítulo.

Partiendo de los resultados obtenidos podemos señalar que, al contrario de lo que enunciaban las hipótesis formuladas, el momento formativo no suponía utilización de diferentes estrategias de trabajo grupal, ya que la mayor parte de los grupos de trabajo, independientemente, de si acababan de comenzar o terminar una carrera de maestro, dividía el trabajo en partes, asignaban cada parte a un componente del grupo, trabajaban de forma individual dichas partes, y finalmente, las integraban en un texto que, la mayor parte las veces ni siquiera releían individualmente. En este sentido, el mero uso de WhatsApp tampoco favorecía por sí sólo la puesta en marcha de estrategias cooperativas y colaborativas. Esto, por un lado, estaría muy relacionado con la perspectiva de Johnson y Johnson (1999a), Herrada, Cobo y Herrada (2008) y Herrada

(2021) cuando afirman que la enseñanza universitaria está marcada por una cultura individualista que lleva al alumnado a reproducir en los trabajos grupales, las mismas estrategias que utilizan cuando trabajan individualmente; y por otro, lado, contradeciría los resultados de los estudios de Veytia y Bastidas (2020) o Giasanti et al. (2016), ya que a pesar que los grupos de trabajo del presente estudio no excedían de tres miembros y de que las tareas que realizaban tenían metas muy concretas y específicas, el uso de WhatsApp no supuso la puesta en marcha de estrategias cooperativas o colaborativas.

Por otra parte, ni el momento formativo ni el uso de WhatsApp para la realización de tareas grupales suponía diferencias a la hora de mantener la cohesión léxica y gramatical; ni para mantener la fluidez discursiva de los textos escritos. No obstante, cabe destacar algunos matices diferenciales para estas tres categorías de estudio en función del momento formativo. En lo que se refiere a la cohesión léxica y gramatical, los grupos que comenzaban una carrera de magisterio mostraban de forma mayoritaria dificultades generalizadas (80% y 100%), mientras que la habían finalizado aparecía un mayor porcentaje que tenían dificultades puntuales (70% dificultades generales y 30% dificultades puntuales). Para la fluidez discursiva, esos matices diferenciales se incrementaban, ya que mientras los grupos que comenzaban la carrera, de manera mayoritaria, mostraban dificultades generalizadas; los que habían finalizado la carrera se repartían entre los que tenían este tipo de dificultades de forma generalizada y los que las tenían en momentos puntuales.

Esto, atendiendo a Halliday y Matthiessen (2004), Martin y Rose (2007) y Salas (2011) implicaría un uso inadecuado de diferentes aspectos cohesivos (anáforas, catáforas, conectores, relaciones de concordancia, etc.) y de aspectos vinculados a la fluidez del discurso, que podríamos explicar teniendo en cuenta la estrategia individual utilizada durante el trabajo grupal. Los grupos de trabajo en los que aparecían dificultades generalizadas, estaban constituidos por alumnos que, individualmente, tenían esas dificultades; mientras que los grupos de trabajo en los que las dificultades aparecían en momentos puntuales, estaban integrados por algunos alumnos que tenían dificultades individuales y otros que no las tenían. En consecuencia, los alumnos que habían

finalizado una carrera de maestro tenían mayores competencias individuales que los que acababan de comenzarla a la hora de dotar de cohesión léxica y gramatical a los textos que redactaban a través de WhatsApp. Algo similar ocurría con la fluidez del discurso escrito, donde la mitad de los grupos que habían finalizado una titulación de maestro, tenían dificultades puntuales para mantener la cohesión, que se podían traducir en diferentes capacidades individuales para mantener la fluidez. En este sentido, había grupos en los que una parte del texto expresaba una idea simple que se repetía una y otra vez sin aportar nada que profundice en la idea que se trata de transmitir, y otras partes del texto donde la redacción era mucho más fluida. De manera similar había grupos en los que una parte de un texto mostraba excesivos incisos que hacían que el lector perdiese la referencia y, por tanto, el hilo conductor de lo que se estaba transmitiendo; y otros grupos en el que los incisos estaban mejor estructurados.

6. CONCLUSIONES

Partiendo del estudio presentado en este capítulo, y teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, cabe señalar una serie de conclusiones. En primer lugar, el proceso formativo por el que pasó el alumnado que había finalizado una carrera para obtener su titulación supuso una mayor competencia individual en todos los aspectos (cohesión léxica y gramatical y en fluidez discursiva). Por otra parte, el momento formativo no implicó diferencias en las estrategias de trabajo utilizadas por los grupos, ya que la mayor parte de los equipos utilizaron una estrategia de trabajo individual. En este sentido, a pesar de que el uso de WhatsApp favorecía el trabajo sincrónico durante el confinamiento y, por tanto, fomentaba la comunicación entre los miembros de cada equipo, ello no supuso la puesta en marcha de estrategias cooperativas o colaborativas, debido a la concepción individualista del trabajo que mostraban los alumnos.

Tomando esto como referencia, es relevante señalar que, para mejorar la cohesión de los trabajos escritos realizados por el alumnado universitario en entornos digitales como WhatsApp, es preciso que éste, desde

el primer año de carrera, adquiera competencias para desarrollar textos con mayor cohesión y fluidez discursiva; puesto que, como hemos visto, la mayor parte de los grupos de trabajo que comenzaban la titulación mostraban problemas generalizados para estructurar los párrafos a lo largo de todo el texto. Este proceso formativo debe complementar el desarrollo de competencias individuales con el desarrollo de actitudes cooperativas/colaborativas que le permitan superar su concepción individualista del trabajo en equipo. Desde esta perspectiva, Bernando (2011, p. 57) afirma que el trabajo en equipo

(...) desarrolla el sentimiento de “nosotros”, reemplaza la competitividad por la cooperación; enseña a ver los temas desde otros puntos de vista y a escuchar de modo comprensivo propiciando el diálogo; facilita la adquisición de actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás; y estimula el intercambio de ideas, promoviendo el desarrollo de la iniciativa y la creatividad personal.

Todo ello apoya los planteamientos de Herrada (2021), que sostiene que el simple hecho de disponer a un grupo de alumnos a trabajar juntos, no lleva a trabajar de forma colaborativa o cooperativa, sino a trabajar de manera individual dentro del grupo. A lo que habría que agregar, a la vista de los resultados del presente estudio, que el hecho de disponer los alumnos a trabajar en equipo, independientemente del potencial de la herramienta utilizada para favorecer el intercambio de información (en este caso WhatsApp), no implica que estos lo hagan, o mejor dicho, que estos sepan hacerlo. La incorporación de estas herramientas puede favorecer la colaboración y la cooperación entre alumnos, pero sólo si estos han recibido, previamente, la formación apropiada para hacerlo. En caso contrario, el estudiantado trabajará de manera individual dentro del grupo, desaprovechándose así el potencial de la red social.

Como prospectiva, se propone replicar este estudio en diferentes universidades y titulaciones, haciendo hincapié en las diferencias entre el trabajo grupal online y el trabajo grupal presencial con el objetivo de comprobar las estrategias que ponen en marcha los alumnos para realizar dichos trabajos y comparar el grado de adecuación de cada una de ellas para satisfacer las demandas de la tarea grupal. Además, se

propone comparar redes como WhatsApp con redes similares (Telegram) o diferentes (YouTube, Twitter) con objeto de conocer, una vez que el alumnado ha sido formado en estrategias para el trabajo colaborativo/cooperativo; cuál de estas herramientas fomenta mejor este tipo de trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimiento a Rosario Valverde Rodríguez y a Gabriel Herrada Jiménez.

8. REFERENCIAS

- Abellán, Y. y Herrada, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18 (1): 65-76.
- Area, M., Gutiérrez, A., y Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Barcelona: Ariel.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernardo, J. (2011). Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores. Madrid: Síntesis.
- Castellanos, A. y Martínez, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación Educativa*, 13 (13): 75-94
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje colaborativo y cooperativo*. Barcelona. España: Ice-Horsori.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Herrada, G.(2021). Twitter, ¿Un recurso para desarrollar las habilidades de síntesis del alumnado universitario? En J. Sotelo y J. González (coords), *Digital media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educomunicativo en tiempos de COVID-19* (pp.391-410). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España, SL.
- Herrada, G., Cobo, C., y Herrada, R.I. (2008). Querer acabar antes de comenzar. Las prisas por llegar al resultado. *Enseñanza & Teaching*, 26, 165-185.

- Herrada, G. (2015). *Nivel lector y construcción de conocimiento en la universidad a partir de fuentes digitales e impresas* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.128409>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999b). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119–129. <https://doi.org/10.1024//1421-0185.61.3.119>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London. England: Continuum International Publishing.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225–239.
- Torrelles, C. (2011). Eina d'avaluació de la competència de treball en equip. Tesis doctoral (trabajo inédito).
- Giasanti, A. R. P., Taboada, A. P., y Jansiski, M. (2016). Uso de la aplicación WhatsApp por estudiantes de Odontología de Sao Pablo, Brasil. *Revista Cubana de Información de Ciencias de la Salud*, 27(4), 503-514.
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135.
- Trejos, O. I. (2018). WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación de computadores. *Educación y Ciudad*, 35, 149- 158.
- López Álvarez, D. M., y Castro Aguilar, G. F. (2019). Análisis sobre el uso de WhatsApp en el entorno universitario. Caso de estudiantes universidad ecuatoriana. *Res Non Verba*, 9(2), 1-9.

YOUTUBE AND INSTAGRAM AS DRIVERS OF LEARNING IN EDUCATION

PAU SENDRA-PONS
University of Valencia

ANDREA REY-MARTÍ
ESIC Business & Marketing School

ALICIA MAS-TUR
University of Valencia

1. INTRODUCTION

In the last decade, online social networks (OSNs) have become an integral part of people's lives. In so doing, they have transformed the way young people live, positioning themselves as one of the most critical vehicles for communication and entertainment (Kirschner & Karpinski, 2010; Vasalou et al. 2010; Ainin et al. 2015; Zachos et al., 2018). The playful nature of these digital tools opens up a wide range of practical applications in education, as it allows the acquisition of knowledge through play.

The term social networks refers to the use of structured tools by groups of people or individuals for the purpose of generating and sharing content (Anderson, 2019). It includes platforms such as WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, Skype, blogs, or other websites. The use of social networks in education can contribute to the strengthening of cooperative and collaborative learning (Bilandzic & Foth, 2013; Anderson, 2019). Cooperation and collaboration in knowledge building is especially relevant in the context of active learning methodologies.

Social networks allow the integration of formal and informal learning (Greenhow & Lewin, 2016; Anderson 2019). While the formal context is fully institutionalized, the informal context refers to alternative forms

of learning. Social networks such as Facebook, Instagram, or Twitter provide opportunities to build support networks among students (Kaya, 2010; DeAndrea et al., 2012) whether they are online communities based on interaction and support between faculty and students or digital environments where students can raise concerns with peers. Indeed, social media is integrated into most users' personal lives through smartphones and other similar devices (Zincir, 2017; Chugh & Ruhi, 2018).

The introduction of social networks as a new educational tool allows for repositioning the student in the learning process (Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Cooke, 2017) as he/she adopts a central role in which he/she is a fundamental part of such process. Traditionally, the role of students has been based on the passive acquisition of knowledge, with little or no participation in class (Aydin, 2014; Chugh & Ruhi, 2018). Social networks contribute to an effective transition between the traditional learning model and a new one in which students, as mentioned, acquire a central and proactive role.

Incorporating social networks as a tool in teaching can eliminate the impersonal study environment that is likely to occur as a result of a lack of commitment by students or faculty in the educational process (Cooke, 2017). This has a lot to do with motivation –i.e., the process by which an action or activity directed towards a particular goal is prompted and maintained (Pintrich & Schunk, 2002). Students have both intrinsic and extrinsic motivations. While intrinsic motivation refers to that in which students perform an activity because they enjoy it or find it interesting, extrinsic motivation is one in which the reasons for doing an activity are unrelated to the activity itself (Deci & Ryan, 2000; Cooke, 2017).

At this point, it is obvious that knowledge acquisition has been transformed by the rapid growth of social networks and their use by students (Greenhow & Lewin, 2016; Mpungose, 2020). The absence of participation and involvement of some students in the classroom has forced faculty to seek new teaching techniques by which to engage students' attention, what would be related to the motivational aspects mentioned above.

As noted by Platon et al. (2018), social media, a wider concept that includes social networks, offers certain advantages for social interaction, such as: “direct, fast and multidirectional communication, the possibility of connecting more people at the same time, the possibility of engaging people in interactions and in exchanging different types of content and information” (p. 454).

Social media boost learning and teaching because it is associated with a promotion of human relations, encouraging greater openness among the agents involved (Manca & Ranieri, 2016). In addition, it provides multiple communication channels developed in a digital environment that can improve educational outcomes and students’ learning experience (Cao et al., 2013). For this reason, among others, teachers are incorporating them into teaching (Seaman & Tinti-Kane, 2013; Rahman et al., 2020).

Despite its advantages, the use of collaborative digital platforms is not without its challenges. Communication, not taking place in person, can lead to misunderstandings and make it difficult to create a personal bond between participants. According to Neier & Zayer (2015), there are authors who defend the use of social networks in the classroom (e.g., Trinder et al., 2008), while others consider them risky or difficult to implement due to aspects such as privacy or data ownership as well as literacy issues among educators (e.g., Franklin & van Harmelen, 2007)

As seen by Vandeyar (2020), those in favor of the use of social networks in education often highlight their great value in creating a participatory learning environment (Manan et al., 2012; Manca, 2020; Duta & Martinez-Rivera, 2015) in which students can reflect, interact and, in this way, improve their interpersonal relationships and communication skills (Deng & Yuen, 2011, Lederer, 2012).

However, it should be noted that even though students use social networks continuously in their daily lives, there is a gap when it comes to incorporating them in education (Pangrazio & Selwyn, 2018). This is due to a larger extent because traditional learning methods and

techniques such as master classes, where students merely participate and limit themselves to listening to the teaching staff, are deeply rooted.

One of the key aspects in the introduction of social networks in the classroom, which has proven to be one of the main concerns of the teachers (Au et al., 2015), is the delimitation of control mechanisms that ensure their adequate use by students in order to achieve the desired learning objectives (Davis et al., 2012; Sobaih et al., 2016).

With regard to the interest of higher education institutions in introducing social networks, in addition to the objectives related to promoting lifelong learning and equipping students for their professional work, the need to ensure student satisfaction and, therefore, their retention in the institution is gaining prominence (Martirosyan et al., 2014; Guo, 2016). Somehow, in addition to the purely educational aspiration, there is also an interest in promoting the institution's educational offer using social networks as an attractive method of communication and marketing.

In line with the above, universities use social networks to inform potential students and the alumni network about their educational offerings, what would be tantamount to an advertising use of these tools. This does not detract from the fact that, as in other educational institutions, university professors are adopting them as a new learning mechanism, thus encouraging effective discussion and better communication in and out of class (Kirschner & Karpinski, 2010; Al-rahmi et al., 2014). The incorporation of social networks aims to contribute to an agile and dynamic debate that allows student participation in the educational process, aware of the importance of students taking an active role in their learning process.

Despite its potential, few universities have taken the initiative to integrate social networks as a learning tool (Mpungose, 2020). Some of the reasons why they may not be included as educational tools may be the lack of knowledge of their benefits, their impersonal nature, or the fear that students will create addiction on social networks both personally and professionally. Despite these reasons, the global pandemic caused by COVID-19 has shown the need for an education system with

alternative learning systems as it has been required to replace traditional face-to-face education with online education (Sobaih et al., 2020).

In the dissemination of knowledge and, specifically, in the promotion of social networks in education, scientific research plays a fundamental role. For this reason, the present study performs a bibliometric analysis to provide objective information on this area of study, namely the use of YouTube and Instagram in education. The chapter is organized as follows: in the second section, the objectives of this work are discussed; in the third, the methodology used is detailed; in the fourth, the results are explained and the discussion is developed; and finally, the conclusions are argued.

2. OBJECTIVES

This chapter aims to provide relevant information on the research developed around social networks in education, specifically the use of YouTube and Instagram. For this purpose, a bibliometric analysis is carried out in order to inform the scientific community about the current state of research, emphasizing its evolution and those aspects that seem likely to mark the future research agenda. Bibliometric analysis allows presenting objective information with which researchers can make informed decisions and contribute to knowledge generation in this area of study.

3. METHODOLOGY

The methodology employed consists of a bibliometric analysis with which the matter at hand is analyzed both from a qualitative and a quantitative point of view. To execute such analysis, a search is performed in the Web of Science (WOS) Core Collection database looking for “YouTube” or “Instagram” as topics. This search provides 11,731 results. Later, to narrow down the research to the use of YouTube or Instagram in education, the search is refined to those WOS categories on education: “Education – Educational Research”, “Psychology Educational” and “Education Scientific Disciplines”. Filtering by these categories, 1,149 documents are obtained. Finally, only articles, reviews,

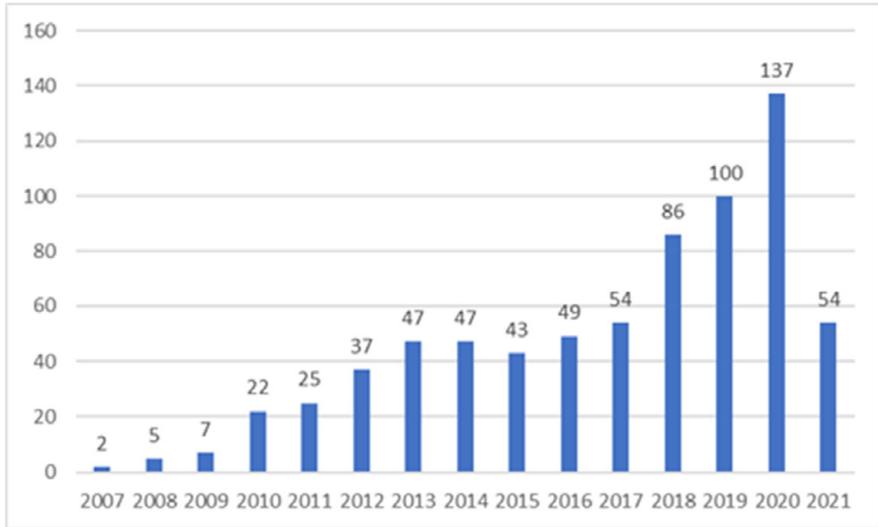
notes, and letters were selected as appropriate in a bibliometric analysis (Merigó et al., 2015; Merigó et al., 2016; Cancino et al., 2017; López-Rubio et al., 2020; Mas-Tur et al., 2021). On this occasion, there were no documents under the category of “note”. The final result of the search consisted of 637 documents that constituted the unit of analysis of this study.

Among the multitude of aspects that can be analyzed, this study focuses on the change in the number of documents published on the use of YouTube and Instagram in education, the type of documents, the affiliations of the authors, the sources in which authors have published, the most productive authors and, finally, the most cited documents. In addition, visual information is provided using the WOSviewer software. Specifically, an analysis is made of those countries to which authors with at least one publication in this area of study belong, with special emphasis on possible interrelationships. On the other hand, the keywords are also analyzed, both at an aggregate and detailed level, i.e., the terms YouTube and Instagram individually.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Figure 1 shows the upward trend year after year in the number of publications on the use of YouTube and Instagram in education. So far in the year 2021, i.e., from January to May, 54 documents have been published. It should be noted that the number of years considered in the analysis corresponds to the number of years with information available in the WOS, i.e., the historical analysis has not been restricted to a specific period. There is no information prior to 2007. Thus, while in 2007 the number of documents amounted to a total of 2 documents, between 2013 and 2017 it stood at around 50, reaching 137 in 2020. Already in May 2021, the date on which the analysis was carried out, the number of documents published amounts to that achieved in 2017 throughout the year.

FIGURE 1. Change in the number of documents published on the use of YouTube and Instagram in education



Regarding the types of documents published on the use of YouTube and Instagram in education, this research includes 612 articles, 15 reviews and 10 letters.

In Table 1, the organizations in which the authors of these research studies are affiliated were analyzed to determine in which countries this type of research is most developed. The search provided 748 organizations, but the results have been limited to the 10 with the most publications. The word organizations is used because all types of organizations, not only universities, can be found in the WOS. For example, this ranking includes the Ministry of Education Science of Ukraine with 7 publications. The organization with the most publications is the University of North Carolina with 14 publications and 156 citations. In terms of the number of citations, the organization with the most is the University System of Georgia with 160 citations for its 8 publications. Likewise, it is this organization that receives the highest average number of citations per year, with an average of 16.00 citations per year.

TABLE 1. Affiliations of authors publishing on the use of YouTube and Instagram in education

| Institutions | TP | TC | TC/Y |
|--|----|-----|-------|
| UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA | 14 | 156 | 11,14 |
| UNIVERSITY OF LONDON | 12 | 75 | 8,33 |
| MONASH UNIVERSITY | 10 | 140 | 14,00 |
| UNIVERSITY OF ILLINOIS SYSTEM | 10 | 90 | 9,00 |
| UNIVERSITY OF CALIFORNIA SYSTEM | 9 | 141 | 12,82 |
| PENNSYLVANIA COMMONWEALTH SYSTEM OF HIGHER EDUCATION PCSHE | 8 | 146 | 14,60 |
| UNIVERSITY SYSTEM OF GEORGIA | 8 | 160 | 16,00 |
| KING SAUD UNIVERSITY | 7 | 67 | 7,44 |
| MINISTRY OF EDUCATION SCIENCE OF UKRAINE | 7 | 3 | 1,50 |
| STATE UNIVERSITY SYSTEM OF FLORIDA | 7 | 87 | 8,70 |

Note: TP = Total Publications, TC = Total Citations, C = Citations, Y = Year

In Table 2, the sources in which authors have published were studied. In the same way as with the organizations, the word journals cannot be used since the WOS analyzes as sources in its core collection both scientific journals and conference proceedings that are indexed in the WOS. The search yielded 584 sources, but the results were limited to 5 as two sources shared the same number of publications, i.e., 16. In terms of total number of citations, the ranking is led by the journal Computers Education with 655 citations. This journal also has the highest h-index, i.e., 11.

TABLE 2. Sources in which authors have published on the use of YouTube and Instagram in education

| Sources | TP | TC | h-index | C/Y | TC/Y |
|-------------------------------|----|-----|---------|-------|-------|
| JOURNAL OF CHEMICAL EDUCATION | 25 | 284 | 10 | 11.36 | 28.40 |
| ANATOMICAL SCIENCES EDUCATION | 21 | 586 | 9 | 27.9 | 58.60 |
| COMPUTERS EDUCATION | 17 | 655 | 11 | 38.53 | 65.50 |
| COMUNICAR | 16 | 202 | 8 | 12.63 | 18.36 |
| JOURNAL OF CANCER EDUCATION | 16 | 100 | 8 | 6.25 | 11.11 |

Note: TP = Total Publications, TC = Total Citations, C = Citations, Y = Year

In Table 3, the authors who have published on the use of YouTube and Instagram in education are analyzed. The search yielded 1,693 authors who had published on this topic. Looking at Table 4, the author with the most publications is Denis Barry who has 4 publications. When looking at the number of citations, the researcher with the most is Christoph Hafner with 207 citations and 3 publications followed by Denis Barry, with 116 citations from his 4 publications.

TABLE 3. *Authors publishing on the use of YouTube and Instagram in education*

| Authors | TP | TC | h-index | C/Y | TC/Y |
|------------------|----|-----|---------|-------|-------|
| DENIS BARRY | 4 | 116 | 3 | 29 | 19,33 |
| CHRISTOPH HAFNER | 4 | 207 | 3 | 51,75 | 20,70 |
| SAMY AZER | 3 | 44 | 3 | 16,67 | 4,89 |
| CHRISTIAN CHUN | 3 | 6 | 1 | 2 | 0,67 |
| VERNON CURRAN | 3 | 36 | 2 | 12 | 7,20 |

Note: TP = Total Publications, TC = Total Citations, C = Citations, Y = Year

As we mentioned earlier, the search showed 637 documents. The total number of documents has 5,454 citations. In Table 5, the 5 most cited documents on the use of YouTube and Instagram in education were analyzed. It is worth mentioning that only one author appears in both the ranking of the most published and most cited authors, i.e., Christoph Hafner. This justifies that this complementary analysis is also relevant.

Thus, the paper with the most citations is the one published by Lee and Lehto, in 2013 entitled “User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model” which has 189 citations and tries to identify the determinants that affect the behavioral intention to use YouTube as well as to emphasize the motives for using YouTube in learning tasks.

When looking at the average number of citations per year, the article with the most is the one authored by Manca and Ranieri in 2016 and published in *Computers & Education* under the title “Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher

education”. It deals with the frequency of use of social networks as a learning tool by university professors.

The rest of the articles investigate topics such as the identification of the uses of social networks in the field of university teaching practices; the evaluation of students’ perceptions and patterns of use of this resource, as well as the effectiveness of YouTube videos within a problem-based learning curriculum; a description of the potential of integrating Web 2.0 tools to facilitate social constructivist pedagogies and engage high education students; and a collaborative digital video project in a technological learning environment.

TABLE 4. *Top 5 cited articles*

| Reference | Abstract | Citations | TC/Y |
|---|---|-----------|-------|
| Lee, D. Y., & Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model. <i>Computers & Education</i> , 61, 193-208. | This study is aimed at identifying the determinants of behavioral intention on YouTube usage based on the Technology Acceptance Model (TAM). To this end, perceived usefulness and perceived ease of use are considered as antecedents while including into the framework four first-order constructs –user satisfaction, content richness, vividness, and YouTube self-efficacy– and one second-order construct –content richness. | 189 | 21,00 |
| Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. <i>Computers & Education</i> , 95, 216-230. | While social media has been identified by many researchers as a tool to promote interactivity, sociability and openness of students, few studies have been conducted at the national level, this being a study on the Italian academic staff to analyze the uses of this tool in university education (6,139 respondents). The participants were asked on frequency of use, teaching practices, challenges and motivations associated to Twitter, Facebook, LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu, blogs, wikis, podcasts, Youtube, Vimeo and Slide Share. The results indicate that there are still barriers to the integration of this tool by academics, especially in terms of pedagogical aspects, institutional limitations, and cultural resistance. Although the use of social media varies across disciplines, the results show ambivalent attitudes about its benefits and challenges. | 144 | 24,00 |

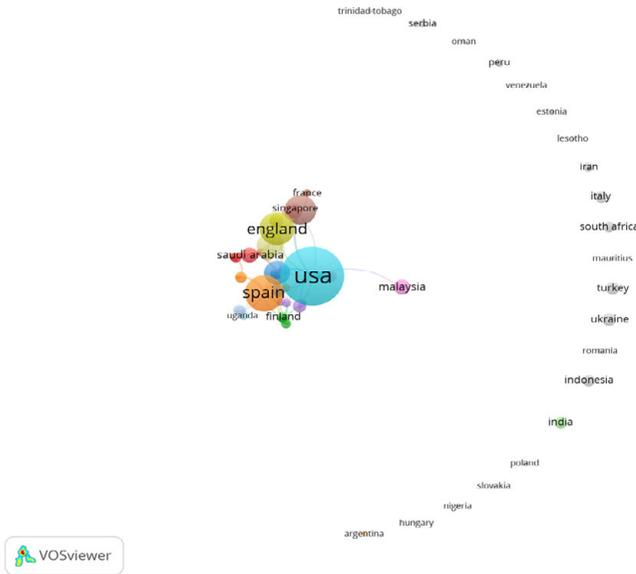
| | | | |
|---|--|------------|--------------|
| <p>Jaffar, A. A. (2012). YouTube: An emerging tool in anatomy education. <i>Anatomical sciences education</i>, 5(3), 158-164.</p> | <p>This study analyzes the use of YouTube as a platform for learning on anatomy education, assessing the perceptions and user patterns of 91 second-year medical students as well as the effectiveness of videos posted in this platform within the framework of a problem-based learning (PBL) curriculum. The videos suggested to the students were presented as a support for classroom learning. The results showed that among 98% of the students who had used the tool, even with varying frequency, 86% had made use of the Human Anatomy Education (HAE) channel and 92% agreed or strongly agreed that this channel had helped them in learning anatomy. Given these results and the popularity of the tool, the authors recommend its use with clear objectives in mind.</p> | <p>142</p> | <p>14,20</p> |
| <p>Cochrane, T., & Bateman, R. (2010). Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0. <i>Australasian Journal of Educational Technology</i>, 26(1).</p> | <p>This study focuses on mobile learning projects based on the use of mobile Web 2.0. tools to facilitate constructivist pedagogies in tertiary education. Additionally, student feedback is presented as well as a rubric for evaluating appropriate smartphone choices and a model for implementing mobile Web 2.0 pedagogical integration.</p> | <p>119</p> | <p>9,92</p> |
| <p>Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. <i>Language Learning & Technology</i>, 15(3), 68-86.</p> | <p>This article reports on how to design and implement a syllabus for a science and technology English class at a Hong Kong university using project-based learning and pedagogy for multiliteracies, with the aim of achieving greater learner autonomy. The project included the use of YouTube and Edublogs. The study examines the results of questionnaires, focus groups and weblog comments to evaluate this experience in a formal environment, pointing out the potential of the tool to enhance autonomous learning skills in a structured language learning environment.</p> | <p>107</p> | <p>9,45</p> |

Then, using the WOSviewer software, the following visual representations are made. First, those countries to which the authors who have published on YouTube and Instagram in education belong are shown. Secondly, the interrelationships between the countries are analyzed in order to, thirdly, focus on the keywords. The fourth analysis disaggregates the third by relating the keywords around YouTube on the one hand and Instagram on the other.

Regarding the first of the analyses, on those countries in which the authors of this area of study have published, 76 countries were examined. As can be seen in Figure 2, one group of countries is clearly interrelated while another group, in the right-hand side of the figure, does not present any type of relationship between them, i.e., the authors whose organizations belong to these countries only publish with authors from

the same country. It should be noted that the countries considered correspond to authors who have published at least one publication on YouTube and Instagram in education, the object of study of this bibliometric analysis.

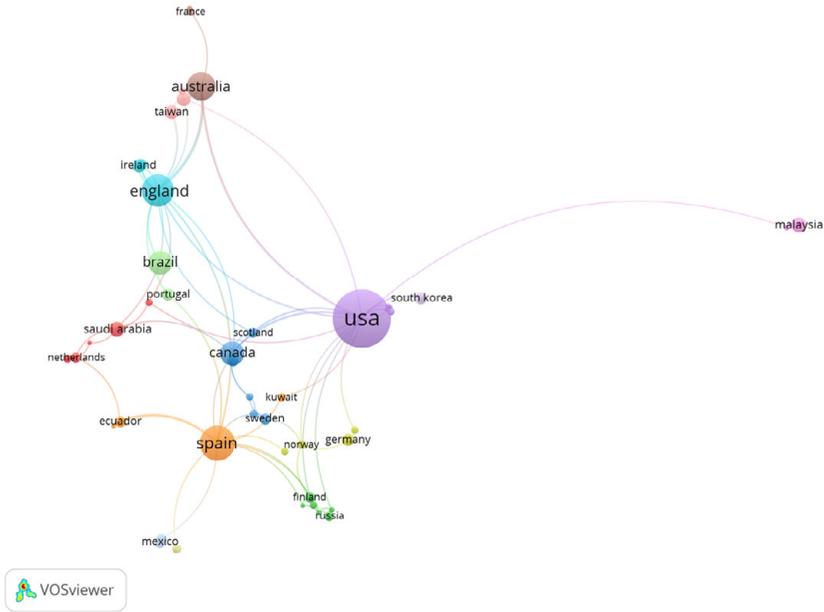
FIGURE 2. Countries publishing on the use of YouTube and Instagram in education



In Figure 3, emphasis is placed on those countries that do have interrelationships between them and which, in Figure 2, can be seen on the left-hand side of the figure. Thus, leaving out of this analysis those countries whose researchers only publish with others from the same country, the multitude of established links between countries can be better observed.

This graphical representation includes 54 of the initial 76 countries shown in Figure 2. These 54 countries are grouped into 14 different clusters. The USA is the country that appears most frequently in the documents and researchers from this country have a strong relationship with Canada, England, and Australia, which is consistent, just as Spain has links with Spanish-speaking countries, e.g., Ecuador.

FIGURE 3. *Interrelation between countries*



With regard to the keywords, Figure 4 shows those that have appeared at least 15 times, resulting in a total of 30 out of 2,366 keywords, including “YouTube”, “social media”, “Instagram”, “education” and “higher education”. It is worth mentioning that “YouTube” has much more weight than “Instagram”, as it is mentioned more, which can be seen in the image in terms of size. Other keywords with less relevance but equally interesting to note are “gender”, “Facebook”, “impact”, “communication”, “technology” or “students”.

FIGURE 5. Keywords around YouTube

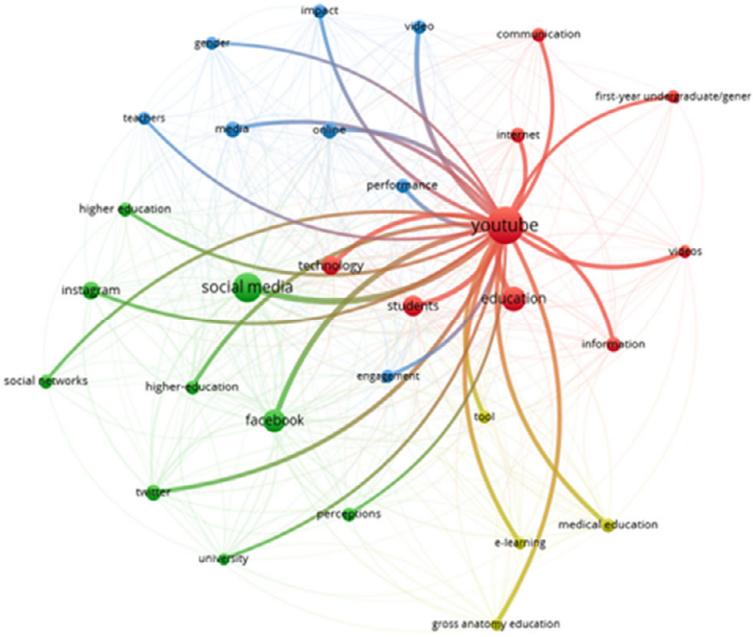
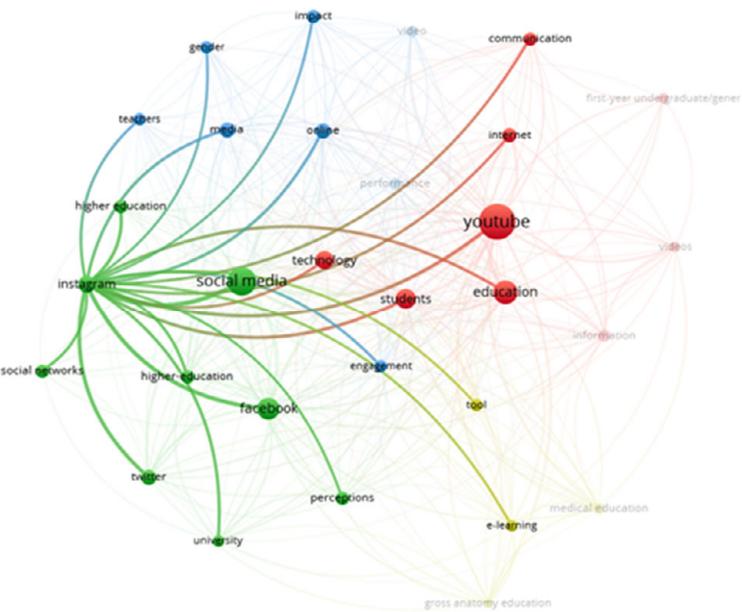


FIGURE 6. Keywords around Instagram



6. CONCLUSIONS

The present study has been approached with the aim of providing objective information through a bibliometric analysis on the research conducted on the use of YouTube on Instagram in education. In this sense, a positive evolution has been observed in the number of published documents, evidencing a sharp growth from 2018. Most of the documents are articles, with only 15 reviews and 10 letters. At the top of the universities whose authors have published in this area are Monash University (9 publications), the University of Illinois System (9) and King Saud University (7). The sources with the highest number of publications are the Journal of Chemical Education (25) and Anatomical Sciences Education (21), while Computer Education leads in citations and h-index. The most prominent authors with four publications each are Denis Barry (116 citations) and Christoph Hafner (207). Additionally, the analysis through WOSviewer showed the interrelationships between countries and keywords.

Preliminarily, this analysis delimits a group of countries whose authors only publish with others from the same region (e.g. Serbia, Peru or Indonesia) while there are clear interrelationships between another group of countries (e.g. France, Spain or USA). Of the total group of countries in the analysis, i.e. 76, only 54 show interrelationships. More specifically, the USA has close ties with Canada, England and Australia, countries that could be considered related in linguistic terms.

Regarding keywords, there are 30 that have been repeated more than 15 times out of a total of 2,366 keywords, e.g. Youtube, social media or Instagram. This visual analysis not only contributes in terms of having a more scrutinized knowledge of the cooperation between authors from different countries as well as the relations between keywords but also helps to complement prior quantitative analysis. One limitation is that only the Web of Science (WOS) database was used, although it is possible to extend the study to other databases. Future research should continue to monitor the evolution of this area of study.

7. REFERENCES

- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S., & Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education, 83*, 64-73.
- Al-rahmi, W. M., Othman, M. S., & Musa, M. A. (2014). The improvement of students' academic performance by using social media through collaborative learning in Malaysian higher education. *Asian Social Science, 10*(8), 210.
- Anderson, T. (2019). Challenges and Opportunities for Use of Social Media in Higher Education. *Journal of Learning for Development, 6*(1), 6-19.
- Au, M., & Lam, J. (2015). Social media education: Barriers and critical issues. In *Technology in Education. Transforming educational practices with technology* (pp. 199-205). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System, 42*, 155-163.
- Bilandzic, M., & Foth, M. (2013). Libraries as coworking spaces: Understanding user motivations and perceived barriers to social learning. *Library Hi Tech, 31*(2), 254-273.
- Cancino, C., Merigó, J. M., Coronado, F., Dessouky, Y., & Dessouky, M. (2017). Forty years of Computers & Industrial Engineering: A bibliometric analysis. *Computers & Industrial Engineering, 113*, 614-629.
- Cao, Y., Ajjan, H., & Haya, P. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: A structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology, 44*(4), 581-593.
- Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies, 23*(2), 605-616.
- Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies, 22*(1), 255-269.
- Davis III, C. H., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & Gonzalez Canche, M. S. (2012). Social media in higher education: A literature review and research directions. *report printed by the University of Arizona and Claremont Graduate University, 8*.
- DeAndrea, D. C., Ellison, N. B., LaRose, R., Steinfield, C., & Fiore, A. (2012). Serious social media: On the use of social media for improving students' adjustment to college. *The Internet and higher education, 15*(1), 15-23

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deng, L., & Yuen, A. H. K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441–451.
- Duta, N., & Martinez-Rivera, O. (2015). Between theory and practice: The importance of ICT in higher education as a tool for collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466–1473.
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for learning and teaching in higher education.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.
- Guo, K. (2016). Empirical study on factors of student satisfaction in higher education. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologias De Informação*, 11, 344-355.
- Kaya, T. (2010). CUNY social network mixes scholarship with Facebook-style friendship. *The Chronicle of Higher Education*.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
- Kommers, P., 2011. Social Media for Learning by Means of ICT. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow.
- Lederer, K. (2012). Pros and cons of social media in the classroom. *Campus Technology*, 25(5), 1-2.
- López-Rubio, P., Roig-Tierno, N., & Mas-Tur, A. (2020). Regional innovation system research trends: toward knowledge management and entrepreneurial ecosystems. *International Journal of Quality Innovation*, 6(1), 1-16.
- Manan, N., Alias, A., & Pandian, A. (2012). Utilizing a social networking website as an ESL pedagogical tool in blended learning environment: An exploratory study. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 1-9.
- Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44, 1-13.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Educations*, 95, 216-230.

- Martirosyan, N., Saxon, D., & Wanjohi, R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 1-5.
- Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., Sarin, S., Haon, C., Segó, T., Belkhouja, M., ... & Merigó, J. M. (2021). Co-citation, bibliographic coupling and leading authors, institutions and countries in the 50 years of Technological Forecasting and Social Change. *Technological Forecasting and Social Change*, 165, 120487.
- Merigó, J. M., Cancino, C. A., Coronado, F., & Urbano, D. (2016). Academic research in innovation: a country analysis. *Scientometrics*, 108(2), 559-593.
- Merigó, J. M., Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., & Ribeiro-Soriano, D. (2015). A bibliometric overview of the Journal of Business Research between 1973 and 2014. *Journal of Business Research*, 68(12), 2645-2653.
- Mpungose, C. B. (2020). Are social media sites a platform for formal or informal learning? Students' experiences in institutions of higher education. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 300-311.
- Neier, S., & Zayer, L. T. (2015). Students' perceptions and experiences of social media in higher education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143.
- Nicol, D. J., & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2018). "It's Not Like It's Life or Death or Whatever": Young People's Understandings of Social Media Data. *Social Media+ Society*, 4(3), 1-9.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Platon, O. E., Caranica, C. N., & Catană, A. (2018). Social Media Tools Used for Teaching and Learning in the Higher Education System. *Elearning & Software for Education*, 1.
- Rahman, S., Ramakrishnan, T., & Ngamassi, L. (2020). Impact of social media use on student satisfaction in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 304-319.
- Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. Boston, MA: Pearson.

- Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M., & Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability*, 12(16), 6520.
- Sobaih, A. E. E., Moustafa, M. A., Ghandforoush, P., & Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior*, 58, 296-305.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- Trinder, K., Guiler, J., Margaryan, A., Littlejohn, A., & Nicol, D. (2008). Learning from digital natives: Bridging formal and informal learning (Final Report 12 May 2008, pp. 1-71). York, England: Higher Education Academy.
- Vandeyar, T. (2020). The academic turn: Social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 5617-5635.
- Vasalou, A., Joinson, A. N., & Courvoisier, D. (2010). Cultural differences, experience with social networks and the nature of “true commitment” in Facebook. *International journal of human-computer studies*, 68(10), 719-728.
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E. A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194.
- Zincir, O. (2017). Knowledge workers' social media usage as a personal knowledge management tool. In *Harnessing Social Media as a Knowledge Management Tool* (pp. 108-124). IGI Global.

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF TOP 5 IMPACT FACTOR COMMUNICATION JOURNALS

ANDREA REY MARTÍ

ESIC Business & Marketing School

PAU SENDRA-PONS

University of Valencia

ALICIA MAS-TUR

University of Valencia

1. INTRODUCTION

This chapter performs a bibliometric analysis of the top 5 journals in the area of communication, providing objective information on data such as the number of publications, the number of citations or the h-index, with special emphasis on those publications with the greatest impact on these indicators and those authors with the highest number of citations.

The information contained in the chapter is both quantitative and qualitative in nature, with graphical representations made using WOSviewer software. The chapter is organized as follows: first, the objectives are delimited; then, the methodology used is discussed; after, the results are explained and the discussion is developed; and, finally, conclusions are offered.

2. OBJECTIVES

This study is aimed at informing the scientific community on current research being published on communication and at providing data for potential researchers on the latest state-of-the-art. This allows for monitoring the evolution of this area of study in terms of some key

indicators, considering the top 5 journals and their associated scientific output. The methodology employed, which is explained in the next section, allows for summarizing the most important objective information on the subject at matter.

3. METHODOLOGY

The methodology used consists of a bibliometric analysis in which articles, reviews, notes, and letters were analyzed (Merigó et al., 2015; Merigó et al., 2016; Cancino et al., 2017; López-Rubio et al., 2020; Mas-Tur et al., 2021). To carry out such analysis, a search is performed in the Web of Science (WOS). There are 92 journals catalogued within the Communication area in the WOS. For this analysis, the top 5 journals by impact factor are considered. Information is provided for each journal on the evolution of the number of publications, the countries, the most relevant authors of the journal and the top 5 articles with more citations as well as the most frequently used keywords and the relationship between them. Additionally, a journal that is both catalogued in communication and higher education is identified, performing a similar analysis.

4. RESULTS AND DISCUSSION

As can be seen in Table 1, the journal with the most citations and the most articles published in this top ranking is the Journal of Communication, which has 8,190 citations and 6,276 publications. In relation to the impact factor (IF), the journal with the highest impact factor is the “Journal of Advertising” with an IF of 1.136. It is worth mentioning that three of the five journals share research domain, being “Business & Economics”, “Government & Law” or “Library Science”. The most recently indexed journal in this ranking is “Communication Methods and Measures” which was indexed in 2018.

TABLE 1. Top 5 journals of communication by impact factor

| Rank | Full Journal Title | Total citations | Journal Impact Factor | Year of indexation | Research Domain | Number of publications |
|------|--|-----------------|-----------------------|--------------------|---|------------------------|
| 1 | Journal of Advertising | 54,938 | 6,302 | 1997 | Business & Economics Communication | 1,136 |
| 2 | Political Communication | 25,300 | 5,912 | 1997 | Communication Government & Law | 777 |
| 3 | Journal of Computer-Mediated Communication | 40,385 | 5,366 | 2007 | Communication Information Science & Library Science | 611 |
| 4 | Communication Methods and Measures | 6,438 | 5,281 | 2018 | Communication | 241 |
| 5 | Journal of Communication | 98,983 | 4,846 | 1997 | Communication | 2,892 |

4.1. JOURNAL OF ADVERTISING

The Journal of Advertising, as stated on its website, “is the premier journal devoted to the development of advertising theory and its relationship to practice” and was created in 1972. In Figure 1, we can observe the evolution in the number of publications from 1997 to 2021 which is the year in which it was indexed. As can be seen, there is no clear trend, with changes occurring every year.

FIGURE 1. Evolution – Number of publications

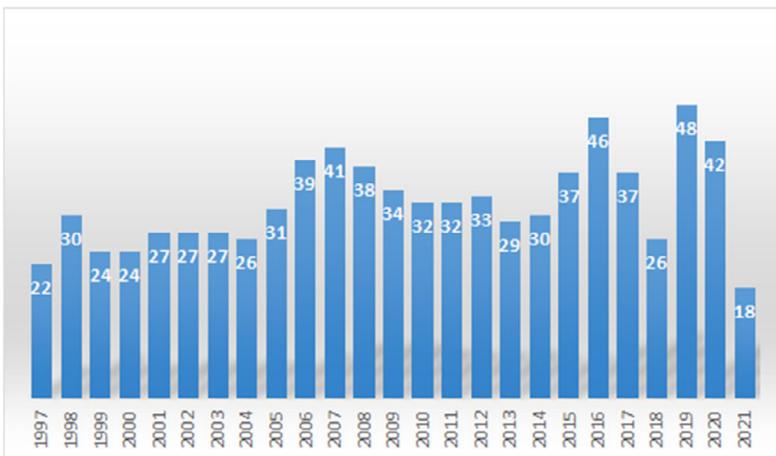


Table 2 shows the top 5 countries of origin of the authors who have published in this journal. As it can be seen, the USA appears in the first place with 891 publications. Spain is in 14th place with 11 publications and, therefore, does not appear in the table. In Table 3 we can observe the 6 authors who have published the most in the Journal of Advertising. The author with most publications and most citations in the journal is Darell Muehling who has 21 publications and 1,110 citations from his 21 publications in the journal.

TABLE 2. *Countries*

| Countries | Number of publications |
|-------------|------------------------|
| USA | 891 |
| Australia | 66 |
| Canada | 55 |
| Netherlands | 43 |
| England | 41 |

TABLE 3. *Most relevant authors of the journal*

| Authors | Number of publications | Total citations | h-index | C/P | C/Y |
|------------------|------------------------|-----------------|---------|-------|-------|
| DARELL MUEHLING | 21 | 1,110 | 18 | 52,86 | 30,83 |
| CHINGCHING CHANG | 17 | 535 | 12 | 31,47 | 35,67 |
| GEORGE ZINKHAN | 17 | 735 | 13 | 43,24 | 20,42 |
| CHARLES TAYLOR | 14 | 701 | 11 | 50,07 | 29,21 |
| MARTIN EISEND | 12 | 292 | 9 | 24,33 | 26,55 |
| B. STERN | 12 | 877 | 12 | 73,08 | 26,58 |

Table 4 shows the five most cited articles in the Journal of Advertising. Thus, the most cited article is the one published by Ohanian in 1990 with 909 citations and under the title “Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers’ perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness”. In this article, Ohanian developed a scale to measure the perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness of celebrity endorsers at the time.

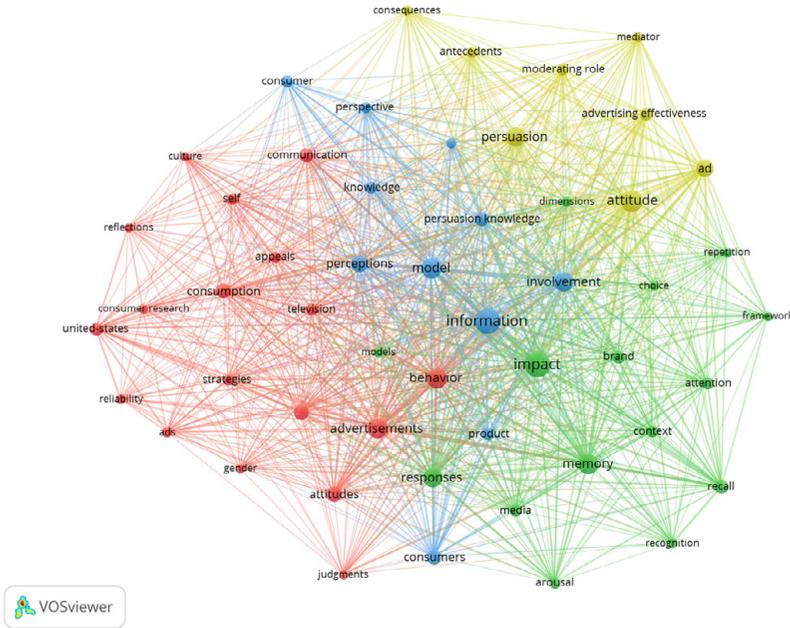
TABLE 4. Most relevant papers of the journal

| Reference | Abstract | Citations |
|--|--|-----------|
| Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. <i>Journal of advertising</i> , 19(3), 39-52. | This study creates a 15-item semantic differential scale with which to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. It proved to have high reliability and validity after using respondents' self-reported measures of purchase intention and quality perception. | 909 |
| Zaichkowsky, J. L. (1994). The personal involvement inventory: Reduction, revision, and application to advertising. <i>Journal of advertising</i> , 23(4), 59-70. | Current work broadens the validation of the Personal Involvement Inventory by adding the involvement with advertisements to the previous empirical work regarding product categories. It also demonstrates the reliability of a shorter version of the PII, including 10 out of the 20 items, and suggests this version can be divided into two subscales including a cognitive and affective grouping. | 758 |
| Cobb-Walgren, C. J., Ruble, C. A., & Donthu, N. (1995). Brand equity, brand preference, and purchase intent. <i>Journal of advertising</i> , 24(3), 25-40. | This study was contextualized in the 1990s and responds to the need to generate empirical evidence on brand equity creation and its effects, focusing on its consequences and analyzing the effect of brand equity on consumer preferences and purchase intentions. Hotels, a service, and household cleaners, a product, are used as brands tested, to enable comparison. For each group, two similar brands are included but with different types of advertising expenditure. The results confirm that greater investment in advertising results in greater brand equity, which, in turn, generates more preference and intention to purchase. | 470 |
| Coyle, J. R., & Thorson, E. (2001). The effects of progressive levels of interactivity and vividness in web marketing sites. <i>Journal of advertising</i> , 30(3), 65-77. | This study consists of an experiment that analyzes interactivity and vividness on websites, hypothesizing that it will generate more positive attitudes, greater telepresence and consistency of attitude-behavior, and more enduring attitudes towards the website in question. Participants in the experiment examined four web pages with the results being higher telepresence and more enduring and positive attitudes toward the website | 465 |
| Kamins, M. A. (1990). An investigation into the "match-up" hypothesis in celebrity advertising: When beauty may be only skin deep. <i>Journal of advertising</i> , 19(1), 4-13. | This paper develops a supportive test for the hypothesis developed by Kahle and Homer (1985) that the physical attractiveness of a celebrity can increase ad- and product-based evaluations if there is a "match-up" between the product characteristics and the celebrity. It was empirically tested that a celebrity's physical attractiveness increased the celebrity's credibility and attitude to advertising in the case of an attractiveness-related product compared to an unattractive celebrity. No effect was found for an attractiveness-unrelated product. | 458 |

Next, an analysis was performed to identify the most frequently used keywords of the journal. In this analysis, only the keywords that have been counted at least 20 times have been considered. The final unit of analysis consists of 52 out of the 1,629 keywords identified, which are the most used. In Figure 2 it can be seen that keywords such as

“information”, “impact”, “advertisements” and “involvement” have a lot of weight.

FIGURE 2. Relationships between keywords



4.2. POLITICAL COMMUNICATION

The journal “Political Communication”, as described on its website, welcomes all research methods and analytical viewpoints that advance understanding of the practices, processes, content, effects, and policy implications of political communication. This journal has been publishing articles since 1980. In Figure 3, we can observe the evolution in the number of publications from 1997 to 2021, the year it was indexed.

FIGURE 3. Evolution – Number of publications

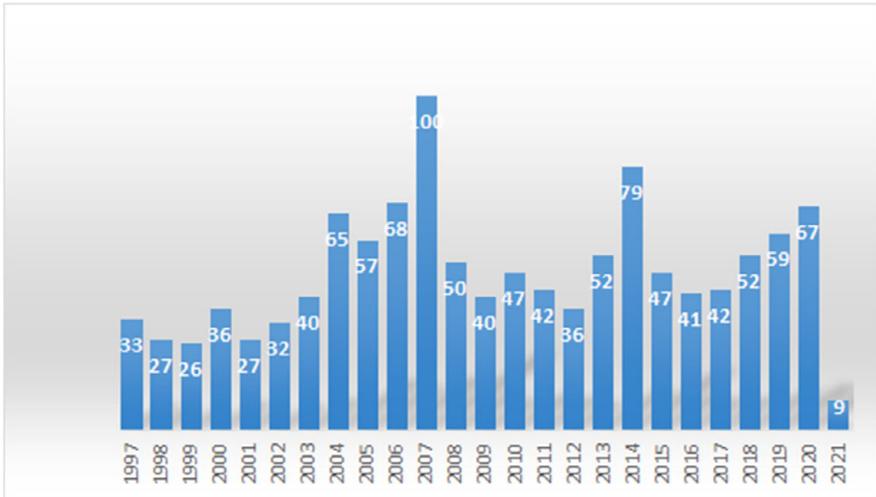


Table 5 shows the top 5 countries of origin of the authors who have published in this journal. As can be seen, in first place is the USA with 904 publications.

TABLE 5. Countries

| Countries | Number of publications |
|-------------|------------------------|
| USA | 904 |
| Germany | 70 |
| England | 68 |
| Netherlands | 55 |
| Israel | 45 |

Table 6 shows the 6 authors who have published the most in the journal Political Communication. The author with the most publications in the journal is Doris Graber who has 14 publications. On the other hand, the author with the most citations is W. Lance Bennett who has 553 citations from his 11 publications in the journal.

TABLE 6. Most relevant authors of the journal

| Authors | TP | TC | h-index | C/P | C/Y |
|-------------------|----|-------|---------|--------|-------|
| DORIS GRABER | 14 | 65 | 2 | 4,64 | 2,50 |
| REGINA LAWRENCE | 13 | 285 | 6 | 21,92 | 11,88 |
| STEVEN LIVINGSTON | 12 | 315 | 5 | 26,25 | 13,13 |
| W. LANCE BENNETT | 11 | 555 | 7 | 50,45 | 22,20 |
| DAVID MICHEL RYFE | 11 | 234 | 5 | 21,27 | 12,32 |
| DHAVAN SHAH | 11 | 1,131 | 10 | 102,82 | 49,17 |

Table 7 shows the five most cited articles of the journal. Thus, the most cited article is the one published by Dahlgren, which was published in 2005 and has 646 citations. This article is entitled “The Internet, public spheres, and political communication: Dispersion and deliberation”.

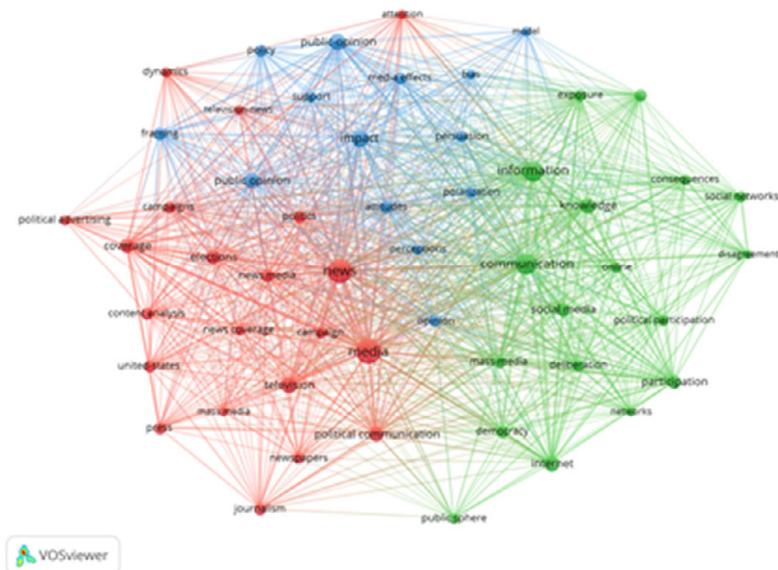
TABLE 7. Most papers papers of the journal

| Reference | Abstract | Citations |
|---|---|-----------|
| Dahlgren, P. (2005). The Internet, public spheres, and political communication: Dispersion and deliberation. <i>Political communication</i> , 22(2), 147-162. | This research focuses on analyzing the structural, representational and interactional dimensions of the public sphere, presenting a discussion that addresses the challenges of democracy from the perspective of the public sphere, specifically, the destabilization of political communication and those positive aspects derived from the advent of the Internet. With regard to the interactional dimension of the public sphere, it addresses how deliberation occurs in the online public sphere. Ultimately, regarding the analytical category, it studies the concept of deliberative democracy. | 649 |
| Mazzoleni, G., & Schulz, W. (1999). "Mediatization" of politics: A challenge for democracy? <i>Political communication</i> , 16(3), 247-261. | This study analyzes the role of the media and, specifically, examines whether it has replaced the political institutions of the liberal state in what could be considered a "media-driven" republic. The evidence suggests, however, that many nations continue to retain political power even though these institutions are increasingly dependent on the media. | 620 |
| V. Shah, Nojin Kwak, R. Lance Holbert, D. (2001). "Connecting" and "disconnecting" with civic life: Patterns of Internet use and the production of social capital. <i>Political communication</i> , 18(2), 141-162. | This study analyzes from a motivational perspective the relationship between Internet use and the generation of social capital at the individual level. For this purpose, different types of Internet use are distinguished when predicting interpersonal trust, life contentment and civic engagement, analyzing the predictive power of new media use with respect to demographic, contextual and traditional media variables. Despite the small sample size, the results suggest that Internet use is positively associated with differences in individual-level social capital production. | 534 |
| McLeod, J. M., Scheufele, D. A., & Moy, P. (1999). | This research uses survey data from 389 respondents to analyze the role of mass and interpersonal communication as well as community integration in predicting conventional or institutionalized | 491 |

| | | |
|---|--|------------|
| <p>Community, communication, and participation: The role of mass media and interpersonal discussion in local political participation. <i>Political communication</i>, 16(3), 315-336.</p> | <p>political participation and less traditional forms of political participation. The results suggest a strong role of the period and a lesser role of interpersonal deterrence in institutionalized participation. Television news had no direct impact on any type of participation but a modest impact on institutionalized participation.</p> | |
| <p>Boulianne, S. (2009). Does Internet use affect engagement? A meta-analysis of research. <i>Political communication</i>, 26(2), 193-211.</p> | <p>This paper consists of a meta-analysis in which 38 studies are analyzed with the aim of examining whether the Internet will contribute to civic decline or on the contrary to the enhancement of civic life and whether Internet use has a significant effect on civic engagement. The results provide strong evidence against the negative influence of the Internet on engagement, although it does not determine that it will have a significant effect on engagement.</p> | <p>459</p> |

With regard to the analysis to identify the most used keywords of the journal, it was filtered by those keywords that have been counted at least 20 times, so it turns out that of the 3,004 keywords the final unit of analysis is of 53 keywords. In Figure 4 keywords such as “news”, “media”, “information”, and “communication” can be observed.

FIGURE 4. Relationships between keywords



4.3. JOURNAL OF COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION

The “Journal of Computer-Mediated Communication” started publishing articles in 1995 and its focus is social science research on communicating with computer-based media technologies. In Figure 5, it can be observed the evolution in the number of publications from 2007 to 2021, which are the years covered by the WOS.

FIGURE 5. Evolution – Number of publications

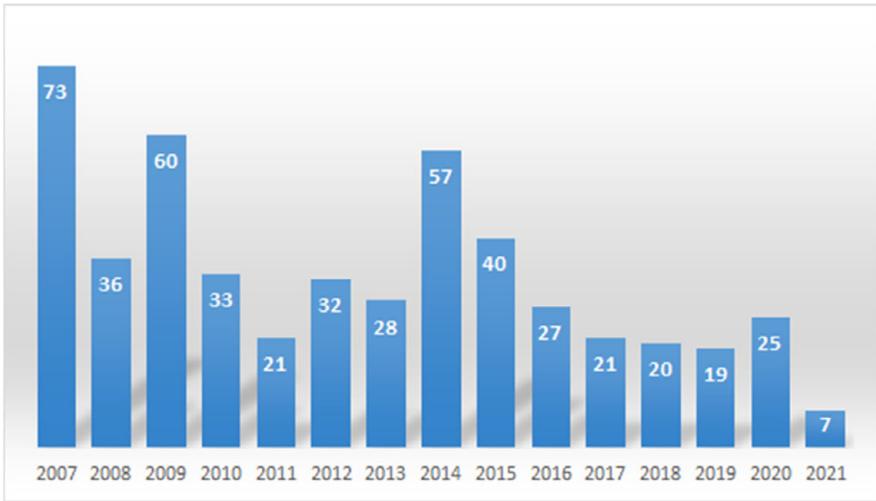


Table 8 shows the top 6 countries of origin of the authors who have published in this journal. As can be seen, in first place is the USA with 383 publications.

TABLE 8. Countries

| Countries | Number of publications |
|-------------|------------------------|
| USA | 383 |
| England | 48 |
| Netherlands | 42 |
| Germany | 29 |
| Canada | 21 |
| South Korea | 21 |

Table 9 shows the 7 authors who have published the most in the journal. The author with the most publications in the journal is Joseph Walter who has 8 publications and 676 citations. The author with the most citations in the ranking is Dmitri Williams, who has 994 citations from his 5 publications in the journal.

TABLE 9. *Most relevant authors of the journal*

| Authors | Number of publications | Total citations | h-index | C/P | C/Y |
|------------------------|------------------------|-----------------|---------|-------|-------|
| JOSEPH WALTHER | 8 | 676 | 8 | 84,5 | 42,25 |
| HAN WOO PARK | 6 | 212 | 5 | 35,33 | 15,14 |
| Y. CONNIE YUAN | 6 | 190 | 5 | 31,75 | 12,67 |
| R. KELLY GARRETT | 5 | 469 | 5 | 93,8 | 36,08 |
| MICHELLE SHUMATE | 5 | 181 | 4 | 36,2 | 12,93 |
| BRANDON VAN DER HEIDEL | 5 | 717 | 4 | 143,4 | 51,21 |
| DMITRI WILLIAMS | 5 | 994 | 5 | 198,8 | 66,27 |

Table 10 shows the five most cited articles in the Journal of Computer-Mediated Communication. Thus, the most cited article is “Social network sites: Definition, history, and scholarship” published in 2007 by Boyd and Ellison. This article has 5,633 citations.

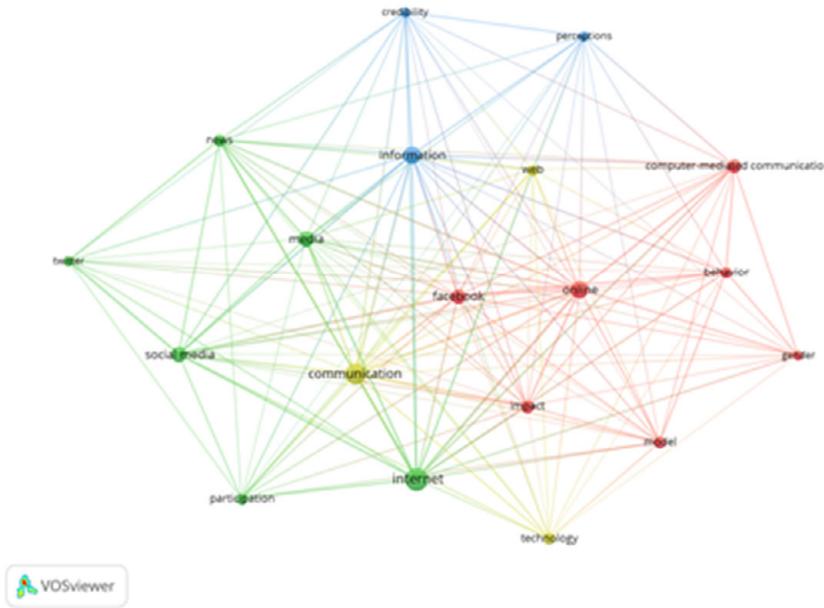
TABLE 10. *Most relevant papers of the journal*

| Reference | Abstract | Citations |
|--|---|-----------|
| Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. <i>Journal of computer-mediated Communication</i> , 13(1), 210-230. | This paper is the introduction to a special issue of the journal Computer-Mediated Communication in which social network sites (SNSs) are discussed. It defines the concept, discusses historical aspects and details the articles included in the special issue, finally discussing lines of future research. | 5,633 |
| Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. <i>Journal of computer-</i> | This study conducted a regression analysis on a sample of 286 undergraduate student surveys in order to investigate the possible relationship between Facebook and the generation and maintenance of social capital. The results point to a strong link between Facebook and the three types of social capital: bonding, bridging and maintained social capital. Facebook is also related to the possibility of benefiting users in terms of self-esteem and life satisfaction. | 3,418 |

| | | |
|---|--|-------|
| <i>mediated communication</i> , 12(4), 1143-1168. | | |
| Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. <i>Journal of computer-mediated communication</i> , 14(4), 875-901. | This study finds a positive relationship between Facebook use and life satisfaction, civic engagement, social trust, and political participation in a sample of 2,603 Texas college students. However, the significant positive relationships are small, suggesting that there are better solutions to combat youth disengagement from civic duty and democracy. | 1,032 |
| Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. <i>Journal of computer-mediated communication</i> , 10(3), JCMC1034. | This paper discusses the advantages and disadvantages of doing survey research online, with emphasis on the characteristics of questionnaires. It includes that online survey products and services can vary significantly with respect to their characteristics, making it necessary for researchers to make a detailed scrutiny of the available alternatives. | 862 |
| Ellison, N., Heino, R., & Gibbs, J. (2006). Managing impressions online: Self-presentation processes in the online dating environment. <i>Journal of computer-mediated communication</i> , 11(2), 415-441. | This paper contributes to Social Information Processing Theory by investigating the self-presentation strategies of dating platform users when looking for a romantic partner. Thirty-four individuals were interviewed over the telephone. Qualitative data obtained suggests that participants tried to reflect their ideal self, seeking to show the veracity of their identity claims. | 835 |

Once again, a search was carried out to identify the most used keywords in the journal, considering those that have been used at least 20 times. Based on this criterion, the final sample is made up of 19 keywords out of the 2,046 available. Figure 6 shows that keywords such as “internet”, “Facebook”, “communication” and “information” are very important.

FIGURE 6. Relationship between keywords



4.4. COMMUNICATION METHODS AND MEASURES

The journal “Communication Methods and Measures” started publishing articles in 2007 and welcomes well-written manuscripts on the use of methods, as well as articles illustrating the advantages of newer or lesser-known methods over those traditionally used in communication. In Figure 7 it is displayed the evolution in the number of publications from 2018 to 2021, which are the years covered by the WOS and the years of life of the journal.

FIGURE 7. Evolution – Number of publications

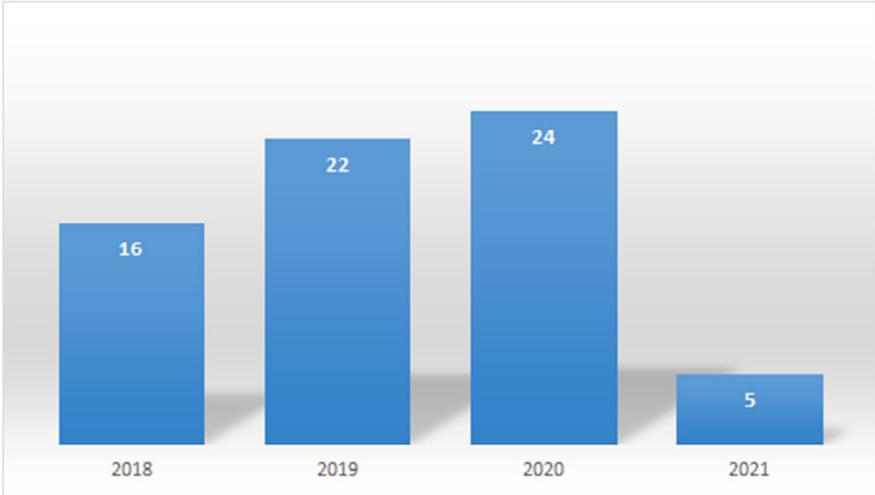


Table 11 shows the top 6 countries of origin of the authors who have published in this journal. As can be seen, the USA is in first place with 182 publications.

TABLE 11. Countries

| Countries | Number of publications |
|-------------|------------------------|
| USA | 182 |
| Germany | 29 |
| Netherlands | 20 |
| Switzerland | 8 |
| Austria | 6 |
| Israel | 6 |

In Table 12 we can observe the 5 authors who have published the most in the Communication Methods and Measures journal. The author with the most publications in the journal is Rene Weber who has 9 publications and the author with the most citations is Andrew Hayes who has 2,042 citations from his 8 publications in the journal.

TABLE 12. Most relevant authors of the journal

| Authors | Number of publications | Total citations | h-index | C/P | C/Y |
|-----------------------|------------------------|-----------------|---------|-------|-------|
| RENE WEBER | 8 | 142 | 6 | 17,75 | 10,14 |
| WOUJTER VAN ATTEVELDT | 5 | 95 | 2 | 19 | 23,75 |
| SAMUEL BRADLEY | 4 | 47 | 2 | 11,75 | 3,36 |
| DANIEL CANARY | 4 | 15 | 2 | 3,75 | 1,5 |
| CLAES DE VREESE | 4 | 107 | 4 | 26,75 | 17,83 |

Table 13 shows the five most cited articles from the journal *Communication Methods and Measures*.

TABLE 13. Most relevant papers of the journal

| Reference | Abstract | Citations |
|---|---|-----------|
| Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. <i>Communication methods and measures</i> , 1(1), 77-89. | This article proposes a method to measure the reliability of content analysis and similar methods performed by observers. Krippendorff's Alpha is proposed for measurement through a freely available macro written for SPSS and SAS. | 1,820 |
| Preacher, K. J., & Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. <i>Communication Methods and Measures</i> , 6(2), 77-98. | In this study, the confidence intervals for indirect effects are analyzed through Monte Carlo simulation. Authors report the results of a simulation study that compares its performance with that of competitive methods. The method is demonstrated in examples and authors discuss various software options for implementation in applied environments. | 654 |
| Myers, T. A. (2011). Goodbye, listwise deletion: Presenting hot deck imputation as an easy and effective tool for handling missing data. <i>Communication methods and measures</i> , 5(4), 297-310. | In this article, problems with current practices are discussed and suggestions are offered to improve missing data since it is a problem in research. Likewise, the hot deck is proposed through the SPSS tool (Statistical Package for the Social Sciences) imputation as a solution to the problem. Such a tool will allow communication researchers to easily implement hot deck imputation in their own analyzes. | 266 |
| Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. <i>Communication Methods and Measures</i> , 2(4), 260-293. | This article introduces a statistical technique called parceling or aggregation of elements and the use of these aggregates as indicators of latent constructions for the modeling of structural equations (SEM). To carry out the study, the two main types of parcels are illustrated and the pros, cons, and risks of parceling are presented. In addition, issues of the number of plots per factor and plot construction algorithms are discussed. | 250 |

4.5. JOURNAL OF COMMUNICATION

The Journal of Communication began publishing articles in 1970 and concentrates on communication research, practice, policy, and theory, bringing to its readers the latest, broadest, and most important findings in the field of communication studies.

WOS lists results from 1956 to 2020. However, for a better analysis of the results, reflected in table 18, it is displayed the evolution in the number of publications from 1997 to 2021, being 1997 the year of indexation.

FIGURE 8. Evolution – Number of publications

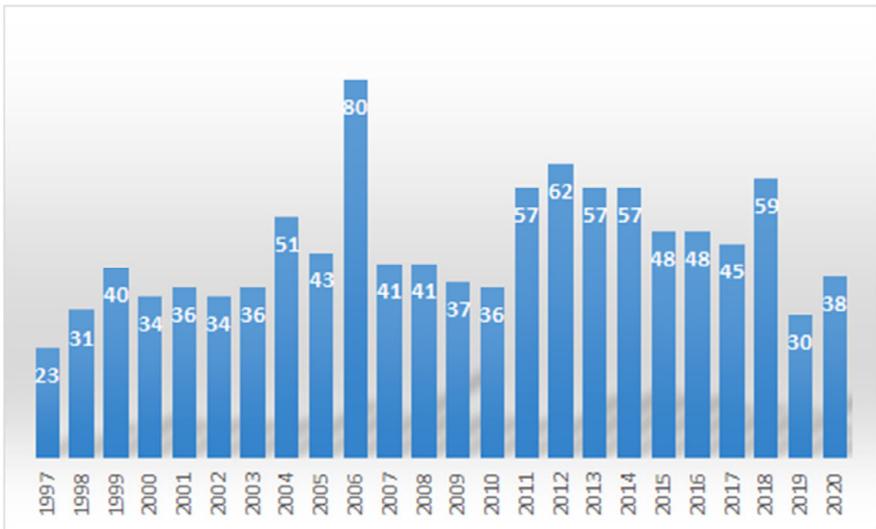


Table 13 shows the top 5 countries of origin of the authors who have published in this journal. As can be seen, in first place is the USA with 2,136 publications.

TABLE 14. *Countries*

| Countries | Number of publications |
|-------------|------------------------|
| USA | 2,136 |
| England | 84 |
| Canada | 74 |
| Netherlands | 68 |
| Israel | 59 |

Table 14 shows the 5 authors who have published the most in the Journal of Communication. The author with the most publications in this journal is Bradley Greenberg with 15 publications and 503 citations. The author with the most citations in this ranking is W. Lance Bennet with 2,385 citations from his 14 publications.

TABLE 15. *Most relevant authors of the journal*

| Authors | TP | TC | h-index | C/P | C/Y |
|-------------------|----|-------|---------|--------|-------|
| BRADLEY GREENBERG | 15 | 503 | 11 | 33,53 | 8,98 |
| W. LANCE BENNET | 14 | 2,385 | 13 | 170,36 | 58,17 |
| LARRY GROSS | 13 | 2,147 | 9 | 165,15 | 45,68 |
| JENNINGS BRYANT | 12 | 767 | 9 | 63,92 | 17,84 |
| MICHAEL D. SLATER | 12 | 704 | 12 | 58,67 | 20,71 |

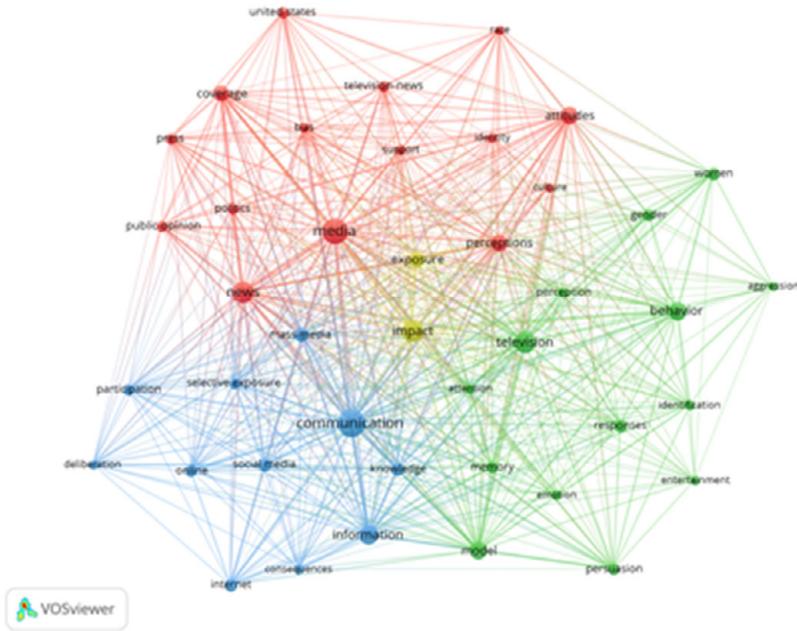
Table 15 shows the five most cited articles in the Journal of Communication. Thus, the most cited article is the one published by Entman in 1993 entitled “Framing: Toward clarification of a fractured paradigm”. It is noteworthy that of the five articles only two abstracts are available. This may be due to their age, as in the case of the authors. It is also worth mentioning that the fourth most cited article in the journal is an introduction to a special issue entitled “Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models”.

TABLE 16. *Most relevant papers of the journal*

| Reference | Abstract | Citations |
|---|---|-----------|
| Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. <i>Journal of communication</i> , 43(4), 51-58. | / | 5,110 |
| Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. <i>Journal of communication</i> , 42(4), 73-93. | / | 1,796 |
| Scheufele, D. A. (1999). Framing as a theory of media effects. <i>Journal of communication</i> , 49(1), 103-122. | In this article, the fragmented approaches to framing in political communication are systematized and integrated into a comprehensive model. For this, the previous approaches to the investigation of frames in two dimensions are classified. | 1,366 |
| Scheufele, D. A., & Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. <i>Journal of communication</i> , 57(1), 9-20. | This article is about an editorial of a special issue on the theoretical explanation of the framing, the definition of action programs (agenda setting) and the effects of the preparation (priming) regarding the news. It describes the three models and their origin and examines whether and how these three models are related, as well as trying to understand what their possible relationships may indicate to theorists and researchers about the effects of the media. Based on this analysis, some key dimensions are identified as a reference for the comparison of models for the elaboration, framing and definition of action programs. The article concludes with a definition of action and preparation programs, as well as a discussion of the general implications of these conceptual distinctions for the development of our discipline. | 1,063 |
| BENNETT, L. (1990). Toward a Theory of Press-State Relations in the. | / | 873 |

Regarding the relationships between the keywords in this journal, of the 2,040 keywords that can be identified, 42 have been used 20 or more times. Figure 9 shows that keywords such as “communication”, “information”, “media”, “news” and “television” have a great weight.

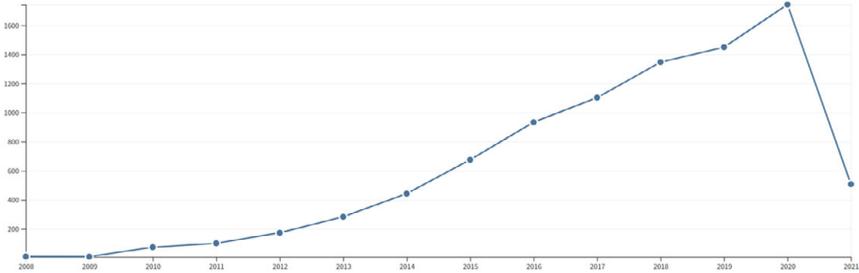
FIGURE 9. Relationship between keywords



After analyzing the top 5 journals listed in the WOS in the area of communication, we wanted to analyze whether there were journals that shared Research Domain with areas of education. To do this, we have looked for the intersection between the research domain of Communication with the three areas of education that the WOS contemplates such as Education & Educational Research; Education, Scientific Disciplines and Education, Special. We have found only one journal that shares the research of Communication and Education & Educational Research. It is the journal called “Comunicar”.

“Comunicar” is a Spanish journal that started its edition in 1992 and is focused on educommunication. That is, in communication and education through ICTs. It has an impact factor of 3,375 and is Q1 in both areas. As can be seen in the following image extracted from the WOS, the number of citations is increasing year after year. At the time of this research, May 2021, the journal has 8,846 citations from 674 documents, considering articles, letters, reviews and notes.

FIGURE 10. Evolution - Number of citations



The following table shows the origin of the authors who have published in “Comunicar”. As can be seen, most of them are from Spanish-speaking countries.

TABLE 17. Countries

| Countries | Number of publications |
|-----------|------------------------|
| Spain | 444 |
| Mexico | 35 |
| USA | 30 |
| Chile | 27 |
| Portugal | 24 |

In relation to the most relevant authors of the journal, we can see in the following table that Concepción Medrano is the author with the most publications in the journal, with 5 documents published in it. The author with the most citations in this ranking is Roberto Aparici, who has 82 citations from his 3 publications in the journal.

TABLE 18. *Most relevant authors of the journal*

| Authors | TP | TC | h-index | C/P | C/Y |
|-------------------------|----|----|---------|-------|------|
| CONCEPCIÓN MEDRANO | 5 | 25 | 3 | 5 | 1,92 |
| ROBERTO APARICI | 3 | 82 | 3 | 27,33 | 8,20 |
| MICHEL CLAREM- BEAUX | 3 | 12 | 1 | 4 | 0,86 |
| ROSARIO DEL REY | 3 | 80 | 3 | 26,67 | 8,00 |
| CARLOS MARCELO | 3 | 55 | 3 | 18,33 | 5,00 |

Lastly, we have provided quantifiable information on the top 5 journals in the area of communication, according to data sourced from the Web of Science, as well as information on the journal *Comunicar*, which is both in communication and education research domains. This information not only helps to contextualize this area of study but also can be used by research groups to make research decisions.

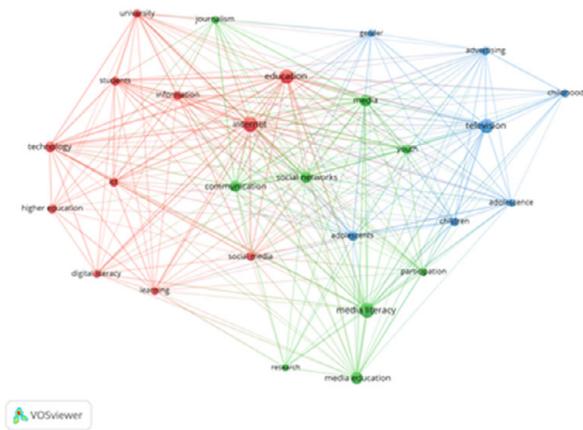
TABLE 19. *Most relevant papers of the journal*

| Reference | Abstract | Citations |
|---|---|-----------|
| <p>Ferres, J. & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. <i>Comunicar</i>, (19), 75-81</p> | <p>This article proposes some criteria that media education or literacy should follow, and especially a coordinated proposal of dimensions and indicators to define the competence of the new media. For doing so, the contributions of 50 experts in Media Literacy are studied, focusing on six dimensions around two areas of work in each dimension. In this way, it is proposed to develop this media education in the context of participatory culture, combining critical and aesthetic thinking with expressive capacity; the development of personal autonomy with social and cultural commitment. Finally, the combination of the technological revolution with the neurobiological revolution is proposed, assuming the changes produced in the conception of the human mind, especially with regard to the importance of emotions and unconscious processes over reasoned and conscious ones.</p> | 205 |
| <p>Fernandez-Cruz, F. J., & Fernandez-Diaz, M. J. (2016). Teachers generation Z and their digital skills. <i>Comunicar</i>, (46), 97-105.</p> | <p>This work analyzes, taking as a reference the standards established by UNESCO in 2008 and reformulated in 2011, the level of ICT competences possessed by primary and secondary teachers in Spanish schools through a sample of 80 schools and 1,433 teachers of the Community of Madrid. It does so in order to detect the weaknesses that teachers have and improve their training in these competencies since they are not enough to face the so-called "Technological Generation" or "Generation Z".</p> | 126 |
| <p>Aguilar, M. G., Campos, S. R., & Battle, P. F. (2012). The academic use of social</p> | <p>This article examines how college students use social media academically. To do this, the results of a sample of 938 students from the University of Malaga (Spain) and two discussion groups are analyzed in which information is collected such as the most</p> | 116 |

| | | |
|--|---|-----|
| networks among university students. <i>Comunicar. Media Education Research Journal</i> , 20(1). | appropriate network and the tools of social networks that may be most useful, among others. The results reveal that the frequency of use of these networks for academic activities was quite low and, on average, the most used academic activities are those initiated by the students themselves, such as answering queries between peers or carrying out coursework. | |
| Martin, A. G., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. <i>Comunicar. Media Education Research Journal</i> , 20(1). | This article addresses some possible relationships between education and the media in contemporary society and explores the role that formal education should play both in the integration of media into the curriculum and in the digital literacy skills required for education. XXI century. | 115 |
| Colas-Bravo, P. & Gonzalez-Ramirez, T. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. <i>Comunicar</i> (20)15-23 . | The objective of this study is to know the uses of social networks, their frequency and the reasons for their use among young Andalusians (Spain) through a sample of 1,487 young people. The results reveal that young people constantly use social networks for social and psychological use. There are no significant gender differences in frequency of use, but rather in motivations for access. Boys tend to be of the more emotional type, while girls are dominated by a more relational motivation. Likewise, the study also identifies the implications of the uses of social networks for active citizenship and participatory training and social integration. | 112 |

Finally, we analyze the relationships between the keywords that have been used in the journal more than 20 times. Of the 2,482 existing keywords, the final unit of analysis is 27 keywords. Figure 11 shows that keywords such as “social networks”, “communication”, “television”, “media literacy”, “media education”, “internet” and “education” are relevant.

FIGURE 11. *Relationship between keywords*



6. CONCLUSIONS

This paper has provided bibliometric information on the top 5 journals by impact factor: *Journal of Advertising*, *Political Communication*, *Journal of Computer-Mediated Communication*, *Communication Method and Measures*, and *Journal of Communication*. It should be noted that the USA leads as the country of affiliation of the authors in all countries, except in the case of the journal *Comunicar*, which leads in Spain. The work shows the evolution in the number of publications for each journal and provides detailed information on the most relevant authors and articles. This work, however, is limited by the use of a single database, namely, the Web of Science (WOS) database. Future research can increase the databases considered and monitor the evolution.

7. REFERENCES

- Cancino, C., Merigó, J. M., Coronado, F., Dessouky, Y., & Dessouky, M. (2017). Forty years of Computers & Industrial Engineering: A bibliometric analysis. *Computers & Industrial Engineering*, *113*, 614-629.
- López-Rubio, P., Roig-Tierno, N., & Mas-Tur, A. (2020). Regional innovation system research trends: toward knowledge management and entrepreneurial ecosystems. *International Journal of Quality Innovation*, *6*(1), 1-16.
- Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., Sarin, S., Haon, C., Segó, T., Belkhouja, M., ... & Merigó, J. M. (2021). Co-citation, bibliographic coupling and leading authors, institutions and countries in the 50 years of Technological Forecasting and Social Change. *Technological Forecasting and Social Change*, *165*, 120487.
- Merigó, J. M., Cancino, C. A., Coronado, F., & Urbano, D. (2016). Academic research in innovation: a country analysis. *Scientometrics*, *108*(2), 559-593.
- Merigó, J. M., Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., & Ribeiro-Soriano, D. (2015). A bibliometric overview of the Journal of Business Research between 1973 and 2014. *Journal of Business Research*, *68*(12), 2645-2653.

YOUTUBE Y LOS SIMULACROS DE LA REACCIÓN A LA MÚSICA: RETÓRICAS DE LA EXÉGESIS MUSICAL Y DIDÁCTICAS INFORMALES EN LA ERA DE LA VIDEOCRACIA

JAVIER MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA
Universidad de Salamanca

SONSOLES RAMOS AHIJADO
Universidad de Salamanca

DANIEL ESCANDELL MONTIEL
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La espectacularización de la sociedad (Debord, 1967) mediada por la ubicuidad del acceso a internet y la capitalización del uso constante de los dispositivos electrónicos individuales, con el teléfono móvil inteligente a la cabeza, ha convertido el sueño de Warhol en la pesadilla de toda persona que anhele un minuto de desconexión. A través de las diferentes plataformas que eclosionan con el auge de la Web 2.0, esto es, la web ya descentralizada y no verticalizante -en otras palabras, rizomática (Deleuze & Guattari, 1976)-, todo el mundo puede convertirse no solo en un vector de recepción de información, sino en un nodo de emisión. Y eso produce, indefectiblemente, un miasma de contenidos: la polifonía de voces de internet se convierte en un ruido de fondo que, sin embargo, es ensordecedor. Con ello llega, también quizá de forma inevitable, la necesidad de competir con cada vez más personas por lograr un poco de atención y la propia deformación grotesca de los modos expresivos: por ejemplo, el periodismo ciudadano devorado por el amarillismo insoportable, la opinión falaz y, cómo no, la noticia falsa sin atisbo de vergüenza o responsabilidad (Peer & Ksiazek, 2010).

Los medios audiovisuales no pueden escapar de este fenómeno: la búsqueda de estrategias de imitación de la noción del locutor o presentador profesional llevan a los millones de usuarios *amateurs* de internet que pueblan servicios YouTube, Vimeo y tantas otras plataformas sociales de vídeo en la red a engolar la voz, levantar la ceja y, en ocasiones, se diría también que a rescatar corbatas que ni Carrascal hubiera empleado. La red crea un lenguaje propio asociado a sus creadores de contenido, sí, como el plano cerrado, los cortes para acelerar el montaje, y otras características, pero lo hace también como espejo deformante del lenguaje televisivo, en sí mismo ya agotado a finales del siglo XX como resultado de haber alcanzado la cima del montaje vertiginoso dominado por *zooms*, rotaciones y la *multi-cam* en los 80 y 90 para dar paso al declive del final de siglo con un lenguaje audiovisual insulso, lento y torpe asociado al auge de formatos anodinos como el *talk-show* y demás intentos de telerrealidad.

La combinación de unos recursos técnicos siempre limitados (por muy profesional que sea la producción del *youtuber*, incluso si dispone de un *chroma*, no puede competir con los presupuestos de una productora de cine o televisión) con un referente visual chusco, poca duda cabe, la necesidad de espectacularizar con otros recursos. No solo eso: se impone en la red la preferencia inherente hacia lo antiprofesional; es decir, la noción de que lo que es presentado por alguien «como yo» merece más confianza que lo hecho por aquel que es profesional y es -o se cree- «mejor que yo» (Nielsen, 2015). No en vano, la “era de las reproducciones es la de las simulaciones y, por tanto, es la época de las experiencias vividas en simulacro” (Escandell, 2016, p. 247): se vive también a través de la realidad de los otros, pero esa realidad es impostada y simulada en una apariencia de lo común y de lo natural y original. Y poco de natural y de original llega a tener, por supuesto, como resultado de una imagen proyectada a través de un espejo de feria.

Así pues, se produce una combinación de falsas dualidades: ser o aparentar formar parte del grupo mayoritario y mantenerse en la estética de lo *amateur* mientras se profesionaliza todo el proceso de producción. Y, junto a ello, la espectacularización para atraer público se basa en la impostación de la realidad: en casos como el que nos ocupa, dando

lugar a todo el subgénero de la «reacción»: los vídeos de alguien reaccionando ante vídeos pueden llegar a ser más populares que los propios contenidos originales que causan esas emociones y, como no puede ser de otro modo, el esperpento se convierte en rey absoluto (Magoncia, 2014). Las reacciones forman parte de la simulación de una frescura cuando representan, en realidad, un guion bien medido y estudiado caracterizado por una falsa improvisación, la exageración plena de sensaciones, expresión vocal y corporal y un montaje que, a través de la edición posterior, busca destacar precisamente la pretensión de sorpresa con *zooms*, cortes y cambios de plano. ¿El *youtuber* que abre la caja de un producto nuevo -evidentemente ya manipulado- y lo muestra a cámara, está experimentando realmente ese primer contacto con el producto y su empaquetado? (Nicoll & Mansen, 2018) ¿Escucha realmente un profesor de música estadounidense por primera vez a Camarón cuando se pone ante la webcam porque *alguien* se lo ha recomendado? (McDaniel, 2020). No puede haber duda sobre la respuesta a tales cuestiones, de la misma manera que no puede cuestionarse que forma parte de la mimesis de unos códigos audiovisuales, de un lenguaje medido y normalizado, que caracteriza todo un género y que, en estas páginas, abordamos centrándonos por completo, precisamente, en el mundo de la música y de las potencialidades didácticas que el formato encierra en el ámbito de la aplicación de los recursos digitales a la pedagogía musical.

La inclusión de las tecnologías en la sociedad, así como su influencia en los diferentes ámbitos profesionales y personales, ha adquirido un rol indudable en la actualidad. Por eso, la educación debe tener en cuenta las necesidades que la sociedad demanda, y ofrecer a los alumnos una educación de calidad excelente.

El uso de las tecnologías en la educación es fundamental para el desarrollo de habilidades digitales, que los actuales y futuros docentes deben desarrollar. El profesor se ha convertido en un creador de nuevas situaciones de aprendizaje, siendo capaz de elaborar recursos adaptados a las necesidades actuales que existen en un aula inmersa en la era digital. En relación a esta línea, Said (2015) hace constar que:

Otra razón de peso que justifica esta necesidad de integración de TIC a nivel educativo es la avalancha de información y de contenidos educativos digitales que existen y que están disponibles en internet; además las herramientas TIC tienen el potencial para transformar, actualizar y enriquecer los ambientes de aprendizaje, fortaleciendo el desarrollo de competencias para poder responder a las nuevas demandas educativas del siglo XXI (p.271).

YouTube.com es un sitio web de origen estadounidense, creado en 2005 en el que los usuarios pueden interactuar, emitir votos, compartir vídeos, comentarlos o suscribirse al canal. Tiene un potencial enorme a nivel profesional y personal, tanto que para determinado perfil de personas se ha transformado en su medio de vida. Las redes sociales y en concreto YouTube se han convertido en un medio de enseñanza propicio para ampliar el conocimiento sobre experiencias didácticas en red, proporcionando materiales específicos de diferentes modelos didácticos en las redes sociales. Por tanto, su aplicación como herramienta didáctica y divulgativa es esencial para transmitir contenidos curriculares. YouTube, como espacio visual por excelencia, se ha convertido en un recurso con óptimas aptitudes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje están cambiando precipitadamente. En la sociedad de la información el aprendizaje debe ser práctico, abarcando las capacidades sociales, y cognoscitivas, que permitan el dominio de situaciones complejas en el quehacer de cada persona.

El empleo de YouTube en el ámbito educativo permite que el profesor/a organice los contenidos educacionales, favoreciendo la retroalimentación entre los estudiantes, consintiendo a la vez, su reutilización acorde con las necesidades educativas de los discentes. De acuerdo con (Forteza, Casas y Vizcaíno 2020 citado por Barrantes, Casas y Luengo, 2011):

Todos y cada uno de los profesores deben de ser conscientes de la repercusión y transcendencia que, a día de hoy, poseen los recursos e instrumentos digitales en una sociedad inmersa en la era digital, posibilitando la integración de estas herramientas dentro de la vida diaria de las escuelas y haciendo a los estudiantes partícipes de las tareas que se desarrollen (p. 79).

En este sentido Said (2015) refleja que:

El auge de las TIC está llevando a la re-localización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El papel de la educación frente a los desafíos que surgen con los avances tecnológicos pone de manifiesto la necesidad de la alfabetización científica y tecnológica para preparar a los ciudadanos de la sociedad del conocimiento respecto a toma de decisiones y a la decisión fundamentada de problemas (p.25).

El video como recurso educativo se lleva utilizando desde hace décadas para favorecer la formación tanto a nivel formal como informal. No obstante, creemos oportuno destacar que lo que sí ha cambiado es su impacto, tras la aparición de internet. Este cambio es lo que influye en los usuarios digitales, y más directamente al ámbito educativo, ya que no sólo está relacionado con la manera de transmitir, sino con su capacidad de almacenaje y su utilización en las redes sociales. Cada vez más, los estudiantes recurren al aprendizaje experimental a través de YouTube, como por ejemplo para saber cómo hacer una actividad, buscar opiniones de determinados contenidos e incluso de sus canciones preferidas. Sin duda, cuando una persona acude a este tipo de medios utiliza procesos basados en las teorías del aprendizaje libre o por descubrimiento (Hong & Chen, 2015).

El *video on demand* (VOD) es clave en el desarrollo de la innovación educativa, llevando a cabo el crecimiento de audiencia. Tal como consta en Top tendencias digitales 2020 “En los últimos meses estamos viviendo una lucha entre las principales plataformas (Twitch, Mixer, YouTube, Facebook Gaming) por hacerse con los contenidos más relevantes del sector y con los creadores más influyentes.” (IAD 2020, p. 13). Además, en el ámbito educativo, el vídeo connota atracción a la hora de captar la atención de los estudiantes en un entorno de vertiginoso desarrollo digital e informacional, saturado por la información digital que reciben diariamente, pues posee un *engagement* y recuerdo superior, siendo introducido habitualmente como un modelo para el *flipped classroom*.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Existen distintas tipologías de videos de reacción musical: los enfocados a observar la reacción particular de personas que se exponen por primera vez a una canción, grupo o género muy significativo, cuyo interés es observar la reacción espontánea, que estos producen en personas anónimas (no relacionadas con el canal o el productor), y que nunca han tenido contacto con un estímulo similar, por un lado, y los destinados a reaccionar a obras, géneros o estilo conocidos desde el punto de vista de la divulgación y el análisis informado por parte, generalmente, del productor del contenido que además ostenta cierto nivel de competencia en la materia.

En ambos casos el fenómeno ha demostrado un gran poder de comunicación en función de un formato que reproduce la retórica conversacional y que invita al diálogo permanente con los espectadores; de su capacidad para transmitir emociones, especialmente las que se manifiestan mediante el lenguaje corporal (generalmente a través de la expresión facial); de su capacidad para difundir información de interés público al margen de los intereses o requerimientos de la industria de la comunicación; y por último, gracias a la posibilidad tanto de viralización inmediata como de archivo público indefinido (Werner, 2012)

Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación se centra en analizar el fenómeno, de los videos de reacción musical desde la perspectiva de la identificación de su potencialidad e interés didáctico en el ámbito de la pedagogía de la música, y en el contexto concreto de los videos en los que se produce una contraposición de paradigmas culturales; es decir, propuestas en lo que el creador pertenece a un paradigma o género musical radicalmente distinto a la de la obra a la que reacciona; generalmente desde la música clásica a la música rock. Para ello, se establecen una serie de criterios de selección que permita concretar un muestra representativa de los contenidos más comunes a este tipo de formato, y desde este punto de vista, en función de los siguientes criterios:

- Canales y youtubers con una actividad regular centrada en este tipo de contenidos
- Análisis desde la perspectiva de aportar una experiencia profesional reconocida en la materia
- Estudio y reacción desde la perspectiva de relacionar distintos paradigmas culturales.

Se establecen las siguientes categorías de contenidos, atendiendo al rol de la persona que reacciona a la obra:

- Compositor clásico
- Cantante o *vocal coach*
- Instrumentista
- Productor

De igual manera se categorizan los contenidos en función del ámbito concreto al que se dirige el análisis aportado, identificándose las siguiente categorías:

- Análisis musical
- Técnica e interpretación vocal
- Técnica e interpretación instrumental
- Análisis de la producción

En función de estos criterios y consideraciones se conforma el siguiente corpus de análisis:

TABLA 1. Descripción de la muestra seleccionada

| Item | Canal YouTube | Obra | Rol del analista ⁴⁷ | Perspectiva de análisis |
|------|-------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| 1 | The Charismatic Voice | <i>The sound of silence</i> (Disturbed) | Cantante de ópera / instructora vocal | Técnica vocal; análisis interpretativo |
| 2 | Doug Helvering-The daily Doug | <i>Icarus' Dream Suite Op. 4</i> (Yngwie J. Malmsteen) | Compositor | Análisis musical / composición |
| 3 | Key of Geebz | <i>46 & 2</i> (Tool) | Compositor | Análisis musical |
| 4 | Beth Roars | <i>Phantom of the opera</i> (Nightwish) | Profesora de canto | Técnica vocal; análisis interpretativo |
| 5 | Heline | Jethro Tull's solo | Profesora de flauta | Técnica instrumental |

3. ANATOMÍA DEL VIDEO DE REACCIÓN AL FENÓMENO MUSICAL

La consolidación del formato a lo largo de los último años nos permite poner de relieve una estructura arquetípica a este tipo de contenidos que, al margen de leves variaciones relacionadas con aspectos particulares del canal o de la obra analizada, obedece de manera genérica a una organización en la que se integran las siguientes partes:

Introducción. Motivación y contextualización de la obra.

En muchas ocasiones la motivación por la que se postula la reacción a una determinada canción u obra está relacionada simplemente con la petición explícita, a través de la sección de comentarios del canal, por parte de alguno de los seguidores o suscriptores del mismo. El video de reacción se convierte, en estos casos, en una forma de comunicar una opinión formalmente solicitada por la audiencia del canal.

⁴⁷ Traducción literal del rol que el propio creador del video explicita sobre su persona.

Expresiones como “...el suscriptor X me ha pedido reaccionara la canción y” pueden entenderse como que dicho suscriptor está interesado en conocer la opinión profesional del propietario del canal sobre dicha obra, de forma que se produce una comunicación asincrónica entre el productor y su audiencia que culmina con la realización del video a modo de respuesta. En esta misma sección introductoria se incluye de manera genérica una breve contextualización de la obra y el autor, resaltando las características que la hacen meritoria de su atención y el lugar y la significación que merece dentro del género

Escucha: análisis de fragmentos

Esta sección representa el eje central de este tipo de contenidos y comprende el tiempo que implica la escucha durante la grabación y las pausas que se establecen para comentar las cuestiones más relevantes a juicio del ponente. Cada una de estas pausas delimita, de manera informal, los hitos o secciones más significativos de la obra analizada en función de las coordenadas que caracterizan la orientación del canal. La comunicación no verbal, gestos, aspavientos y expresiones faciales (que generalmente indican sorpresa) refuerzan la llamada de atención a estos focos de interés en un acto de teatralización muy comúnmente extendido en este tipo de contenidos y otros formatos similares (especialmente concursos televisivos) en un intento de hacer visible el impacto emocional de un determinado pasaje o recurso, por un lado, y de transmitir la sensación de sorpresa ante una obra nunca escuchada, por otro.

Generalmente los comentarios más extensos, en los que el autor del contenido puede aportar una información más significativa (normalmente relacionada con el dominio de sus competencias musicales) implican la pausa de la reproducción de la canción, mientras que otros comentarios menos relevantes y más superficiales (generalmente relacionados con aspectos accesorios de la canción o del video en reproducción) se producen “encima” de la propia canción sin que esta deje de seguir reproduciéndose en el video.

Epílogo o comentario recapitulativo y conclusivo

La parte final del video suele dedicarse, al margen de las consabidas despedidas y peticiones de suscripción al canal, para recapitular algunas de las cuestiones más relevantes tratadas durante el tiempo de escucha, desde el punto de vista de su interrelación, orientada en la mayoría de las ocasiones a elaborar una breve síntesis del contenido en relación con la relevancia y significación a nivel de estilo o de proyección estética desde el prisma de la experiencia previa del *youtuber* y del enfoque que caracteriza su canal. Por último, suelen incluirse ciertos comentarios de carácter personal en relación con el nivel de interés que suscita la canción en comparación con otras similares. En ciertas ocasiones este epílogo sirve como espacio informal para la comunicación con el suscriptor que retroalimenta la dialéctica iniciada en la introducción donde se expone las peticiones y sugerencias de los oyentes. En este sentido se insta a los mismos, a través de alusiones directas, a que propongan o aporten canciones con ciertas características que puedan ilustrar, complementar o desarrollar alguna de las tesis expuestas en el propio video en el que se incluyen.

4. TIPOLOGÍA DE LOS COMENTARIOS Y ARGUMENTACIONES

El análisis detallado de la muestra seleccionada nos permite identificar como recurrente una tipología de comentarios y argumentaciones que caracterizan este tipo de contenidos desde el punto de vista de la normalización del formato que están directamente relacionadas con las siguientes cuestiones:

Opinión personal

Aunque resulta evidente que la estructurara de *blog* que subyace a este tipo de canales les confiere el carácter de un espacio eminentemente personalista, cabe destacar que este tipo de contenidos incorporan de manera sistemática argumentaciones que escapan de cualquier intención académica y se establecen únicamente desde la perspectiva de transmitir opciones, preferencias, vivencias o impresiones desde el lado más

personal. Expresiones como “...este tipo de patrones rítmicos no son en absoluto de mi preferencia...” o “...no sé explicarlo realmente, pero me producen una sensación muy alejada de cualquier tipo de estímulo artístico...” no son más que ejemplos que ilustran este extremo.

El poder de persuasión que emana de este tipo de opiniones personales de los *youtubers* más influyentes sobre un determinado grupo, obra o género, no solo se ve reflejada en las propias estadísticas de uso y acceso al propio canal si no, que de manera sigilosa, predetermina y opera cambios muy relevantes en la opinión de la audiencia del mismo. En los casos más significativos, este poder operatorio afecta en última instancia al desarrollo de la carrera musical de los artistas analizados y a la venta y consumo de su obra. El video de reacción que el canal *Twins the New Trend* dedicó a analizar el single “In the air tonight” del músico británico Phil Collins, por ejemplo, disparó las ventas de el álbum (producido en 1981) en un 1100 %, superando en ventas a artistas actuales como Taylor Swift (Rolling Stone, 2020). En vista de este poder de influencia, el canal no tardó mucho en erigirse en un medio de opinión muy influyente en el ámbito de la cultura popular norteamericana y las compañías con intereses en el sector no dudaron en esponsorizar y utilizar el medio como recurso de *marketing*.

Recursos de la producción musical

Los comentarios sobre el efecto artístico de los aspectos relacionados con las técnicas de grabación y producción musical es otra de las categorías recurrentes en este tipo de formatos. Un ejemplo muy significativo podemos encontrarlo en el video dedicado a la canción “Sound of Silence” en el canal *Charismatic Voice*, donde se propone un análisis muy interesante en relación con el uso de los medios técnicos enfocados a resaltar de manera intencionada ciertos aspectos de la interpretación vocal que, incluso cuando desde la teoría de la interpretación vocal más heterodoxa suponen errores flagrantes, sirven a un bien superior como es el de la trasmisión de aspectos expresivos y el de la conformación de un determinado estado emocional en el oyente. En este caso, y al margen de esta referencia clara la uso de aspectos de la producción con fines artísticos muy evidentes e intencionados, descubrimos como se

contraponen paradigmas interpretativos cuasi antagónicos como es el de la técnica clásica y las formas de interpretación vocal asociadas a la música pop-rock donde se priman aspectos muy alejados de la pulcritud técnica

Efectos en el oyente.

En relación directa con la tipología de comentarios anteriormente comentada, existe un conjunto de comentarios cuya orientación actúa como elemento argumentativo que conecta y pone en relación la mayor parte de ideas expresadas en este tipo de contenidos. La mayor parte de las cuestiones expuestas y comentadas confluyen y acaban derivando a cuestiones relacionadas con el efecto en el oyente de un determinado pasaje, recurso o proyección interpretativa. En los casos más extremos este tipo de cuestiones se relacionan con los efectos en el estado de ánimo, emocional o espiritual que la música y los recursos de compositivos y de producción provocan, de manera intencional o no, en el receptor del mensaje musical. El promotor del canal Key of Gees llega a afirmar, tras reaccionar a la música del grupo Tool, que ciertos pasajes le llegan a “afectar”. Desde un punto de vista más convencional, un ejemplo muy elocuente que ilustra estas cuestiones podemos observarlo en el análisis de la obra Sound of Silence. En ella se pone de relieve como en la versión analizada la parte vocal se desarrolla una octava más baja que la original (Paul Simon) y como esta cuestión, que en principio puede parecer menor en otras circunstancias, cambia radicalmente el carácter de la canción haciéndola mucho más profunda, oscura y e incluso misteriosa que la versión original. La autora explica de manera muy acertada como esta aproximación permite adaptarse de manera mucho más adecuada y poética al contenido de la letra de la propia canción. Lo interesante, desde este punto de vista, es observar y poder comparar de manera contextualizada como variaciones en los arreglos o la producción afectan tan profundamente al estado emocional en el que sumerge la obra al oyente.

Teoría compositiva

Este es uno de los aspectos que se tratan con mayor profusión e intensidad. Independientemente de que este tipo de comentarios incorporen un cariz más o menos técnico o academicista, la cuestión de la creación musical y la implementación de recursos creativos con fines artísticos subyace a la mayor parte de las reflexiones aportadas en este tipo de contenidos; en otras palabras: el núcleo central de las opiniones expresadas en los videos de reacción que se producen desde la perspectiva del músico formado o profesional, está dirigido a comentar y explicar los elementos estructurales y las particularidades estilísticas que hacen que una determinada obra sea merecedora de la consideración y aprecio que tiene entre sus oyentes.

Desde esta perspectiva, es posible establecer ciertas subcategorías dentro de este grupo de comentarios en función de su orientación, especificidad técnica, etc. Aunque generalmente son más numerosos los comentarios enfocados a hacer comprender al músico aficionado los entresijos funcionales de un determinado estilo o grupo, no son pocas las opiniones las que se aventuran a comentar o poner de relieve cuestiones con cierta complejidad técnica o teórica; en muchas ocasiones, no cabe duda, como exhibición de la competencia en la materia del propio creador del contenido.

Técnica interpretativa

El tipo de comentarios relativos al análisis musical con un enfoque más técnico y académico son muy bienvenidos por gran parte de los seguidores de este tipo de contenidos. Expresiones del tipo “...no me interesan los vídeos de reacción. Es el análisis y el conocimiento musical lo que separa a este canal de otros...” donde de manera irónica se pone de relieve como la escenificación y teatralización impostada de muchos de estos videos no deja de ser un elemento accesorio al contenido que realmente resulta de interés, que es el del análisis musical, corroboran de manera fehaciente esta idea. Ante el océano inmenso de videos que están específica y exclusivamente dirigidos a enseñar, tutorizar o explicar cuestiones concretas de la interpretación musical (en relación con

cualquier género, repertorio o instrumento), este tipo de contenidos, y los comentarios expresados en los mismos, generalmente incorporan una dimensión netamente divulgativa que trasciende la explicación de los aspectos más mecánicos de la interpretación, para abordar cuestiones relacionadas con la impronta en el oyente de ciertas aproximaciones interpretativas, las implicaciones de la aplicación de un determinado recurso técnico en el resultado final, o la contraposición de perspectivas interpretativas entre diferentes concepciones estilísticas o paradigmas musicales.

5. EL ANÁLISIS MUSICAL DESDE LA HIBRIDACIÓN MUSICAL.

Generalmente el usuario de este tipo de contenidos se acerca a este tipo de video por afinidad musical, con el interés de observar los comentarios “profesionales” sobre su música favorita, en un acto en el que subyace de manera concurrente la confrontación de las opiniones previas del usuario sobre la obra y la opinión autorizada del *youtuber*, con la particularidad de que esta es expresada desde la experiencia y formación en otro paradigma musical. A este hecho incontrovertible se suma la expectativa de innovar en el conocimiento de obras muy familiares, gracias a aportaciones provenientes desde perspectivas dispares.

Uno de los casos más significativos presentes en la muestra seleccionada, relacionados con esta cuestión, es del análisis que ofrece Doug Helvering sobre la obra *Icarus' Dream Suite Op. 4* del guitarrista sueco Yngwie J. Malmsteen. Una de las características de este virtuoso es la traslación de alguna de las progresiones armónicas paradigmáticas del estilo barroco al ámbito de la música rock. Como propone (Bentall, 2016) la hibridación entre géneros y paradigmas musicales implica la combinación de elementos paradigmáticos de uno y otro género para la creación de subgéneros, o para su integración en una determinada obra musical. Esta última definición, que se centra en cómo pueden combinarse los elementos de los géneros, reconoce la capacidad de una sola obra para demostrar un pensamiento musical original mediante la fusión de elementos existentes que están inextricablemente ligados a

determinados géneros. Desde esta perspectiva se habilita al artista a variar los géneros hibridados dentro de cada obra en lugar de establecer un nuevo género en torno a un único concepto repetido de hibridación.

Desde este mismo contexto, el *youtuber* trata dos cuestiones ciertamente relevantes desde el punto de vista de la hibridación musical. En primer lugar analiza el caso concreto del uso de la progresión de quintas descendentes, con alteración de la calidad de los acordes como recursos para la modulación entre tonalidades, de manera que el oyente aterriza en un nuevo campo tonal si la percepción del tránsito. Es este un caso muy ilustrativo, que puede utilizarse como recurso didáctico para ejemplificar contenidos muy relevantes relacionados con aspectos que muchas veces resultan abstractos para el alumno. En este caso, como ciertos recursos de la música clásica (en este caso concreto) son utilizados como técnica compositiva al servicio de una determinada intencionalidad y al margen del uso más común relacionado con la intención de recrear sonoridades particulares de un determinado estilo musical.

En el segundo caso, y de manera contrapuesta, el autor comenta como el uso intencionado de sonoridades muy definatorias de un estilo de música (en este caso progresiones muy comunes en la música barroca) se integran con otros elementos propios de la música rock (patrones rítmicos, timbres de instrumentos eléctricos, etc.) para crear nuevas formas de expresión, como uno de los resultados más genuinos de la hibridación de géneros, que afecta directamente al surgimiento de nuevos planteamientos estéticos. Estos trascienden la reformulación de estructuras clásicas a través de medios de producción contemporáneos para convertirse en expresiones artísticas originales. El ponente hace referencia explícita a este hecho con expresiones del tipo “...oh, esto es especialmente interesante, está hecho con un gusto exquisito, resulta no obstante extraño a mis oídos escuchar esta especie de letanía al estilo barroco mezclada con estructuras e instrumentos del siglo XXI...”. Se trata este de un caso muy elocuente de hibridación de géneros que lejos de perseguir la creación de un pastiche de formas y estructuras musicales existentes en el subconsciente colectivo de cualquier melómano, produce el efecto de una nueva forma de expresión musical que interpela el interés incluso del músico más experimentado.

En un plano muy distinto, el de la proyección de la técnica vocal en función del género musical, la *Youtuber* Beth Roars analiza como la cantante Floor Jansen del grupo Nightwish fusiona en un mismo tema distintas técnicas vocales, que en principio pueden asociarse al ámbito de la música clásica, por un lado, y al de la música rock, por otro, con la intención de crear un estilo híbrido con rasgos estilísticos de dos géneros que en principio puede parecer antagónicos.

6. PEDAGOGÍA MULTIMODAL Y DIDÁCTICAS INFORMALES EN LA ESFERA AUDIOVISUAL

Hoy en día se constata la necesidad de utilizar nuevos recursos para conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos que pretende transmitir el profesor/a. Para ello, el docente debe incitar a la participación activa de los estudiantes durante su proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando diversos dispositivos para transmitir la comunicación auditiva, visual, táctil y gesticular al mismo tiempo.

La pedagogía multimodal es un campo con una gran actividad investigadora, y se ha convertido en un nuevo reto para la educación el tratar de conseguir que una interfaz electrónica nos permita interactuar con ella de manera didácticamente significativa. La incorporación de la comunicación multimodal en la educación presenta numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su puesta en práctica requiere una formación específica del docente, planificación adaptación a la diversidad del alumnado, y todo esto asociado a las TIC.

El futuro de la educación debería ser multimodal, y su diseño institucional basado en un enlace de tiempos, espacios e interacciones mediados entre profesores, discentes y expertos del campo de trabajo, para conseguir crear ambientes armoniosos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta optimización de las TIC, que los actuales estudiantes tienen adquirida desde temprana edad, permite generar beneficios en cuanto a los tiempos y la percepción de la compleja red de conocimientos teórico-prácticos. Por lo tanto, resulta imprescindible potenciar el uso significativo de la información hacia el conocimiento específico, y para ello, debemos contextualizar a los estudiantes en un aprendizaje de

enfoque multimodal, combinando recursos y prácticas tradicionales con recursos TIC optimizados.

Marchesi y Martín (2006) en relación a la integración de las TIC dirigida a al enfoque multimodal indica que:

La característica de conectividad de los ordenadores es asimismo esencial desde la perspectiva de la mejora del aprendizaje. (...) desde una perspectiva sociocultural el aprendizaje y el desarrollo tienen su origen en la interacción social, entendida como la activación de procesos interpsicológicos. Cuando el ordenador posibilita entrar en contacto con otras mentes está potenciando los procesos de aprendizaje (p. 11).

Desde esta perspectiva de mejora, el aprendizaje se basa en la construcción del conocimiento como proceso social que favorece la toma de conciencia por parte del alumno, ya que cuando un estudiante aprende entre iguales, comparte su proceso de aprendizaje, y esto implica el desarrollo crítico y cognitivo, ya que parte de una experiencia individual, llega al trabajo en equipo y es capaz de ejercer la labor de comunicador social. Y para ser entendido a través de un acto comunicativo debe tener presente todos los modos utilizados que están interrelacionados. En el ámbito educativo, este discurso multimodal adquiere gran importancia, ya que el aula es un lugar donde están presente de manera continua las palabras, gestos, gráficos, representaciones, y todo ello interrelacionado con algún contenido a abordar entre el docente y el discente. Kress (2005), propone que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación como el texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc. de manera simultánea formando parte de un mismo mensaje. El concepto de modo es definido por el autor como un recurso semiótico social y cultural a partir del cual se construyen significados. También, estamos de acuerdo con Jewit (2008) cuando expresa que:

Los discursos multimodales en el aula de clase hacen más visible la relación entre el uso de los recursos semióticos por parte de los docentes y estudiantes y la producción del conocimiento curricular, la subjetividad del estudiante y la pedagogía” (p. 357).

La realidad es que la didáctica va evolucionando cada vez más, junto a los recursos para crear la multimodalidad. También, debemos tener presente que los nuevos medios informacionales difieren mucho del libro

tradicional. No obstante, es evidente que en la última década se ha aumentado el uso del libro con texto digital (interactivo), que no debemos confundir con el libro electrónico. Las principales diferencias son que el libro con texto digital permite al usuario un *feedback* en tiempo real, favoreciendo la adquisición de la competencia digital, y siendo actualizable en todo momento. En ambos casos, son soporte de reproducción digital, pero el libro con texto digital posee mayor riqueza visual y capacidad de interacción (libro interactivo o multimedia) aprovechando la tecnología para enlazar otros contenidos (externos o internos). En consecuencia, la combinación de recursos tanto analógicos como aquellos que nos ofrecen las TIC, orientada hacia el desarrollo de una autonomía compartida, desarrolla la creación de nuevos significados.

7. APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL VIDEO DE REACCIÓN MUSICAL

El dialogo asíncrono que se establece entre el ponente de los videos y sus suscriptores puede trasladarse al aula con efectos pedagógicos nada desdeñables. El *youtuber* Doug Helvering señala en distintas propuestas que el grupo británico Iron Maiden tiene como seña de identidad a nivel compositivo el uso sistemático de la tonalidad de mi menor, con todas las progresiones y variaciones imaginables, y ante la petición reiterada de sus seguidores de canciones a las que reaccionar, insta a los mismos a modo de desafío a que propongan temas en otra tonalidad o con una estructura armónica fuera de estos patrones. Este tipo de “tarea” puede trasladarse al aula implicando al alumno a que asuma este trabajo. Buscar canciones con una determinada característica armónica dentro de un repertorio puede suponer un reto muy relevante dentro del ámbito de la educación auditiva que sirve además para introducir, en un contexto real y en principio atractivo a los estudiantes, las implicaciones estéticas, estilísticas y sonoras de la utilización de una determinada tonalidad o progresión armónica.

Desde un punto de vista más instrumental, es interesante poner de relieve como este tipo de contenidos se presta de manera muy elocuente para ilustrar cuestiones de la técnica interpretativa, con gran

potencialidad pedagógica, en función de la ejemplificación de distintos casos de manera contextualizada. De esta manera, este tipo de contenidos se convierten en pequeños recursos o píldoras informativas que permiten complementar o ilustrar muchos de los aspectos tratados en el aula mediante un tipo de recurso que se percibe como muy cercano y atractivo. Un caso claro de este tipo de mini-lecciones lo encontramos, por ejemplo, en la explicación del uso del *vibrato* dependiendo del estilo, y de las cuestiones técnicas que subyacen a su utilización en la técnica vocal, que expone la Beth Roars. Desde un punto de vista similar, podemos encontrar una clara proyección didáctica en la última sección del análisis de la canción Sound of Silence, no solo en relación a la explicación sobre las implicaciones de la dicción y la forma de producción vocálica en el canto, contraponiendo una vez más la técnica clásica con las formas de articulación propias de la música popular, sino, lo que es más importante, como la intencionalidad artística, como objetivo supremo e irrenunciable, se antepone en cualquier ocasión a preceptos teóricos o técnicos de cualquier índole. Finalmente, es necesario poner de relieve como una parte significativa de este tipo de contenidos optan por una aproximación al análisis técnico-interpretativo desde una perspectiva eminentemente didáctica y al margen de comentarios estéticos o coyunturales. En el canal Heline, por ejemplo, se analiza una interpretación del grupo Jethro Tull desde la perspectiva técnica e interpretativa, simulando directamente una clase o tutorial donde la comentarista va ejemplando con su instrumento todas las cuestiones analizadas.

8. CONCLUSIONES

Conforme se han asentado como un nuevo género de contenidos audiovisuales en plataformas como YouTube, con convenciones de formato que permiten diferenciarlos con nitidez de otro tipo de contenidos similares, los canales de reacción musical se han convertido en nuevos medios de opinión especializada que ejercen nuevas formas de exégesis musical, con implicaciones directas en la reformulación del canon de la cultura popular contemporánea o en las nuevas formas de relación de las industrias culturales con los productores de contenidos en redes

sociales. Trascendiendo su carácter informal y el elemento de espectacularización del análisis y la divulgación musical, este tipo de contenidos ofrecen perspectivas novedosas e innovadoras sobre el análisis compositivo, estilístico o interpretativo desde el punto de vista de la confrontación de paradigmas musicales diversos o incluso antagónicos. Este hecho permite poner de relieve aspectos muy significativos como la existencia de elementos comunes que ese reproducen sistemáticamente en cualquier expresión musical, independientemente de su adscripción temporal o cultural, o como la hibridación de elementos paradigmáticos a distintas culturas permite ampliar las fronteras de la creación artística. Desde un punto de vista más prosaico estos nuevos formatos atesoran un alto valor didáctico que apela a los distintos ámbitos de la educación musical y a contenidos esenciales en los *currículos* formativos: creación, interpretación e interacción musical (Bauer, 2021). Los contenidos multimedia y las herramientas propias de las redes sociales constituyen un recurso de inestimable valor en relación a la aplicación de las Tic en el entorno de la educación musical.

Utilizar las TIC en el aula resulta de gran ayuda tanto para docentes como para los discentes, ya que una buena implementación implica que los estudiantes se conviertan en el motor de su aprendizaje. Esto modifica favorablemente la didáctica del aula porque cuando los alumnos muestran interés y motivación, se crea un ambiente armonioso en el aula, que facilita la experimentación y el pensamiento crítico flexibilizando los tiempos en los cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El nuevo escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje bimodal, favorece la coordinación entre docentes y estudiantes, porque amplía las posibilidades comunicacionales al orientarlas hacia un desarrollo comunicativo-social, que habilita a los estudiantes hacia una mejora profesional futuro. Además, creemos que es insuficiente el uso que se da a la plataforma YouTube en el campo educativo, siendo una herramienta que está disponible las 24 horas para los estudiantes y docentes.

Finalmente, debemos insistir en que no podemos seguir basando las prácticas educativas en el mensaje eminentemente verbal, sino que debe

ser completado con un enfoque multimodal, de acuerdo a la realidad social, en la que están inmersos los actuales estudiantes.

9. REFERENCIAS

- Allocca, K. (2018). *Videocracy: How YouTube is changing the world... with double rainbows, singing foxes, and other trends we can't stop watching*. Bloomsbury Publishing.
- Anderson, S. (2011, 25 de noviembre). *Watching People Watching People Watching*. New York Times.
<https://www.nytimes.com/2011/11/27/magazine/reaction-videos.html>
- Barrantes, G., Casa, L., y Luengo, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de Infantil y Primaria en Extremadura. *Pixel-Bil. Revista de Medios de Educación*, 39, 83-94.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45672/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bench, HJ., Bahling, B. y Estabrook, N. (2016). *Screendance: learning, teaching, living*. *The International Journal of Screendance*, 6, 189–196.
- Bentall, R. (2016). *Methodologies for Genre Hybridisation*. *Organised Sound*, 21(2), 117-126.
<https://doi.org/10.1017/S1355771816000042>
- Burgess, J. y Green, J. (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Polity Press.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). *Rizoma (introducción)*. Pre-Textos.
- Dell'Antonio, A. (ed.) (2004). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*. University of California Press.
- Escandell Montiel, D. (2016). *Mi avatar no me comprende. Cartografía de la suplantación y el simulacro*. Delirio.
- Forteza, A., de Casas, P., y Vizcaíno, A. (2020). El nivel de alfabetización digital en el profesor de inglés en Educación Primaria. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 76–90.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.4038>
- Hong, X., y Chen, W. (2015). *Educational Psychology Theory Basis and Teaching Principles of Creative Music Teaching Method*. *Proceedings of the 2015 Conference on Informatization in Education, Management and Business*. En Wadim Strielkowski. (Eds.) *Collection: Advances in Social Science Education and Humanities Research* (p. 718-722). Atlantis Press.

- IAB (2019, 18 de diciembre). Top tendencias digitales 2020. Consultado el 12 de abril de 2020. <https://bit.ly/2W0A6zi/>
- Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses Across The Curriculum. En: M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 357–367). Discourse and Education. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3_84
- Kress, g. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (p. 49-82). Ediciones Aljibe.
- Magoncia, J.E. (2014). *OMG! Reaction Videos on YouTube: Meanings to Fandom and to K-Pop Community* [TFM no publicado]. The Graduate School of Seoul National University.
- McDaniel, B. (2020). Popular music reaction videos. Reactivity, creator labor, and the performance of listening online. *New Media & Society* 59(3). <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2006). *Propuestas de introducción en el currículum de las competencias relacionadas con las TIC en IYPE*. UNESCO. <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/doc/iipe/libros/4.pdf>
- Miller, K. (2012). *Playing Along: Digital Games, YouTube, and Virtual Performance*. Oxford University Press.
- Nicoll, B. y Nansen, B. (2018). Mimetic Production in YouTube Toy Unboxing Videos. *Social Media & Society* 4 (3). <https://doi.org/10.1177/2056305118790761>.
- Nielsen (2015). Recommendations from friends remain most credible from of advertising among consumers; branded websites are second-highest-rated form. Nielsen.com. <https://bit.ly/2QInXQW>
- Peer, L. y Ksiazek, T.B. (2010). YouTube and the challenge to journalism. *Journalism Studies* 12(1). <https://doi.org/10.1080/1461670X.2010.511951>.
- Bernstein, J. (2020, 24 de agosto). How YouTube Reaction Videos Are Changing the Way We Listen. *Rolling Stone*. <https://bit.ly/2RupE4Y>
- Said, E. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Universidad del Norte.
- Taylor, Tl. (2018). *Watch Me Play: Twitch and the Rise of Game Live Streaming*. Princeton University Press.
- Werner, E.A. Rants (2012). reactions, and other rhetorics: Genres of the YouTube vlog [tesis doctoral, The University of North Carolina at Chapel Hill]. <https://bit.ly/3u9lhJM>

EL USO DE LA RED SOCIAL TWITTER COMO PLE DOCENTE: ESTUDIO DEL PROYECTO DE ROBÓTICA ABIERTA ESCORNABOT

MIGUEL FORTES SÁNCHEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las redes sociales han ido abarcando distintos ámbitos con un ritmo creciente, hasta llegar a la educación para modificar por completo nuestros hábitos. La inclusión de estas en la educación ha conllevado una serie de dificultades acompañadas de mejoras progresivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la posibilidad docente de acceder a una infinidad de recursos materiales —ya probados con el alumnado—, y compartidos por el resto de la comunidad educativa, generando entornos de debate, reflexión y mejora de estos.

En cuanto a la red social Twitter, fundada en 2006 y usada por el 52.6 % de los españoles tras Facebook (79.2 %) e Instagram (69 %) según plantean *We Are Social* y *Hootsuite* (2021), se evidencia un potencial educativo que no debe pasar desapercibido, de no ser por la escasa censura o poca adaptación a un entorno educativo formal dirigido a un público infantojuvenil. Esta red social, simplifica su uso textual en un máximo de 280 caracteres con la posibilidad de anidarse y formar hilos, pudiendo acompañarse de imágenes, GIF animados y encuestas, que pueden ser retuiteados por el resto de los usuarios.

Esto es conocido por Ferrer y Mera (2020), Checa García (2013), Parra (2010) y Platas, García y Beltrán (2014) como un uso enfocado al microblog, que ha dado lugar a otros géneros dentro de la misma tales como el microcuento, microrrelato, etc. En palabras de Checa García, el microblog, también recogido como *microblogging* es:

un fenómeno recientemente novedoso en el que el usuario realiza actualizaciones que suelen estar por debajo de los 200 caracteres (140 en el caso de Twitter, la aplicación de *microblogging* más usada) acerca de cualquier aspecto que resulte de interés para el usuario, a través de mensajes SMS, correo electrónico o vía aplicaciones Web (2013, p.20).

Teniendo esto en cuenta y atendiendo a las posibilidades que nos ofrece Twitter, se infiere que cumple con las cualidades idóneas para ofrecer los servicios de un entorno personal de aprendizaje (PLE en inglés, según sus siglas). Los PLE, provienen desde las más remotas épocas, donde el conocimiento se transmitía mediante las conexiones sociales y personales, hasta llegar a la actualidad, donde “podemos acceder a una ingente cantidad de información, recursos y conversación sobre casi cualquier cosa, proveniente de fuentes diversas, con perspectivas heterogéneas y orígenes múltiples” (Castañeda y Adell, 2013, p.12), desde cualquier dispositivo móvil. Estos medios, permiten a la comunidad educativa acceder a lo que Salinas (2013) denomina aprendizaje abierto, abriendo una vía de colaboración y acceso en el ámbito del conocimiento. En definitiva, como señalan Ferrer y Mera (2020), Twitter influye considerablemente en el aprendizaje autónomo, pero es necesario seguir investigando con la finalidad de descubrir el verdadero potencial de esta red social en lo que respecta a lo educativo.

1.2. BREVE DESARROLLO DEL FUNCIONAMIENTO DE TWITTER

Este trabajo pretende acercar al lector el funcionamiento de Twitter y algunas de las infinitas posibilidades que esta red social ofrece como herramienta educativa o destinada al servicio de la educación. Actualmente, en plena era digital, los docentes —y la sociedad— han aprovechado las oportunidades que las redes sociales ofrecen como punto de encuentro de personas y de difusión de contenido, aunque debido a la amplia cantidad medios sociales (YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, Pinterest, Tumblr, Snapchat, Goodreads, Leoteca, Clipit, Flipboard...), cada vez es más difícil decantarse por el uso de uno u otro.

Pese a contar con más de 15 años en el mundo digital, Twitter sigue siendo una de las redes sociales más usadas en España, y que ha

evolucionado en los últimos años para adaptarse a las necesidades sociales del momento, contando con una interfaz web y aplicación móvil para los sistemas IOS y Android.

El uso de este medio social radica principalmente en la publicación de tuits o mensajes cortos de un máximo de 280 caracteres —aunque originalmente sólo se permitían 140 caracteres—. Así mismo, Twitter permite insertar imágenes, GIF animados, encuestas y emoticonos dentro de estos, así como el uso de etiquetas o *hashtags*. Además, se puede mencionar a usuarios —independientemente de si se siguen o no—, enviar y recibir mensajes, responder a los tuits publicados por otras personas, indicar que el tuit te gusta, retuitearlo e incluso compartirlo en otra plataforma externa. A su vez, una de las características más útiles que posee esta red social es la posibilidad de guardar tuit y crear listas fijadas para organizar el contenido publicado por los perfiles que se seleccionen para tal causa.

Su interfaz —con un modo claro para el uso diurno y un modo oscuro nocturno— es simple, cuidada e intuitiva; permitiendo ver principalmente el contenido publicado y retuiteado por las personas seguidas, pudiéndose realizar búsquedas mediante etiquetas, temas o nombre de usuario. Se debe agregar que esta red social también hace una selección del contenido en base a distintos criterios, mostrando las tendencias diarias de nuestro país. La facilidad para crear contenido es evidente, ya que la sección destinada a escribir los tuits siempre destaca por su posición, pudiéndose publicar el mensaje escrito con una sola pulsación. Por último, el hecho de contar con elementos que permiten la interacción y retroalimentación da lugar a una plataforma en la que se pueden generar distintos debates y expresar la opinión.

1.2. TWITTER Y LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Tal y como hemos recogido anteriormente, Twitter es una de las redes sociales —también red de *microblogging*— más usadas en España. Esto, como consideran Mancha y Málaga (2014), puede deberse a la restricción del tamaño de los tuits, a la facilidad por interactuar con el contenido publicado, la inserción de enlaces en las publicaciones y la posibilidad de incluir etiquetas (*hashtags*).

Como herramienta educativa en pleno siglo XXI en el que las TIC cobran un papel imprescindible dentro de las aulas — para captar la atención del estudiantado— y fuera de ellas — para poder mantener un vínculo con las materias en horario no escolar—, Twitter tiene un potencial excelente. Actualmente, las redes sociales conviven estrechamente con los y las estudiante, por lo que pueden ser de gran ayuda en el entorno educativo en los niveles de Educación Primaria, Secundaria y en el ámbito universitario.

En la educación, una de las cosas que se pretende conseguir en el estudiantado es la competencia para aprender de forma autónoma y Twitter puede ayudar en esto al ser una herramienta idónea para crear un entorno personal de aprendizaje (PLE).

Los PLE son entornos —que realmente pueden componerse de aplicaciones concretas, redes sociales, etc.—, señalados por autores como Adell y Castañeda (2010) o Martínez Gimeno y Torres Barbazal (2013), como aquellos entornos que permiten que el aprendizaje se desarrolle fuera del contexto educativo perdurando en el tiempo. Actualmente, como consideran estos autores, se basan en el uso de las redes sociales y son una forma de guiar al alumnado en el aprendizaje evitando el entretenimiento asociado a ellas, permitiendo regular el autoaprendizaje.

Si se centra la atención en el uso de esta red social como PLE, Martín (2019) afirma que esta plataforma es idónea para “contribuir al desarrollo del PLE de los estudiantes. La forma en la que está configurada permite la búsqueda por temas y ayuda a interactuar con profesionales de la materia” (p.104). Por otro lado, Ferrer y Mera (2020) también reconocen el valor pedagógico de Twitter, así como las dificultades que puede presentar como entorno personal de aprendizaje, destacando el factor colaborativo de esta.

2. OBJETIVOS.

Esta publicación pretende dar a conocer el uso de Twitter como entorno personal de aprendizaje (PLE), justificando en la literatura existente las posibilidades que ofrece, así como su valor colaborativo y sus

diferencias con otras plataformas usadas con el mismo fin. Así mismo, se recoge el análisis del perfil en Twitter del Proyecto Escornabot [@escornabot](s.f.) y cómo el hecho de usar esta red social ha influido en su progreso.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta publicación, se ha usado la investigación documental, cuantitativa, cualitativa y descriptiva. En primer lugar, documental al deber analizar una proporción de fuentes primarias—literatura existente—, de las que se obtienen datos para corroborar los resultados del estudio. Tal y como considera Arias Gonzáles, el análisis documental es “una forma de organizar y agrupar la información que en verdad se requiere y con la que se puede desarrollar el informe final del estudio realizado” (2020, p.52).

También se realiza un análisis con perspectiva cuantitativa y cualitativa comenzando por el estudio de los valores numéricos asociados a la cuenta de Twitter del Proyecto Escornabot [@escornabot] (s.f.), mediante el uso de plataformas de análisis de redes sociales como TweetStats y Twitonomy, que nos permiten conocer en profundidad el número de seguidores, la media de publicaciones al día, el número de interacciones sociales y otros datos cualitativos como por ejemplo la clasificación de las diez personas más retuiteadas, favoritas o que más interaccionan con el perfil mencionado, entre otros.

Finalmente, en base a la literatura existente y al análisis del caso de éxito que se recoge en este documento, se realiza una investigación descriptiva que se encarga de matizar todos los aspectos positivos y negativos de la red social Twitter como entorno personal de aprendizaje, analizando la evolución del Proyecto Escornabot desde sus orígenes hasta la actualidad.

4. RESULTADOS

Se ha indagado en la evolución de la cuenta de Twitter del Proyecto Escornabot [@escornabot] (s.f.) desde abril del año 2016, hasta

mediados de marzo del año 2021, atendiendo al número de tuits publicados y las interacciones (retuits, retroalimentaciones positivas, respuestas, etc.), así como a las cuentas más retuiteadas y mencionadas. Por último, se hace mención del análisis de las etiquetas (*hashtags*) más usados.

Antes de continuar con la exposición de los resultados, es necesario realizar un breve inciso para contextualizar el Proyecto Escornabot. Actualmente, la educación *STEAM* y el movimiento *maker* están tomando un papel relevante en los contextos educativos, pero los materiales necesarios para esta revolución tecnológica y metodológica tienen precios elevados en la mayoría de los casos.

El Proyecto Escornabot surge de la necesidad de crear una herramienta educativa asequible y libre, creada para la comunidad y por la comunidad (Lobo Martínez y Méndez, 2016). Como bien recogen estos autores, el proyecto se materializa dentro de la Asociación Bricolabs, a principios del año 2014, estando disponible la primera versión de este robot en noviembre del mismo año. Actualmente, el proyecto cuenta tres modelos —todos ellos de *hardware* abierto y *software* libre—, con posibilidad de adaptarse para atender a la diversidad funcional del alumnado.

4.1. ACTIVIDAD EN TWITTER

Basándonos en los datos recopilados por la plataforma Twitonomy y considerando los datos en un rango que parte desde abril de 2014 hasta abril de 2021, el perfil de este proyecto —que cuenta con 5.567 seguidores— ha mantenido una interacción continua en lo que respecta a publicaciones e interacciones con iguales. En este conjunto, la cuenta ha publicado un total de 3.197 tuits, lo que resulta una media de 1,75 tuits al día —mayor en muchos de los días—. Además, ha realizado un total de 664 menciones a otros usuarios, lo que corresponde a 0,21 menciones por tuit publicado.

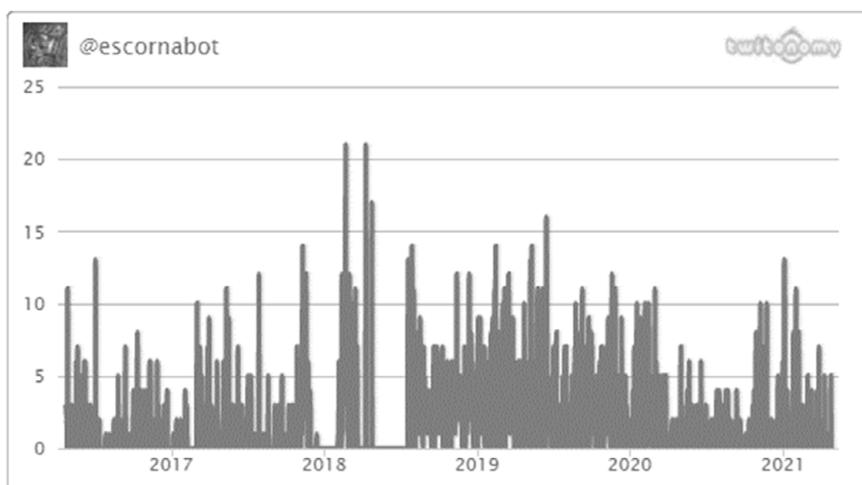
Algo más elevado es el número de enlaces compartidos, que en este caso asciende a 861 enlaces —0,27 enlaces por cada mensaje o tuit publicado—.

Volviendo al total de mensajes publicados en el rango de fechas seleccionadas ($n=3.197$), el 68% (2.167 mensajes), corresponden a retuits y, un 7% (226 mensajes) a respuestas a otros tuits o interacciones. Considerando que, de los 226 mensajes retuiteados, no todos provienen de una fuente directa —usuario que publica el mensaje—, el 20,58% (658 mensajes) corresponden a mensajes que anteriormente han sido retuiteados por otras personas.

En cambio, el uso de etiquetas si es bastante reducido, usándose solamente en un 0,05% de los tuits (151 etiquetas en total). Estas etiquetas, por su carácter expresivo, son prolijas de estudio en los siguientes apartados.

En cambio, el uso de etiquetas si es bastante reducido, usándose solamente en un 0,05% de los tuits (151 etiquetas en total). Estas etiquetas, por su carácter expresivo, son prolijas de estudio en los siguientes apartados.

GRÁFICO 1. Evolución de los tuits en el periodo comprendido entre 2016 y 2021.



Fuente: Twitonomy (s.f.)

En relación con la evolución de los tuits, como apreciamos en el gráfico 1, la cuenta ha mantenido un uso constante de la red social que se ha visto incrementado en el primer semestre del año 2018, con un notable

descenso en los meses posteriores a este. También es significativo el descenso de interacciones (incluidas publicaciones), en los nueve primeros meses del año 2020, probable debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

4.2. USUARIOS MÁS RELEVANTES

En este apartado vamos a recopilar las cuentas más retuiteadas y con las que más ha interactuado este perfil.

En primer lugar, atendiendo al usuario más retuiteado nos encontramos a @pablorubma, uno de los colaboradores del proyecto que en los últimos años ha ayudado a su difusión en los centros educativos gracias a sus kits viajeros y a la donación de piezas, así como a la impartición de numerosos talleres por todo el territorio nacional. Este usuario ha sido retuiteado 529 veces, lo que corresponde al 24,4% del total de retuits.

Por otro lado, atendiendo a los usuarios a los que más se les ha respondido, nos encontramos nuevamente a @pablorubma y @lobotic, Coordinador TIC del CEIP Lope de Vega (Madrid) y colaborador dentro del proyecto. Debido a su situación dentro de los contextos educativos, ha podido implementar su uso, redactando varios artículos académicos.

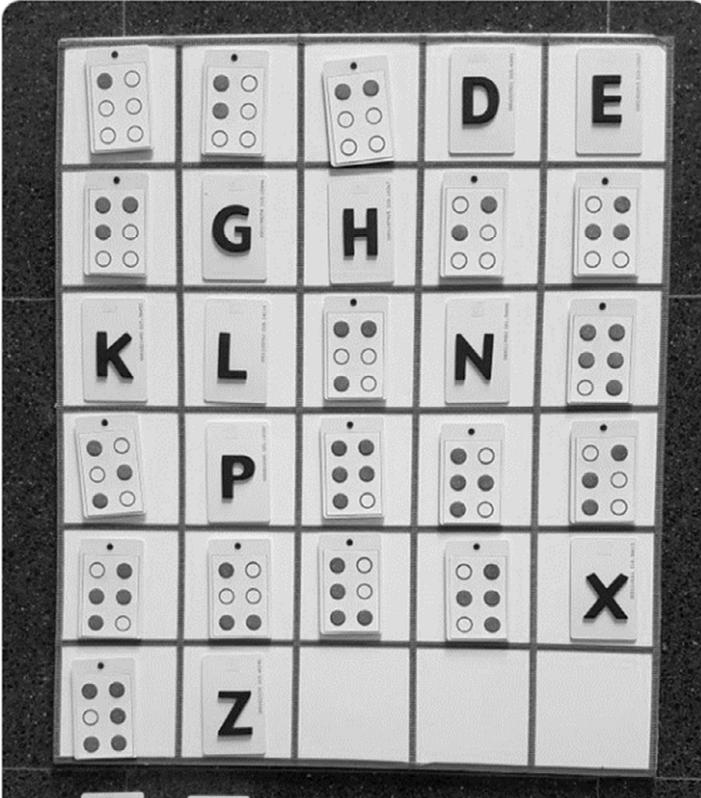
Por último, otra de las personas con las que la cuenta ha interactuado de forma relevante es @rositamarytiflo, experta en tiflotecnología en la ONCE y que ha ayudado a abrir el proyecto a los colectivos con diversidad funcional. Como se aprecia en la Imagen 1, también ha diseñado diversas actividades adaptadas a las personas con diversidad funcional visual.

IMAGEN 1. Tuit con actividades adaptadas a personas con diversidad funcional visual.



En respuesta a @dxc26

Yo uso tarjetas RFID con puntos grandes y en la otra cara la letra en relieve y braille estándar. A las tarjetas le asocio un audio o una canción con esa letra. Y las puedo usar en un tablero del @escornabot . Pero tiene que adivinar la letra e ir vaciando el tablero de tarjetas



Fuente: @escornabot (2019)

4.3. TUIITS MÁS RELEVANTES, ETIQUETAS Y CATEGORIZACIÓN

Los tuits más relevantes del proyecto mencionan su carácter libre y abierto, así como a varios de los retos que han ido surgiendo en estos años, relacionados principalmente con el diseño de ruedas.

IMAGEN 2. Tuits más relevantes de la cuenta @escornabot.

🔄 Tweets most retweeted



escornabot @escornabot 9:08 PM - 25 May 2016 via Twitter Web Client 45 79
Soy un robot hecho por y para la comunidad... necesito vuestros aportes para crecer fuerte y sano!
;) groups.google.com/forum/#!/forum/...

escornabot @escornabot 8:08 PM - 12 Dec 2018 via Twitter for Android 36 49
¡Atención, escornafans! Preparaos para el #EscornaReto "Diseña tu rueda" Personaliza la
escornarueda, compártela antes del 24 de febrero de 2019 y entra en el sorteo de un escornabot
thingiverse.com/thing:3268425 Gracias a @tecnologia y su @100hex por la idea 🤖

escornabot @escornabot 1:18 AM - 4 Jan 2019 via Twitter Web Client 35 72
Soy un robot hecho por y para la comunidad... necesito vuestros aportes para crecer fuerte y sano!
🤖 Comparte tus actividades con este formulario: bit.ly/escornaformula... Repositorio de
actividades: bit.ly/escornamats Lista de correo: bit.ly/escornausers

escornabot @escornabot 9:02 PM - 5 Jul 2017 via Twitter Web Client 34 36
Para quien ande buscando una shield de Arduino para trabajar en primaria y que sea abierta y
súper molante ;) twitter.com/EchidnaShield/...

escornabot @escornabot 4:07 PM - 7 Aug 2018 via Twitter for Android 28 53
Soy un robot de fuentes abiertas, en la web del proyecto escornabot.com y en la de @pablorubma
pablorubma.cc/escornabot/ puedes encontrar todos los archivos e instrucciones necesarias para
construirme 🤖 twitter.com/SnobPilgrim/st...

Fuente: Twitonomy (s.f.)

Por otro lado, atendiendo a las etiquetas usadas que pueden observarse en la Imagen 3, destacan:

- #escornabot
- #ponunescornabotentuvida
- #maker
- #ocastem
- #escornaresistencia
- #retoescronarueda

Estas etiquetas hacen mención del propio robot, al movimiento en el que se fundamenta (movimiento maker), al colectivo que hace uso del robot (#escornaresistencia) y a diversos proyectos como el reto diseñado para crear ruedas compatibles con el robot, el diseño de una oca en la que el robot sustituye a las tradicionales fichas y el movimiento #ponunescornabotentuvida, con el que se pretende acercar este robot a la ciudadanía.

IMAGEN 3. Nube de etiquetas asociadas a la cuenta @escornabot.

#4eso #afamiliamedra #aquéesperas #ARDUINO #arduinod17 #arduinod21 #arouneuropewithabot #astigiencia2019 #bescolaresgal #bescolaresgalabertas #bibliotecacreativa #bibliotecaescolar #cafi_aulanova #campamentoeureka19 #campusinfantil #ceipbalaidos #cfrourense #code #codyroby #deseño #digitaliza_accion #diy #ender3 #english #erw2018 #escornabot #escornabots #escornabotsviajeros #escornabotviajero #escornaconsejo #escornactor #escornaface #escornafaces #escornafactoria #escornafan #escornafid #escornaresistencia #escornareto #escornarueda #escornathon #escornaviaje #impresion3d #ix2 #jespibase20 #lafamiliacrece #lego #leonesp #makeordie #maker #makerfairegalicia #makers #makinando #masayloblockly #meed_uimp16 #nomasemaforos #observa_accion #ocastem #ogaki #openlab #opensource #oshwdem16 #oshwdem17 #oshwdem2020 #palamós #pensamientocomputacional #pfp #pla #ponunescornabotentuvida #ponunescornabotentuvida... #primaria #proyectoescornabot #proyecto #quedadarobóticaeducativa #ra #retoescornarueda #ripollet #robot #robotica #roboticaeducativa #roboticaporlaigualdad #roboticrif #robotics #robots #robótica #robóticaeducativa #sav #scratch #servetii #somoscodeeu #soyxsomos #steam #stem #s... #tecnologia #ticyl #vigotic #villanabot #xbc2020 #yosoyrobot #...

Fuente: TweetStats: For Escornabot. (s. f.)

Si categorizamos el total de publicaciones que nos encontramos, se obtienen principalmente cuatro grupos o categorías de la siguiente forma:

- Un grupo de mensajes está relacionado directamente con el Proyecto Escornabot, su difusión, sus mejoras, concursos relacionados con el robot y guías de montaje.
- El siguiente grupo congrega a las colaboraciones externas para mejorar el proyecto, añadir componentes nuevos, o adaptarlo a la diversidad funcional de sus usuarios finales.
- Otra categoría recoge los tuits destinados a ofrecer colaboraciones con centros educativos, asociaciones o entidades locales.
- Por último, este perfil también hace difusión de otros proyectos educativos relacionado con el ámbito científico tecnológico y el movimiento *maker*.

5. DISCUSIÓN

Como se aprecia en el caso que recogemos en este capítulo, Twitter es una red social en la que personas, entidades sociales y proyectos toman cabida con el fin de dar una difusión a su contenido, evidenciándose el

alto número de interacciones recibidas, lo cual de acuerdo con Muñoz (2015), permite reconocer la autoría de este y da la oportunidad al resto de lectores de visitar el perfil, aumentando finalmente la visualización del contenido publicado y recopilado.

Por otro lado, centrándonos en el uso de etiquetas, son múltiples los autores (Platas et ál., 2014; Muñoz, 2015) que destacan que su uso posee la capacidad de generar hilos discursivos, permitiendo también clasificar las publicaciones por temática, teniendo un acceso más rápido a ellas.

En este caso, apreciamos como la cuenta @escornabot cuenta con un número elevado de seguidores, con numerosas interacciones entre ellos y con la creación de sinergias para la mejora del proyecto. Estas sinergias implican que esta red social favorece la comunicación entre iguales. Hecho que puede aplicarse al contexto académico, como plantean Platas et ál. (2014).

De igual modo, como hemos observado, Twitter es una red social idónea para crear un entorno personal de aprendizaje tanto por docentes como estudiantes. Domínguez y Muñoz (2013) y Martín (2019), enfatizan en la idoneidad de esta red social y las consecuencias positivas de su uso en el entorno académico, si tenemos en cuenta que estas ya forman parte de la vida del alumnado, no obstante, refieren los problemas que puede desencadenar su uso en el entorno escolar con alumnado menor de 13 años —para los que quedaría inhabilitada esta red social—.

Por último, algunos de los beneficios que han quedado reseñados en el análisis del perfil del Proyecto Escornabot, se eluden en lo recogido por Checa y Joyanes (2009) citados en García (2013), quienes defienden que algunos de los resultados del uso de esta red social en el ámbito educativo son los siguientes:

- Creación de una comunidad. La posibilidad de seguir a tus compañeros, enviar mensajes y visualizar su entorno personal, crea una comunidad y genera espacios de debate.

- Omnipresencia. El sentimiento de cercanía se ve mejorado al usar esta red social, que permite una interacción en tiempo real.
- Mejora el aprendizaje informal mediante la selección, filtrado y ordenación de contenido.

6. CONCLUSIONES

Las redes sociales y en concreto Twitter, tiene un potencial reconocido en el ámbito de la educación y el aprendizaje, ya que entre sus beneficios está el compromiso que genera en los estudiantes, que se sienten parte de una red y parte activa de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dada las características de esta red social y las posibles interacciones que permite —marcar como favorito, retuitear, usar etiquetas, crear listas, etc. —, Twitter también es una plataforma idónea para servir de entorno personal de aprendizaje (PLE) tanto a alumnado como profesorado.

Debido al escaso control o censura existente en esta red social, la presencia de contenido no apropiado a ciertos públicos y la legislación actual, el uso de esta red social en el ámbito académico no está destinado a menores de 13 años, siendo más recomendable su uso en la etapa universitaria o de Bachillerato.

Por último, cabe resaltar la necesidad de realizar futuras investigaciones que demuestren con más detalles los beneficios de su uso en la educación formal.

8. REFERENCIAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Learning*, 16.
- Arias González J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.
<http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*, 11-27.
- Checa García, F. (2013). La utilización del microblogging y de twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(11), 3.
- Domínguez, D. V., y Muñoz, R. C. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 25, 90-115.
- Escornabot (@escornabot) / Twitter*. (s. f.). Twitter.
<https://twitter.com/escornabot>
- Escornabot's profile // Twitonomy*. (s. f.).
<https://www.twitonomy.com/profile.php?sn=escornabot>
- Escornabot. (2019, enero 1). RT @rositamarytiflo: @dxc26 Yo uso tarjetas RFID con puntos grandes y en la otra cara la letra en relieve y braille estándar. A las tarjeta... [Tweet]. @escornabot.
<https://twitter.com/escornabot/status/1121446211511308289>
- Ferrer, G. T., y Mera, U. N. R. (2020). El aprendizaje autorregulado en el PLE a través de una estrategia didáctica basada en portafolios con blogs y microblogs. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació, Extra 2020 (Número Monogràfic)*, 83-101.
- García, F. C. (2013). La utilización del microblogging y de twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(11), 3.
- Hootsuite y We are Social. (2021). *Digital in 2021 España*.
<https://tinyurl.com/za6btv8d>
- Lobo Martínez, J., y Méndez, T. (2016). Escornabot: Tu proyecto de robótica educativa. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 289, 92-98.
- Mancha, A. G., y Málaga, E. J. (2014). Sigue la asignatura, síguenos en Twitter. *Jornadas Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (2011-2014), 2014, ISBN 978-84-697-2068-4, págs. 356-358, 356-358*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7613153>

- Martín, D. D. (2019). Protocolo y TIC: Twitter como herramienta docente. *Revista Estudios Institucionales*, 7(11), 95-105.
- Martínez Gimeno, A., y Torres Barzabal, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 39-57.
- Muñoz, R. C. (2015). Aprendizaje informal y construcción de PLN vía twitter. Un estudio de caso. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 51, 5.
- Parra, E. A. L. (2010). Twitter como herramienta docente. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 7, 9.
- Platas, A. B., García, R. P. Ñ., y Beltrán, J. R. P. (2014). Las Redes PLE en asignaturas tecnológicas: Experiencias en el uso de material audiovisual, blogs y Twitter. *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, 2014, ISBN 978-84-697-0709-8, págs. 172-185, 172-185.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5865228>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- TweetStats: For escornabot.* (s. f.). Recuperado 25 de abril de 2021, de <http://www.tweetstats.com/graphs/escornabot/zoom/2018/Apr#tcloud>

LOS MUSEOS ARQUEOLÓGICOS ESPAÑOLES EN TWITTER: PROPUESTAS R-ELACIONALES DURANTE EL CONFINAMIENTO DE 2020

PILAR RIVERO

Universidad de Zaragoza

IÑAKI NAVARRO-NERI

Universidad de Zaragoza

BORJA ASO

Universidad de Zaragoza

SILVIA GARCÍA-CEBALLOS

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Convención de Faro en 2005 (Consejo de Europa, 2005) donde se señalaba que la creación de contenidos digitales no debía ir en detrimento de la conservación del patrimonio existente, la preservación digital del patrimonio es hoy una tendencia consolidada gracias a diferentes iniciativas nacionales e internacionales promovidas por redes de museos, bibliotecas, etc. para la catalogación del patrimonio y el acceso del público a todas las colecciones de los museos españoles (Rivero et al. 2020b).

Los museos arqueológicos españoles abrieron sus primeros perfiles oficiales en redes sociales hace ya más de cinco años de media (Rivero et al. 2020a). Unos primeros años que podríamos considerar como de "adaptación al medio" para sintetizar y caracterizar una actividad heredada de la web 1.0: mensajes publicitarios y/o informativos con un marcado lenguaje institucional (Claes y Deltell, 2014).

En la actualidad, las instituciones museísticas no solo forman parte activa de la web 2.0 sino que además cuentan ya con su nicho de público

que no duda en dar un "me gusta" a sus publicaciones o compartir el contenido. Unos museos que han ido introduciéndose en las diferentes plataformas 2.0 conforme estas iban adquiriendo protagonismo: primero *Facebook* y *Pinterest*, más adelante *Twitter*, *YouTube* e *Instagram* y actualmente incluso comienzan a aparecer perfiles oficiales en *TikTok* como en el caso del Museo del Prado.

Ante el cierre forzoso de la actividad física en los museos, como consecuencia de la crisis sanitaria mundial de la COVID-19, los museos se vieron obligados a cesar su actividad presencial. Un periodo marcado por el confinamiento de la población que provocó un uso y consumo todavía mayor de contenidos digitales, tanto de webs 1.0 como en los espacios 2.0.

Las primeras métricas obtenidas en los análisis que los propios museos hacen de su audiencia en redes sociales, confirman un mayor tráfico de visitas en sus páginas web –como en el caso del Museo Arqueológico Nacional (2020) –, al igual que museos de otros países. Pero lo más significativo es que los museos arqueológicos españoles han intensificado su actividad en los espacios web 2.0 como las redes sociales y, lo que aún es más relevante, también han diversificado la tipología de contenidos, buscando abrir vías para la educomunicación, si bien, el objetivo final en la mayoría de los casos aún limitado a fomentar la visita a la web oficial de cada institución y, en menor medida, a participar en visitas virtuales libres o guiadas.

Un mayor grado de omnipresencia en las diferentes plataformas –prácticamente todas las instituciones museísticas tienen perfil oficial en más de una red social– no tiene por qué implicar necesariamente un dominio explícito del lenguaje y del medio en el que se comparte el contenido.

Esta investigación ha analizado la actividad en *Twitter* de los museos arqueológicos españoles dentro del contexto de la educomunicación del patrimonio en la web 2.0. Teniendo en cuenta las singularidades de esta red social (número de caracteres limitados, la catalogación temática mediante el uso de *hashtags*...), hemos querido destacar todas aquellas propuestas que, desde nuestro punto de vista, son claves para despertar

lo que Marta-Lazo y Gabelas (2016) han denominado "Factor R-Elacional".

1.1. FACTOR R-ELACIONAL: EL PASO DE LAS TIC A LAS TRIC

El "Factor R-Elacional" es el eje que conecta el uso, consumo e interacción entre los participantes del mundo online (Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p.31). Un eje que posibilita el paso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) a las TRIC (Tecnologías para la Relación, Información y Comunicación) (Gabelas et al. 2012).

Este modelo de las TRIC integra una I que no corresponde a la acumulación de datos y contenidos inútiles pues, en la medida en que el factor R-elacional permite y facilita la interacción e inmersión, el usuario -convertido en individuo conectado, en inteligencia colectiva- forma parte del conocimiento (Gabelas y Marta-Lazo, 2020).

En este factor, lo relacional incita a los usuarios a analizar y desarrollar su propio pensamiento crítico en su búsqueda de contenidos para madurar intelectualmente (Gabelas et al. 2012).

A partir de esta nueva formulación de las interacciones en la *web 2.0* distinguimos cuatro tipos de propuestas que posibilitan la activación del "Factor R-elacional": la primera y más común es que no haya, no cabe duda de que los usuarios, sea en representación de una institución o de sí mismos, optamos mayoritariamente por compartir contenido con el objetivo de hacer pública una información concreta sin buscar nada más que una relación pasiva con el resto de usuarios en forma de "me gusta" o *retweet*.

En segundo lugar, cuando los *tweets* se formulan en formato pregunta-respuesta gracias a herramientas que oferta la propia plataforma como la creación de encuestas o simplemente lanzando preguntas abiertas que buscan la interacción entre los usuarios.

El tercer tipo de propuesta que hemos denominado reflexiva, cuando el *tweet* publicado busca convertirse en el motor de procesos de carácter reflexivo y lleve a los usuarios a compartir sus propias ideas.

Por último, la cuarta propuesta es la posibilidad más rica por sus posibilidades, pero también la más difícil de reconocer en la plataforma: la co-creación de contenidos. En definitiva, se trata de propuestas de creación colaborativa donde el *tweet* primigenio parte como propuesta para generar un producto completamente nuevo a raíz de las contribuciones y creaciones de los usuarios que hayan querido participar.

1.2. EDUCOMUNICACIÓN PATRIMONIAL EN LA WEB 2.0

La educomunicación en la red se ha convertido en los últimos años en un pilar fundamental para el intercambio y la difusión de contenidos desde muy diversas instituciones (Chiappe y Arias, 2016), plataformas como *Twitter* son el contexto idóneo para la cultura (Narváz-Montoya, 2019) y la educación patrimonial (Pineiro et al., 2018; Ibáñez-Etxeberria et al., 2020).

Diversos estudios han analizado en qué medida el entorno digital democratiza, educa y socializa el patrimonio (Enhuber, 2015; Osuna y López, 2015 y Pierroux et al., 2020). Y es que, sin duda, la esfera digital favorece de forma abierta y flexible poder establecer procesos de conocimiento, comprensión, puesta en valor, sensibilización y disfrute del patrimonio cultural, situando a las redes sociales como un medio educativo dentro de un contexto universal (Chng y Narayan, 2017 y Feldman, 2017). El aprendizaje en estos entornos digitales se convierte en un proceso que no solo no está sujeto a restricciones, sino que además propone nuevas reglas, herramientas de comunicación y enclaves para la interacción (Ibáñez-Etxeberria et al. 2020).

Como en la mayor parte de los sectores, las tecnologías digitales han tenido un impacto significativo en la arqueología y recientes estudios se han preocupado por la gestión de esta en el entorno digital (Fontal, 2003 y Huvila, 2019) o de cómo las instituciones encargadas de la custodia, cuidado, investigación y difusión de este tipo de patrimonio comunican y educan a través de las redes sociales (García-Ceballos et al. 2021 y Rivero et al. 2020a).

Los museos españoles suman de media más de cinco años en las principales redes sociales. Los primeros perfiles oficiales datan del año

2008 cuando museos como ARTIUM, el Museo del Prado o los museos coruñeses dedicados a la ciencia se abrieron una cuenta institucional (Gómez-Vílchez, 2012). Sin embargo, no es hasta el periodo comprendido entre los años 2012 y 2015 cuando podemos hablar ya de un número de museos con perfil oficial activo en alguna red social (Rivero et al. 2020a).

Unos inicios marcados por una sensación de improvisación y falta de estrategia comunicativa (Gómez-Vílchez, 2012). Unos inicios donde los museos con mayores recursos acaparaban un mayor número de seguidores y comenzaban tímidamente a dejar atrás la imagen de instituciones frías y rígidas (Claes y Deltell, 2014) aunque el contenido era mayoritariamente informativo sin atisbos de iniciativas o propuestas que buscasen la interacción y el diálogo (Losada-Díaz y Capriotti, 2015).

Precisamente es en este periodo entre 2012 y 2015 cuando las investigaciones comienzan a poner el foco en aquellos museos, principalmente en *Facebook*, que empezaban a diversificar el contenido de sus publicaciones desde lo publicitario hasta alcanzar propuestas participativas tanto a nivel nacional en España (Cordón-Benito y González, 2016 y Padilla-Meléndez y del Águila-Obra, 2013) como a nivel internacional (SuziĆ et al. 2016 y Zafiropoulos, et al. 2015).

La educomunicación del patrimonio es una línea de investigación dentro del ámbito de la educación patrimonial cuyas primeras investigaciones datan del año 2003 (Rivero et al. 2020a). Un campo de estudio que año a año suma numerosas investigaciones en España (Claes y Deltell 2014 y 2019; Gómez-Vílchez, 2012; Viñarás-Abad y Caerols, 2016 entre otros) y en otros países como Gran Bretaña (Kidd, 2011 y Samaroudi et al. 2020), Estados Unidos (Fletcher y Lee, 2012 y Garner et al. 2016) o Italia (Agostino et al. 2020 y Potts, 2020).

En los últimos años, las instituciones museísticas están transformando su actividad en la *web 2.0* de unas publicaciones meramente publicitarias e informativas que incluyen horarios, precios, eventos puntuales, etc. a una actividad que nos permite hablar de una identidad propia (Rivero et al. 2020a).

1.3 LOS MUSEOS ARQUEOLÓGICOS Y "DE SITIO" ESPAÑOLES EN REDES SOCIALES

El patrimonio arqueológico en su conjunto permite un acercamiento a la historia desde el concepto de aprendizaje práctico (*hands on*), el pensamiento (*minds on*) y el sentimiento (*hearts on*), puesto que conecta la materialidad, junto con la resolución de problemas y la empatía histórica (Vincent et al. 2015).

Un patrimonio muy complejo a la hora de ser no solo interpretado o comprendido sino también incluso en lo que a su transmisión se refiere (Rivero et al. 2018) ya que la mayoría de usuarios además de no ser arqueólogos, su conocimiento del pasado viene a través de películas, de imágenes generadas a partir de imaginarios colectivos o, en los más jóvenes, de contenidos provenientes de los videojuegos (Rivero, 2009).

En las redes sociales de los museos arqueológicos encontramos dos contextos diferenciados: por una parte, los museos y entidades encargadas de la preservación, conservación, estudio y difusión del patrimonio; por la otra, los yacimientos musealizados donde pueden darse la defensa y puesta en valor del patrimonio local con una mayor potencialidad de sentimiento identitario y, por tanto, de creación de una cibercomunidad más participativa (Rivero et al. 2020a), en línea con el concepto actual de ciberciudadanía (Badillo y Marta-Lazo, 2019).

Pese a todos estos "condicionantes", los museos arqueológicos representan una de las categorías museísticas con más recursos digitales: realidad aumentada, realidad virtual, reconstrucciones o visitas virtuales (Ibáñez-Etxeberría et al. 2020).

Sin embargo, los últimos estudios muestran que queda mucho para poder afirmar que los museos arqueológicos españoles en su conjunto tienen una actividad constante y planificada en alguna red social; por ejemplo, de las 208 instituciones catalogadas como "arqueológicas" en el *Directorio de Museos y Colecciones de España*, dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte, el 52,4% llevan a cabo una actividad constante en *Facebook*, en *Twitter* un 10,58%, un 7,69% en *Instagram* y un 6,25% en *YouTube* (Navarro-Neri y Rivero, 2019).

Por poner en contexto estas cifras, se trata de unos porcentajes similares a las de países como Italia donde los museos arqueológicos activos y constantes en redes como *Twitter* alcanzan el 32,54% de las cuentas oficiales localizadas y apenas un 4,75% de los 863 emplazamientos catalogados en la base oficial del MiBACT (*Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo*), bajo las tipologías de búsqueda: *Area Archeologica*, *Parco Archeologico* y *Museo, Galleria e/o raccolta* (en esta última se contabilizaron únicamente aquellos casos donde la institución incluyese términos referidos a la arqueología como *Museo Archeologico*).

1.4 *TWITTER*: UN ESPACIO EN LA *WEB 2.0* ¿IDÓNEO PARA LA INTERACCIÓN?

Como red social, *Twitter* facilita buscar, dialogar y compartir aquello que realmente interesa al usuario. Una dinámica muy interesante cuya evolución y difusión del conocimiento que genera, de algún modo, recuerda al sistema organizativo de las hormigas donde cada acción individual –un *like*, un *retweet* o un comentario– forma parte de la identidad del grupo humano ubicado únicamente en el ciberespacio (Forte y Bonini, 2010).

Pese a que *Twitter* sigue en una tendencia descendente en el número de usuarios registrados (probablemente por la política de cribado de cuentas inactivas o suspendidas), en España suma más de 4,1 millones de perfiles abiertos (*The Social Media Family*, 2021).

Solo en España, según los últimos datos ofrecidos desde el Ministerio de Cultura y Deporte, 2408000 personas son usuarios de Internet (el 6,1% de la población total) que regularmente interactúan en alguna plataforma social dejando un "me gusta", comentarios, mensajes a otros usuarios... Aunque, por otro lado, lo más llamativo de las cifras facilitadas por el Gobierno de España, es que solo 280000 internautas (el 0,7% de la población total o el 0,9% de la población en Internet) afirman interactuar regularmente en redes sociales con museos, bibliotecas y monumentos (Ministerio de Cultura y Deporte, 2019). Esta falta de interacción la corroboran las cifras obtenidas por el estudio elaborado por *The Social Media Family* (2021) el cual señala que apenas un 21%

de los perfiles considerados como nacionales han publicado al menos un *tweet* en los últimos dos meses.

Si bien nos movemos en un terreno marcado por la inmediatez y la fugacidad, por la impaciencia, la "búsqueda de atajos" y el consumo "de un solo uso" (Bauman, 2008, p. 21 y 29), esta red social es adecuada para generar discusiones agrupadas sobre temas concretos que si alcanzan una alta audiencia se convierten en *trending topics* (Cordón, 2015) identificados con un *hashtag* concreto. Un espacio propicio para la participación e incluso la creación por parte de los usuarios donde las instituciones apenas se muestran como punto de partida de posibles acciones creativas salvo en momentos puntuales como durante la #MuseumWeek (Rivero et al. 2020b), #AskaCurator o #NocheDelosMuseos-Día Internacional de los Museos- (Caerols-Mateo et al. 2017 y Juanals y Minel, 2017).

El último estudio publicado por Iab Spain (2021) señala que en España el 85% de la población es usuaria de redes sociales, es decir, 26,6 millones de personas tienen al menos un perfil personal abierto en alguna red social. Mientras que *TikTok* ha sido la red que más ha crecido durante el último año, *Twitter* se mantiene como la quinta más utilizada en España por detrás de *Whatsapp*, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* (Iab Spain, 2021).

2. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Tras cuantificar y analizar otros aspectos de la educomunicación en estudios anteriores (Rivero et al. 2020b y García-Ceballos et al. 2021) esta investigación tiene como objetivo principal:

2.1. ANALIZAR LAS DIFERENTES PROPUESTAS EDUCOMUNICATIVAS A PARTIR DE LOS *HASHTAGS* LANZADOS POR LOS MUSEOS EN BASE AL FACTOR R-ELACIONAL DURANTE EL PERIODO DE CONFINAMIENTO EN ESPAÑA (MARZO-JUNIO 2020).

Para poder abordar con garantías este objetivo se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué formas de interacción educativa se están dando de la mano de los profesionales de la información en los museos arqueológicos.
- Evaluar si las instituciones museísticas analizadas están promoviendo espacios de interrelación ciudadana que animen a la participación de los usuarios en las publicaciones en *Twitter*.

3. METODOLOGÍA

En los últimos años se han producido varios estudios sobre las posibilidades de la educación patrimonial en redes sociales (Aso et al. 2019; Cordón-Benito y González-González, 2016 o Navarro-Neri y Rivero, 2019 entre otros), consideramos que en una plataforma 2.0 como *Twitter*, un *hashtag* vinculado a un contenido educativo, utilizado de manera periódica y regular, semanalmente por ejemplo o incluso de manera más constante –entre tres y cinco veces por semana–, puede tener una significativa difusión combinado con estrategias comunicativas de captación de interés y dar lugar a aprendizajes significativos.

El enfoque metodológico de este estudio se enmarca dentro de una de las tres grandes genealogías apuntadas por Fontal e Ibáñez-Etxeberría (2017) como es la Genealogía didáctico-contextual la cual se centra en la didáctica del patrimonio en contextos no formales (Calaf et al. 2015) y donde se presta atención principalmente a los procesos de interpretación, comunicación y difusión del patrimonio (Kintgulu, 2015 y Martín-Cáceres y Cuenca, 2011).

Para esta investigación se ha utilizado la parte del instrumento de análisis IA-EduComR referida a los procesos R-elacionales que se pueden identificar en *Twitter*. Una herramienta que ya ha sido utilizada en otras investigaciones (Aso, 2021; García-Ceballos et al. 2021 y Rivero et al. 2020b) y cuyo marco teórico ha sido desarrollado en estudios anteriores (Rivero et al. 2020).

TABLA 1. Instrumento para analizar el Factor R-elacional en cada tweet

| Variable | Indicadores | Descriptorios |
|--------------------|-------------------------------|---|
| Factor R-elacional | 1. Interacción (demostrativa) | Tipo de interacción pregunta-respuesta (quiz, trivial, pasapalabra...) |
| | 2. Reflexión (interpretativa) | A través de interrogantes, fomenta una dimensión crítica, ayuda a interpretar |
| | 3. Co-Creación (constructiva) | Transformativa, creativa, colaborativa |
| | 4. No hay | No busca la participación |

Fuente: elaboración propia

3.2 MUESTRA Y MARCO TEMPORAL

Para la localización y análisis de la actividad se ha utilizado una herramienta de análisis de métricas en *Twitter* (Gabás, 2019) ya utilizada en otros estudios (García-Ceballos et al. 2021 y Rivero et al. 2020b) y que nos ha permitido concretar nuestra muestra de estudio.

La muestra se ha conformado a partir de los perfiles catalogados en el *Directorio de Museos y Colecciones de España*, dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte. Para el primer filtrado de la muestra, los criterios de búsqueda fueron por temática, introduciendo los descriptores predefinidos por el sitio web: "arqueológico" y "de sitio". Este primer criterio de selección arrojó un resultado de N=254 instituciones.

El siguiente filtro fue localizar los perfiles oficiales en *Twitter* de las 254 instituciones. Esto redujo la selección a 59 perfiles autodenominados como perfiles oficiales de la institución. Esta cifra representa un 23,2% de las 254 instituciones catalogadas bajo las etiquetas "arqueológico" y "de sitio".

El tercer filtro de selección fue conocer el flujo de actividad de las 59 instituciones localizadas en la red social. Solo n=31 instituciones registraban en su perfil al menos un ejemplo de una actividad reseñable como constante y planificada. Este criterio se estableció bajo un mínimo de cantidad y periodicidad: de 3 a 5 *Tweets* semanales con contenido propio. Tan solo un 12,2% de todas las instituciones españolas catalogadas desde el Ministerio bajo las etiquetas "arqueológico" y

"museo de sitio" cuentan con un perfil oficial en *Twitter* y su actividad puede catalogarse como planificada, constante y, por tanto, potencialmente interesante en términos educos comunicativos.

Finalmente, de la muestra depurada, el objeto de análisis ha sido llevado a cabo únicamente en aquellos *hashtags* promovidos por las instituciones que hubiesen sido utilizados en, al menos, 40 *tweets*. Esta medida de *tweets* presupone una gestión constante del *hashtag* pues su utilización aproximadamente debería ser de entre tres a cinco veces por semana. Además, este volumen nos permite hablar de un proceso educos comunicativo global (un *hashtag* utilizado con asiduidad), localizable en la aplicación utilizando las herramientas de búsqueda y que hace posible también, localizar y analizar la respuesta del público durante un periodo de tiempo más allá de las acciones puntuales tan utilizadas en la *Web 2.0* (Gabás, 2019).

En total se han analizado 213.571 *tweets* repartidos entre 31 instituciones que se han mostrado activas en *Twitter* durante los últimos cinco años. Una actividad total donde solo 52.408 *tweets* (24,5%) reflejan una comunicación propia incluyendo al menos un *hashtag*.

El marco temporal elegido para este análisis suma un total de 100 días entre los días 15 de marzo de 2020 y 21 de junio de 2020 correspondientes al estado de alarma decretado en España y que obligó al cese de toda actividad no esencial. En lo que respecta a los museos, casi cien días de labor educativa exclusivamente online.

4. RESULTADOS

Los datos reflejan una actividad desigual por parte de las instituciones donde sobresale la política educos comunicativa de la Alcazaba de Almería que en 100 días llegó a utilizar los *hashtags* #TuAlcazabaOnline y #AlcazabaOnline hasta en 461 ocasiones. Le siguen, aunque con una cantidad de *tweets* significativamente menor, las propuestas del Museo Arqueológico de Alicante (MARQ) con #quedateencasaconelMARQ y el Museo Nacional de Arqueología con algunas de sus iniciativas como #MANSiempreCerca (ver tabla 2).

TABLA.2. resumen museos, hashtag y tipo de factor R-elacional.

| | | Tweets | 1. Int. | 2. Refl. | 3. (Co) Cre | 4. No hay |
|---|--------------------------------------|--------|---------|----------|-------------|-----------|
| Conjunto Monumental Alcazaba de Almería | #TuAlcazabaOnline/ #AlcazabaOnline | 461 | 109 | 22 | 18 | 312 |
| MARQ. Museo Arqueológico de Alicante | #quedateencasaconeIMARQ | 181 | 0 | 0 | 0 | 181 |
| Medina Azahara. Conjunto Arqueológico | #EnCasaConMedina | 45 | 0 | 0 | 0 | 45 |
| Museo Alhambra | #TuMuseoOnline | 36 | 0 | 0 | 0 | 36 |
| Museo Arqueológico Córdoba | #QuedateEnCasa | 60 | 0 | 0 | 0 | 60 |
| Museo de Altamira | #AltamiraDesdeCasa | 30 | 6 | 0 | 6 | 18 |
| MAN. Museo Arqueológico Nacional | #MANSiempreCerca | 154 | 17 | 1 | 1 | 135 |
| MNAR. Museo Nacional de Arte Romano | #EnCasaconeIMNAR/ #LaCulturaEnTuCasa | 53 | 0 | 0 | 14 | 39 |
| MNAT. Museo Nacional Arqueológico de Tarragona | #eIMNATaCasa | 19 | 1 | 0 | 11 | 7 |
| Museu de la història i de la cultura de Mallorca. (Pollentia) | #MuseudeMallorcaDesdeCasa | 138 | 0 | 0 | 0 | 138 |
| | TOTAL | 1177 | 133 | 23 | 50 | 971 |
| | | % | 11.3 | 1.95 | 4.25 | 82.5 |

Fuente: elaboración propia

Lo primero que cabe destacar es que un alto porcentaje de los *tweets* analizados (82,3%) no incentivaron el factor R-elacional en busca de la interrelación entre usuarios o el diálogo entre usuarios e institución. Tan solo un 11,3% propuso una interacción de tipo conductista, un 4,25% buscó la cocreación con propuestas colaborativas o creativas y únicamente el 1,95% de los *tweets* tuvieron como objetivo promover la

reflexión o interpretación a través de interrogantes o la indagación crítica.

Dentro de estas cifras cabe destacar la actividad llevada a cabo por algunas instituciones que sí optaron por potenciar procesos educomunicativos *online* durante el periodo de confinamiento. En algunos casos, incluso mostrando una evidente transformación en su política de comunicación en *Twitter*.

En el caso de la Alcazaba de Almería ya se podía observar con anterioridad al confinamiento este interés educomunicativo por su alta actividad que el periodo de la crisis sanitaria ha sido incesante, con al menos 4 *tweets* al día y que además presentaba ya previamente iniciativas educativas muy variadas como la propuesta R-elacional #TrivialAlcazabeño donde la institución, utilizando la herramienta de encuestas, lanzó una serie de preguntas en formato *Trivial* (una pregunta acompañada de varias posibles respuestas donde solo una es la correcta) para que sus seguidores marcaran la opción que creían correcta y al día siguiente la institución desvelaba la respuesta y aportaba nuevos datos sobre el emplazamiento.

El Museo Arqueológico Nacional, que también llevaba a cabo una comunicación en *Twitter* constante y variada antes del confinamiento, llevó a cabo dos iniciativas R-elacionales que ya habían propuesto con anterioridad bajo los *hashtags* #RetoMAN e #InterpretaMAN. El primero consiste en un reto de preguntas, que constituye una dinámica interesante a nivel educativo dentro de un enfoque conductista, basado en el estímulo-respuesta y aporta nueva información en forma de texto, imágenes, *links*, etc. El segundo es una propuesta de creación participativa en la que el público recrea obras de la colección con elementos del hogar o dibujos, fotomontajes, etc. Entre las obras propuestas para recrear estaban la Dama de Elche (27 de marzo), la Bicha de Balazote (03 de abril) y la estatuilla de la diosa Isis (17 de abril), que dieron lugar a un vídeo homenaje a todas las recreaciones aportadas el día 12 de mayo.

El ejemplo más significativo de institución que durante el periodo de confinamiento apostó por una actividad constante y planificada en

Twitter fue el Museo Nacional de Arte Romano. Entre los meses de marzo y junio de 2020, a través de los *hashtags* #EnCasaconelMNAR y/o #LaCulturaentuCasa lanzó varias iniciativas de carácter participativo, aunque apenas obtuvieron respuesta por parte del público.

Por un lado, lanzaron propuestas como "cocina como un romano" donde compartieron recetas de cocina de la antigua Roma pidiendo a los internautas que mostrasen el resultado. Por otra parte, también promovieron la recreación de imágenes mediante el uso de figuras de *Playmobil* y por último lanzaron una propuesta para el público infantil de recreación de deidades del Olimpo mediante el uso de plantillas (colgadas en la web oficial) y de elementos de uso cotidiano, disponibles en la mayoría de los hogares, o una actividad manual complementada con pequeñas láminas con 4-5 ideas descriptivas.

El Museo Nacional de Arqueología de Tarragona (MNAT) también propulsó actividades en la misma línea como propuestas de manualidades para imitar alguna pieza de la colección, recetas de cocina, compartir imágenes con el resto de usuarios. Cabe destacar que, para potenciar la participación, ofertaron recompensas como lotes de productos del museo.

Otros museos como el de Altamira, optaron por compartir pasatiempos en forma de sopas de letras para el público infantil y una interesante dinámica que, partiendo del juego "veo, veo" con elementos prehistóricos, lleva a *posts* con imágenes, textos y vídeos explicativos también con un marcado carácter de material escolar.

5. DISCUSIÓN

Es evidente que las instituciones no fomentan la interrelación entre usuarios o entre usuarios e institución ya que en el 82,3% de los tweets analizados no se observó ninguna estrategia que pudiese desarrollar un proceso r-elacional. Este dato pone de manifiesto que las instituciones no están promoviendo, y por tanto es difícil que cristalice en una cibercomunidad activa y comprometida con su entorno, una participación ciudadana significativa (como por ejemplo promoviendo procesos co-creativos). Las pocas propuestas participativas se basan más en una

interacción simple (encuesta o pregunta-respuesta) que no supone al usuario más de 20-30 segundos de atención.

En los últimos años las instituciones museísticas están transformando su actividad en redes sociales. Una gestión del contenido en redes sociales que ha evolucionado desde publicaciones publicitarias o informativas (horarios, precios, eventos puntuales, etc.) hacia la búsqueda de una comunicación con identidad propia, de la que algunos museos ya sentaban precedentes hace casi una década (Martínez-Sanz, 2012).

Los últimos estudios al respecto confirman que los museos arqueológicos españoles han apostado por una comunicación en *Twitter* significativamente más educativa y más constante durante el confinamiento (Rivero et al. 2020b) al igual que otras instituciones del mismo ámbito de estudio en otros países como Italia (Agostino et al. 2020).

Precisamente con respecto a Italia, los museos españoles sí se han mostrado más proclives, dentro de unas estadísticas significativamente bajas en cuanto al número de propuestas R-elacionales, a promover iniciativas colaborativas que los museos italianos: mientras que el porcentaje de *tweets* catalogados como "R-elacionales" apenas llegaban al 17,5%, en el caso de los museos arqueológicos italianos el porcentaje es todavía menor: un 9,11% (García-Ceballos et al.2021).

Las iniciativas R-elacionales documentadas en esta investigación tienen pocos antecedentes con los que compararse. Dentro de la bibliografía trabajada destaca la iniciativa que llevó a cabo el Museo Thyssen con el *hashtag* #Thyssen140 a través de la cuenta personal de su director artístico en 2013 Guillermo Solana: en ella, utilizando la cuenta personal del trabajador, el museo fue compartiendo todos los *tweets* donde narró hasta once lecciones involucrando a otras instituciones y generando espacios de diálogo con estas mismas instituciones y los usuarios interesados en la temática (Cordón-Benito, 2016).

Si bien es evidente que el componente divulgativo era mayor que el R-elacional, en 2020 los museos utilizan la propia cuenta institucional asumiendo como propias iniciativas divulgativas y, en el mejor de los casos, asumen y lideran propuestas creativas, transformadoras y/o colaborativas, es decir, R-elacionales.

Otro antecedente, más lejano en el tiempo pero cuyas iniciativas le han valido ser hoy el museo con más seguidores en redes sociales del mundo (Dawson, 2021) fueron las llevadas a cabo por el Museum of Modern Art (MoMA) no solo con una presencia y actividad constante y atractiva sino ofreciendo por ejemplo la posibilidad a los usuarios de crear y compartir sus propias audioguías (Padilla-Meléndez y del Águila-Obra, 2013).

Si nos fijamos en otros momentos de acciones puntuales motivadas por algún evento como la #MuseumWeek o el Día Internacional de Los Museos (DIM) también conocido como #LaNocheDeLosMuseos vemos como las instituciones que se prestan a sumarse a este tipo de iniciativas llevan años participando de manera activa compartiendo contenido o tratando de llevar a cabo iniciativas de todo tipo aunque siempre guionizadas desde la propia organización del evento como en el caso de la #MuseumWeek (Rivero et al. 2020b).

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que los museos arqueológicos españoles más activos en *Twitter* son capaces de planificar e incluso ampliar el contenido en esta plataforma tanto en acciones puntuales como la #MuseumWeek o durante un periodo excepcional como fue el confinamiento forzoso entre los meses de marzo y junio de 2020 (Rivero et al. 2020b).

Una planificación y actividad cuantitativamente superior a la obtenida por ejemplo en el estudio que se llevó a cabo en 2017 con motivo del Día Internacional de los Museos y La Noche Internacional De Los Museos donde los resultados, siempre teniendo en cuenta que hablamos de muestras muy concretas que no representan a todo el conjunto de instituciones museísticas, apuntaban a una falta de estrategia que repercutía directamente en una participación por parte de la audiencia casi inexistente (Caerols-Mateo et al. 2017). Una interacción entre usuarios y entre usuarios y la institución tan escasa e incluso inexistente como en los estudios referidos a #MuseumWeek (Courtin et al., 2015; Pescarin et al. 2016 y Simeonet al. 2016).

6. CONCLUSIONES

Hemos podido constatar, aun limitándonos a Twitter, que sí existen museos arqueológicos en España que apuestan firmemente por un modelo de "museo social" o "museo 2.0" (Simón, 2010), aunque resulte difícil romper el modelo de comunicación unidireccional predominante desde el inicio de los museos en *Twitter* (Claess y Deltell, 2014 y 2019 o Criado y Villodre, 2018).

Es posible que la reacción al confinamiento haya acelerado el proceso impulsando iniciativas de educomunicación web 2.0 de los museos arqueológicos y potenciando un cambio en la forma de comunicación con los usuarios, incrementándose el de iniciativas de carácter participativo en redes sociales.

Esta participación e implicación social nunca debe ser el fin de la educación patrimonial sino el punto de partida (Fontal e Ibáñez 2015, p. 20) un punto de partida sólido que sea capaz de superar la liquidez y fragilidad vaticinada por Bauman (2003) al hablar de las microsociedades surgidas desde las plataformas 2.0.

Esto constituye un signo inequívoco de un cambio de concepción de la web 2.0 de los museos, que es el primer paso para lograr espacios digitales de creación y encuentro de usuarios que se sientan parte activa del museo y comprometidos con los objetivos del mismo (Fontal; Ibáñez-Etxeberria, 2015; Rivero et al. 2020a), esto es, de cibercomunidades patrimoniales agrupadas en torno al museo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Financiación obtenida a través de EDU2016-78163-R "Educomunicación web 2.0 del patrimonio" MINECO/AEI-FEDER (EU), Grupo de investigación ARGOS (S50_20R) "Construyendo Europa desde Aragón", financiado por Gobierno de Aragón y FEDER (UE) 2014-2020 y por el Instituto universitario de investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza.

8. REFERENCIAS

- Agostino, D., Arnaboldi, M. y Lampis, A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Aso, B., García-Ceballos, S. y Rivero, P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En F. C. Baldellou y P. Irala-Hortal, (eds.). *Re_Visiones Sobre Arte, Patrimonio y Tecnología en la era Digital* (pp. 339-345). Gobierno de Aragón.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida(2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Caerols-Mateo, R.; Viñarás-Abad, M. y González-Valles, J. E. (2017). Redes sociales y museos: análisis de la campaña en Twitter para el Día Internacional de los Museos y Noche de los Museos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 220- 234. <https://10.4185/RLCS-2017-1162>
- Chiappe, A. y Arias, V. (2016). La educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información. *Opción*, 32(7). 461-479. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5916882.pdf>
- Chng, K.-S. y Narayanan, S. (2017). Culture and social identity in preserving cultural heritage: An experimental study. *International Journal of Social Economics*, 44(8), 1078–1091. <https://doi.org/10.1108/IJSE-10-2015-0271>
- Claes F. y Deltell L. (2014). Museos sociales. Perfiles museísticos en Twitter y Facebook 2012-2013, *El profesional de la información*, 23(6), 594-602.
- Claes, F. y Deltell, L. (2019). Social museum in Spain: Social networks and websites of State museums. *El profesional de la información*, 28(3), <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04>
- Cordón Benito D. (2016). Twitter como medio de comunicación para el Storytelling aplicado a la cultura: El caso de #Thyssen140, *La pantalla insomne* (2. ed.). <https://10.4185/cac103>
- Cordón-Benito, D. y González-González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el Museo del Prado, Museo Thyssen-Bornemisza y Museo Reina Sofía. *Fonseca*, 12, 149-165. <https://doi.org/10.14201/fjc201612149165>

- Council of Europe (2005) "Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society", Faro. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746>
- Courtin, A., Juanals, B., Minel, J.-L. y de Saint Léger, M. (2015). *A tool-based methodology to analyze social network interactions in cultural fields: The use case "Museumweek"*. En: Aiello, L.; McFarland, D. (eds). Social Informatics 2014. Workshops, LNCS 8852, pp. 144-156. Cham: Springer
- Criado, J. I., Villodre, J. (2018). Comunicando datos masivos del sector público local en redes sociales. Análisis de sentimiento en Twitter, *El profesional de la información*, 27(3), 614-623.
- Dawson, A. (2021). How New York's MoMA became the world's most-followed museum on social media. Disponible online en: <https://www.theartnewspaper.com/blog/how-new-york-s-moma-became-the-world-s-most-followed-museum-on-social-media> [última consulta en 30 de mayo de 2021]
- Deborah, A., Michela, A. y Antonio L. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness, *Museum Management and Curatorship*, <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Enhuber, M. (2015). Art, space and technology: How the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art—A critical approach. *Digital Creativity*. 26(2), 121–137. <https://doi.org/10.1080/14626268.2015.1035448>
- Feldman, J. (2017). Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today. *American Ethnologist*, 44(1), 143–185. <https://doi.org/10.1111/amet.12434>
- Fletcher, A. y Lee, M. J. (2012). Current social media uses and evaluations in American museums. *Museum Management and Curatorship*, 27(5) 505-521.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, Á. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio Siglo XXI*, 33(1). 15-32.
- Forte, M. y Bonini, E. (2010). iEmbodiment and enaction: a theoretical overview for cybercommunities. En: Ioannides, Marinos; Addison, Alonzo; Georgopoulos, Andreas; Kalisperis, Loukas; Brown, André; Pitzalis, Denis (eds), *Heritage in the Digital Era*, (pp. 45–56). Brentwood, UK: Multi- Science Publishing Co. Ltd. ISBN: 978 1907132254

- Gabás, R. Análisis de Actividad en Redes Sociales, Proyecto Fin de Grado; Universidad de Zaragoza, España, 2019. (sin publicar)
- Gabelas, J. A.; Marta-Lazo, C. y Aranda, D. Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN* [en línea], marzo 2012, núm. 9. ISSN: 1696-3296. DOI: <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Gabelas, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S. y Navarro-Neri, I. (2021). Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability*, 13, 1602. <https://10.3390/su13041602>
- Gómez Vílchez, S.(2012). Museos españoles y redes sociales, *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 79-86.
- Garner, A.; Goldberg, J. y Pou, R. (2016) Collaborative Social Media Campaigns and Special Collections: a case study on #ColorOurCollections, *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 100-117.
- Ibáñez-Etxeberria, Á., Gómez, C. J., Fontal, O. y García-Ceballos, S.(2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10, 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Losada-Díaz, J. C. y Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en *Facebook*: comparación entre las principales instituciones internacionales y españolas, *Palabra Clave*, 18(3). 889-904.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Editorial UOC
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez-Sanz R. (2012). Estrategia comunicativa digital en el museo, *El profesional de la información*, 21(4), 391-395.
- Ministerio de Cultura y Deporte. Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales 2018–2019; Prepared by the Statistics and Studies Division, General Technical Secretariat, Ministry of Culture and Sports; Madrid, Spain, 2019. Disponible online: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:1712f192-d59b-427d-bbe0-db0f3e9f716b/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2018-2019.pdf>
- Museo Arqueológico Nacional. Las redes sociales como protagonistas durante el confinamiento. 2020. Disponible online: https://www.youtube.com/watch?v=VQf_zFN0LqY&t=140s

- Narváez-Montoya, A. (2019). Educational communication, educommunication, and media education: A research and educational proposal from a culturalist approach. *Palabra Clave*, 22(3), art. e22311. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Navarro-Neri, I. y Rivero, P. (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educucomunicativos [The main Spanish archaeological museums in the social media: exploratory study on educommunicative processes]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 34(1), 163-178. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2043>
- Osuna, S., López-Martínez, J. (2015). Educommunicative evaluation model in virtual education. *Opción: Revista de ciencias humanas y sociales*, 31(2), pp. 832-853. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5834784.pdf>
- Padilla-Meléndez, A. y del Águila-Obra, A. R. (2013). Web and social media usage by museums: Online value creation. *International Journal of Information Management*, 33(5), 892-898. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.07.004>
- Pescarin, S., Cerato, I. y Romi, P. (2016). "Virtual museums and social networks". En: *2016 IEEE 2nd International Forum on Research and Technologies for Society and Industry Leveraging a Better Tomorrow, RTSI 2016*, Piscataway, NJ: IEEE. ISBN: 978 1509011322
- Pierroux, P., Bäckström, M., Brenna, B., Gowlland, G., Ween, G. (2020). "Museums as Sites of Participatory Democracy and Design". En: Hetland, Per; Pierroux, Palmyre; Esborg, Line (eds.). *A History of Participation in Museums and Archives. Traversing Citizen Science and Citizen Humanities*. (pp. 27-45). Routledge. ISBN: 9780367186715
- Pineiro, V., Igartua, J. J. y Rodríguez, I. (2018). Identity-related implications of the dissemination of cultural heritage through the Internet: A study based on Framing Theory. *Communication & Society*, 31, 1-21. <https://revistas.unav.edu/index.php/communication-and-society/article/view/35726/30207>
- Poots, T. (2020). Museums during the global Covid-19 pandemic. The J. Paul Getty Museum during the coronavirus crisis, *Museum Management and Curatorship*, 35(3), 217-220. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1762360>
- Rivero, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 61-69.

- Rivero, P., Navarro-Neri, I. y Aso, B. (2020a). Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View From Spanish Museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López, (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 450-471). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch021>.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020b). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An Edu-Communicative Analysis of Their Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12, 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>
- Simeon, M. I., Martone, A. y Cinquegrani, F. (2016). "Digital communication in museums: an analysis of the museum week event". En: *Proceedings of the 20th IPSAPA/ISPALEM International Scientific Conference: The erratic behavior of the landscape-cultural mosaic: emotion, energy, experience*. Reggio Calabria, pp. 327-338. ISBN: 978 8894232929. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1996.7609>
- Simon, N. (2010) *The participatory Museum*. Museum 2.0.
- Suzić, B.; Karliček, M.; Štríteský, V. (2016). Social Media Engagement of Berlin and Prague Museums. *Journal of Arts Management Law and Society*, 46(2), 73-87. <https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1154489>
- The Social Media Family (2021), VII Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España.
- Vincent, N.; Rivero, P. y Feliu, M.(2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial”, *Educatio Siglo XIII*, 33(1), 83-102.
- Zafropoulos, K., Vrana, V. Antoniadis, K. (2015). Use of twitter and Facebook by top European museums. *Journal of Tourism, Heritage & Services Marketing*, 1(1), 16-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.376326>

LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA EN CONTEXTO EDUCATIVO: UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN

VALERIANO PIÑEIRO-NAVAL
Universidad de Salamanca, España

1. INTRODUCCIÓN

“Hacer transmedia hoy es como dedicarse al cine a comienzos del siglo XX o a la televisión en 1950: una nueva frontera narrativa donde todavía se respira el ensayo y el error” (Scolari, 2013, p. 110). Partiendo de esta premisa, que alude al carácter dúctil y experimental de las narrativas transmedia, el propósito del presente texto consiste en compartir una experiencia docente real y, a partir de ahí, plantear la programación didáctica de una asignatura dedicada al estudio de este atributo comunicativo; un fenómeno, sin duda, paradigmático del ecosistema mediático actual y muy propicio para ensayar y errar, tal y como asevera Scolari (2013), no únicamente en el ámbito profesional, sino también en el universitario.

Así pues, y a semejanza de lo que plantea Jenkins (2010) en su artículo *Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus*, el cometido aquí es exponer, valorar y discutir, a la luz de aquella experiencia, los parámetros fundamentales incluidos en dicha programación; *a saber*: objetivos generales y específicos, temas y tópicos, metodología, materiales y recursos, actividades y estrategias de evaluación. Sin embargo, antes de abordar estas cuestiones, resulta conveniente, al tiempo que necesario, efectuar una breve aproximación al origen del concepto, las características principales y los sujetos implicados en la producción y el consumo de las narrativas transmedia.

2. NARRATIVAS TRANSMEDIA

2.1. ORIGEN DEL CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

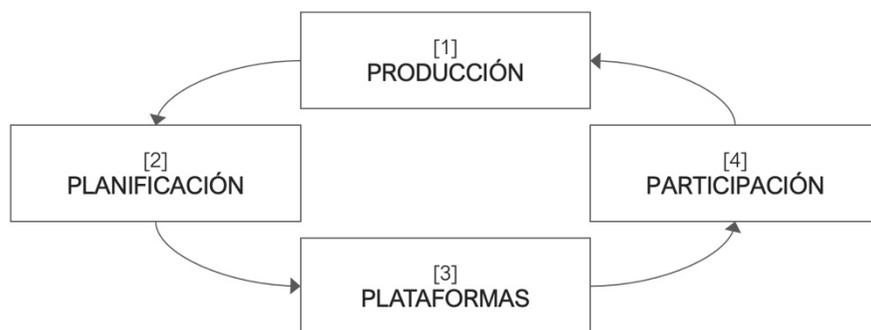
A nivel cronológico, es justo atribuir a Kinder (1991) la condición de pionera en el empleo del término «transmedia». Más específicamente, esta autora advertía, desde el punto de vista comercial, la emergencia de una especie de «súper sistema de intertextualidad *transmedia*», propio de ciertas franquicias (para el caso, *Las Tortugas Ninja*) centradas en la distribución de productos ficcionales (siguiendo con el mismo ejemplo, los personajes) a través de diferentes medios y soportes (como el cine, la televisión, los cómics, los juguetes infantiles o los videojuegos).

Una década más tarde, Jenkins (2001) recuperaría este término para fusionarlo con el de «narrativas», originando, de ese modo, un binomio indisoluble hasta la fecha: «*transmedia storytelling*». No obstante, cabe reconocer que esta primera aproximación a cargo del notable académico fue más bien superficial, ya que su foco principal era la convergencia mediática en general, articulada con arreglo a 5 procesos o convergencias específicas: la tecnológica, la económica, la social, la cultural y la global. Tan solo dos años después, de nuevo Jenkins (2003) publicaría un nuevo artículo cuyo protagonismo recaería, esta vez sí, en las propias narrativas transmedia, que se convertirían en uno de los principales ejes temáticos de la que es, probablemente, la obra fundacional de este paradigma teórico: *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (Jenkins, 2006).

Ahora bien, ¿qué se entiende por «narrativas transmedia»? Muy sucintamente, se trata de relatos que se cuentan a través de múltiples medios y plataformas, en los que una parte de los receptores contribuye, de forma activa, a su expansión (Scolari, 2009), convirtiéndose, por consiguiente, en *prosumidores* (Toffler, 1981). En este sentido, Sánchez-Castillo y Galán (2016), fundamentándose en las 8 características definitorias del *transmedia storytelling* (Gomez, 2007; Dena, 2007), aseguran que toda producción transmediática ha de ceñirse a una cuidadosa “planificación a través de varias plataformas que alimenten la participación de las audiencias” (p. 511). Por tanto, y al igual que las «4 P’s

del *marketing mix*» (del inglés: *product, price, placement, promotion*), podríamos hablar aquí de las «4 P's de las narrativas transmedia» (Figura 1):

FIGURA 1. Las 4 P's de las narrativas transmedia



Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez-Castillo & Galán (2016, p. 511)

Con la pretensión de ahondar en la comprensión de este fenómeno, es posible señalar, según Rodríguez-Ferrándiz (2014), una serie de principios básicos que lo caracterizan:

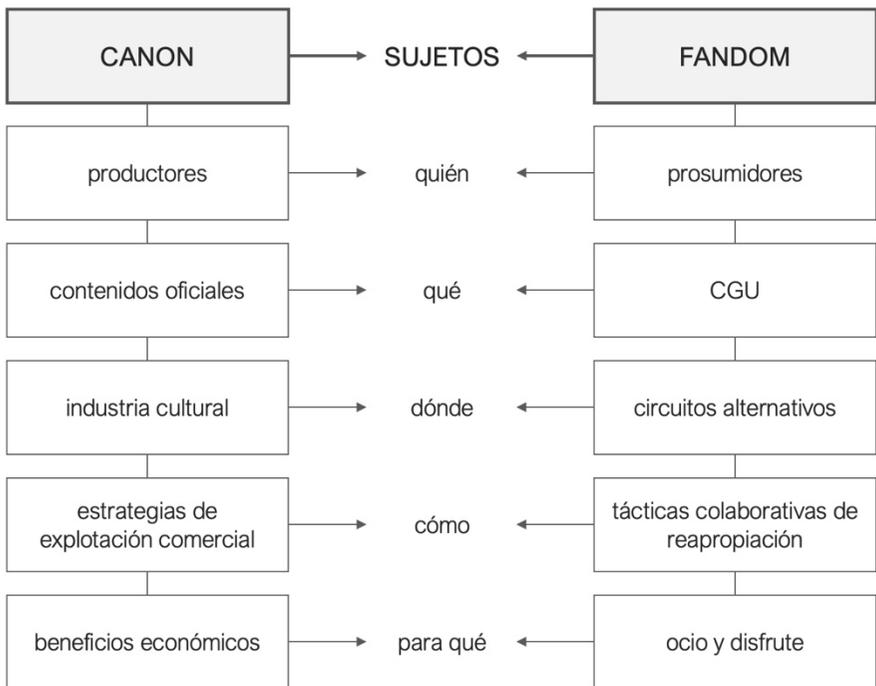
[1] Los múltiples medios y plataformas en que se disemina el universo narrativo; [2] la necesidad de que cada uno de ellos haga con dicho universo lo que sabe hacer mejor sin caer en redundancias, sino expandiéndolo y profundizándolo al mismo tiempo; [3] el balance calculado entre relatos que se sostengan por sí mismos en un solo medio –es decir, que no resulten incomprensibles para un público ocasional–, y relatos que sean fragmentos de un todo más comprensivo capaz de arrastrar a un público transmedial, más implicado; [4] la necesidad por ello de un control creativo centralizado, a veces incluso unipersonal, pero al tiempo [5] la inevitable dispersión del universo a partir de relatos no canónicos, producto de la creatividad irrestricta del usuario (Rodríguez-Ferrándiz, 2014, p. 20).

En este sentido, cabe aclarar que los preceptos hasta ahora esbozados son perfectamente aplicables tanto a los relatos de ficción (vehiculados, en el común de las ocasiones, a través de la literatura, el cine, los cómics, los videojuegos o los juegos de rol) como de no ficción (la información periodística, los contenidos publicitarios y corporativos, también conocidos como «*branded content*», los documentales, etc.).

2.2. SUJETOS IMPLICADOS EN LA PRODUCCIÓN Y EN EL CONSUMO DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA

Si convenimos que las narrativas transmedia son, en efecto, historias (mensajes) que se articulan, de manera estratégica, a través de distintos medios y soportes, siempre tendrá que existir un creador de dichos relatos (emisor). Asimismo, sabemos que otro de los rasgos genóticos de esta clase de historias consiste en que una parte de la audiencia (receptores) favorece su expansión mediante la co-creación, por caso, de nuevos personajes o subtramas vinculados con la historia primigenia. Siguiendo a Scolari (2013), podemos confrontar ambos sujetos (emisores y receptores) del siguiente modo (Figura 2):

FIGURA 2. Sujetos implicados en la producción y el consumo de las narrativas transmedia



Fuente: elaboración propia a partir de Scolari (2013, p. 59)

Los sujetos implicados en la producción y el consumo de las narrativas transmedia son, por ende, dos: por un lado, la industria cultural o mediática, también denominada «canon», que impulsa las expansiones del

mundo narrativo de arriba a abajo (*top-down*); y, por el otro, los públicos o audiencias, conocidos popularmente como «fandom» (del inglés: *fan kingdom*, o reino de los fanáticos), que llevan a cabo sus contribuciones de abajo a arriba (*bottom-up*).

Desde el punto de vista de la industria, una de las consecuencias más significativas que comportó la emergencia de las narrativas transmedia fue el reconocimiento de la *Producers Guild of America*⁴⁸, en 2010, de la figura del «productor transmedia». Entre otras funciones, este profesional debe encargarse de planificar el proyecto para que mantenga una coherencia narrativa a medio y largo plazo, coordinar la creación de nuevos contenidos que alimenten las distintas plataformas que se van a emplear, enganchar a la audiencia y, finalmente, elaborar la llamada «biblia transmedia» (Tabla 1), un “catálogo de instrucciones que determina los parámetros narrativos y de producción” (Barroso, 2002, p. 303) integrado por los siguientes elementos (Hayes, 2011):

TABLA 1. Composición de una biblia transmedia

| BLOQUE | SECCIÓN | EXTENSIÓN (páginas) |
|---------------------------------|---|---------------------|
| 1. Tratamiento | 1.1. Línea de presentación (<i>tagline</i>) | 1-2 |
| | 1.2. Contexto | 1 |
| | 1.3. Sinopsis | 1-2 |
| | 1.4. Eventos (<i>plot points</i>) | 1 |
| | 1.5. Personajes | variable |
| | 1.6. Guiones | 1-2 |
| | 1.7. Escenarios centrados en el usuario | 1-2 |
| 2. Especificaciones funcionales | 2.1. Plataformas y canales | variable |
| | 2.2. Interfaz con el usuario | 1-2 |
| | 2.3. Recorrido del usuario | variable |
| | 2.4. Eventos principales | 1-2 |
| | 2.5. Líneas temporales | 2 |
| 3. Especificaciones de diseño | 3.1. Estética | 1-2 |
| | 3.2. Guías de diseño y <i>branding</i> | 3-4 |
| | 3.3. <i>Storyboards</i> | variable |
| | 3.4. Borradores de la interfaz | variable |
| | 3.5. Guía de estilo | 3 |
| | 3.6. Lista de productos | 1-2 |

⁴⁸ Para más información: <https://producersguild.org>.

| | | |
|----------------------------------|--|---------------|
| 4. Especificaciones tecnológicas | 4.1. Plataformas tecnológicas | 1-3 |
| | 4.2. Arquitectura del sistema | 3 |
| | 4.3. Sistemas y dispositivos | 4 |
| | 4.4. Gestión de usuarios | 1-2 |
| | 4.5. Gestión de contenidos | 2-3 |
| | 4.6. Control de calidad | 1-2 |
| 5. Negocios y marketing | 5.1. Objetivos | 1 |
| | 5.2. Indicadores de éxito | 1-2 |
| | 5.3. Necesidades del usuario | 1 |
| | 5.4. <i>Target</i> y <i>marketing</i> | 2-4 |
| | 5.5. Modelos de negocio | 1-2 |
| | 5.6. Proyección, presupuesto y <i>timeline</i> | 2-5 |
| | 5.7. Equipo de producción | variable |
| | 5.8. Estado del proyecto | 1-2 |
| | 5.9. <i>Copyright</i> y licencias | 1-3 |
| | 5.10. Sumario y <i>call to action</i> | 1-2 |
| Extensión total (aproximada): | | 45-80 páginas |

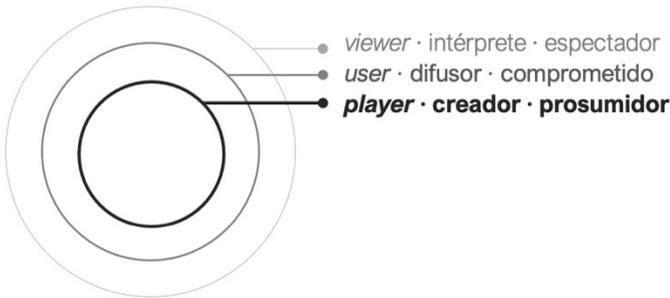
Fuente: elaboración propia a partir de Hayes (2011, pp. 2-20)

Con respecto a los públicos, es importante efectuar una serie de matices. En primer lugar, un segmento concreto de las audiencias no solo consume, sino que también produce contenidos. Pero no todos los receptores de las narrativas transmedia alcanzan la condición de *prosumidores*, ya que existen, al menos, otros 2 tipos más (Dinehart, 2008; Hernández & Grandío, 2011; Scolari, 2013):

- Unos se limitan a ver, interpretar u observar los relatos que conforman el universo transmediático en cuestión.
- Otros se comprometen en mayor medida con la historia, comentándola y difundiéndola, básicamente, mediante redes sociales y demás elementos de la web 2.0 (foros, wikis, etc.).
- Y, por último, los más implicados sí crean nuevos contenidos que amplían el universo narrativo canónico.

De manera gráfica, estas 3 categorías, junto con sus distintas nomenclaturas en función de los autores que las proponen (Dinehart, 2008; Hernández & Grandío, 2011; y Scolari, 2013, respectivamente), pueden observarse a continuación (Figura 3):

FIGURA 3. Distintos perfiles de las audiencias transmedia



Fuente: elaboración propia a partir de Dinehart (2008), Hernández & Grandío (2011) y Scolari (2013)

En este sentido, la mayor parte de las audiencias transmedia son meros espectadores del mundo narrativo. Los que alcanzan un cierto grado de compromiso con el relato suponen el segundo eslabón de la cadena, que terminaría en el núcleo duro, constituido por aquellos fans que emprenden iniciativas co-creativas de expansión de la historia inicial. Pero ¿de qué modo concreto contribuyen, tanto el canon como el fandom, al desarrollo de las narrativas transmedia? En lo que atañe a la industria, existen mecanismos de adición o expansión, como los *spin-offs*, las precuelas, las secuelas o los *crossovers*; y de omisión o substracción, como los avances y los *teasers*. En cuanto a los contenidos generados por los usuarios (en adelante, CGU), las *fan-arts* y *fan-fics* tienen que ver, habitualmente, con mecanismos de permutación o sustitución narrativos, tales como parodias, falsos avances, adaptaciones o *mashups* (Guerrero-Pico, 2012, 2014; Guerrero-Pico & Scolari, 2016; Scolari, 2013), que son compartidos por las comunidades de fans en múltiples plataformas *on-line* como: *FanFiction*, *FictionPress*, *Playfic*, *MuggleNet*, *Wattpad* o el propio *YouTube*, entre otras.

Sin alejarnos aún de las franquicias transmedia (canon), debemos distinguir entre aquellas que fueron concebidas y planificadas como tal, también denominadas «nativas» o «proactivas», y las que se convirtieron en transmedia como resultado del éxito de su historia primigenia, o nave nodriza. A estas segundas se las conoce como «retroactivas» o «*transmedia snowball*» (Costa-Sánchez, 2013; Davidson, 2010; Gambarato, 2013; Ryan, 2013). Algunos ejemplos de relatos transmedia

nativos son *The Blair Witch Project* o *El Ministerio del Tiempo*, mientras que en la categoría retroactiva estarían englobados *El Señor de los Anillos* o *Star Wars*.

Para terminar este somero bosquejo conceptual, resulta adecuado enumerar una serie de ideas preconcebidas que existen en torno a las narrativas transmedia (Jenkins, 2011), y que convendría erradicar:

1. El primer mito apunta que las narrativas transmedia pueden constituir cualquier estrategia que involucre a más de un medio o plataforma.
2. El segundo mito reduce las narrativas transmedia a una nueva forma de estrategia promocional.
3. El tercer mito es aquel que equipara, como si de sinónimos se tratase, la lógica transmedia con el desarrollo de videojuegos.
4. El cuarto se refiere a que las narrativas transmedia son exclusivamente para los geeks.
5. El quinto mito asevera que para producir contenidos transmedia se necesita un cuantioso presupuesto.
6. El sexto mito señala que toda producción debería ser puesta en marcha siguiendo la lógica transmedia para gozar de una mayor popularidad entre las audiencias.
7. El séptimo mito alude a que las dinámicas transmediáticas son algo tan novedoso que se pueden desarrollar con mucha facilidad y garantizar, así, el éxito de cualquier relato.

En suma, parece obvio que esa necesidad que siempre ha tenido el ser humano de contar y que le cuenten historias (Costa-Sánchez & Piñeiro-Otero, 2012) ha adquirido una nueva dimensión a raíz de la convergencia mediática y, sobre todo, de la emergencia de la cultura participativa, fruto del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la implementación de la *World Wide Web* (WWW) y, claro está, de la popularización de las redes sociales y demás entornos colaborativos digitales. Por ende, en un contexto tan complejo, líquido y mutante, se antoja de lo más necesario estudiar, en el ámbito educativo y universitario, un fenómeno tan actual como es la transmedialidad.

3. LABORATORIO DE CONTENIDOS INTERACTIVOS Y TRANSMEDIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Llegados a este punto, y habiendo efectuado una breve aproximación al origen del concepto, las características principales y los sujetos implicados en la producción y el consumo de las narrativas transmedia, el siguiente apartado presenta la materia denominada «Laboratorio de Contenidos Interactivos y Transmedia», englobada en el 4º curso del plan de estudios del grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca⁴⁹.

3.1. UN TÍTULO NADA ENGAÑOSO

Un primer acercamiento a la asignatura nos lleva a reflexionar en torno a los distintos términos que constituyen su título. En este sentido, un «laboratorio» es un “lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”. Asimismo, representa una “realidad en la cual se experimenta o se elabora algo” (RAE, 2021). Ambas acepciones encajan con la pretensión de la materia; es decir, favorecer un espacio, como notaba Scollari (2013), para el ensayo y el error. Por su parte, un «contenido» es una “tabla de materias, a modo de índice”, o también, “en una obra literaria, tema o idea tratados, distintos de la elaboración formal” (RAE, 2021). Teniendo en cuenta que la asignatura se enmarca en un grado en comunicación, se trata, pues, de estimular la creación de mensajes; pero no unos mensajes cualesquiera, sino relatos complejos que planteen distintas tramas, personajes y escenarios.

Tanto «laboratorio» como «contenidos» son, desde un punto de vista gramatical, sustantivos, mientras que «interactivos» y «transmedia» actuarían, en este caso, como adjetivos. Dicho de un programa, el primero de ellos “permite una interacción, a modo de diálogo, entre la computadora y el usuario” (RAE, 2021). El concepto clave es «diálogo», pues los mensajes o relatos que se divulgan en un entorno convergente y participativo pretenden suscitar, en última instancia, la retroalimentación

⁴⁹ Para más información sobre el grado: <https://bit.ly/3danHT1>.

de los públicos. Finalmente, el extranjerismo de origen anglosajón «transmedia», plenamente aceptado en la jerga científica hispánica, está compuesto del “prefijo *trans-* en combinación con *media*. Este prefijo latino significa más allá, a través, transversal, transmitiendo la idea de trascendencia. En consecuencia, la palabra *transmedia* iría más allá, trascendiendo una variedad de medios” (Gambarato, 2013, p. 82). Si nos atenemos al título de la asignatura, lo cierto es que no resulta nada engañoso, ya que pretende favorecer un clima de experimentación en torno a la creación de historias que discurran a través de distintos medios y soportes y que, en último lugar, favorezcan el *feedback* o la co-creación por parte de las audiencias.

3.2. CONTEXTO EN EL QUE SE IMPARTE LA ASIGNATURA

Como se ha puntualizado en líneas precedentes, el «Laboratorio de Contenidos Interactivos y Transmedia⁵⁰» se imparte en el grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca. Su carácter es obligatorio y tiene una carga de 6 créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Se trata de una asignatura correspondiente al 4º curso, razón por la que, en buena medida, se asienta en la formación recibida por parte de los alumnos durante los 3 años anteriores, dándose una suerte de transversalidad con materias como: «Tecnologías de la Producción Audiovisual» y «Laboratorio de Composición Audiovisual» (1º), «Guion Audiovisual» y «Tecnologías de Edición y Postproducción» (2º), o «Géneros Audiovisuales» y «Laboratorio de Creación de Audiovisuales de Ficción» (3º). Asimismo, requiere que los alumnos tengan, *a priori*, una actitud crítica y reflexiva con respecto a los medios de comunicación y sus prácticas cotidianas, una buena predisposición para el diseño y la creación de contenidos y un nutrido *background* audiovisual. Por lo demás, los objetivos generales del laboratorio son:

- O1: adquirir las competencias necesarias para identificar, describir y comprender la realidad interactiva, híbrida y transmediática de la comunicación audiovisual.

⁵⁰ Para más información sobre la asignatura: <https://bit.ly/2O2Wvf0>.

- O₂: a partir de ese conocimiento teórico y reflexivo de carácter individual, analizar y conceptualizar contenidos interactivos y transmedia.
- O₃: articular colaborativamente estrategias para la implementación de dichos contenidos, capaces de establecer puentes interdisciplinares entre el conjunto de medios de comunicación.

Subordinadas a estos objetivos principales, las competencias específicas⁵¹ que se pretenden fomentar en el alumnado figuran a continuación:

- CE₁: obtener conocimientos sobre teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes que sirvan de soporte para su actividad futura.
- CE₂: usar adecuadamente las herramientas tecnológicas precisas en las diferentes fases del proceso audiovisual.
- CE₄: definir temas de creación o investigación que puedan contribuir al conocimiento o desarrollo de los lenguajes audiovisuales y su interpretación.
- CE₉: adquirir capacidad de trabajo en equipo.
- CE₁₀: ser creativos, es decir, fomentar la capacidad para aplicar soluciones y puntos de vista personales en el desarrollo de proyectos.
- CE₁₇: utilizar técnicas y procesos de organización y creación en las diversas fases de la construcción de la producción multimedia y los materiales interactivos.

En cuanto al alumnado, el número de matriculados en la asignatura asciende, aproximadamente, a 60. La sesión teórica semanal (1 hora) es compartida por todos los alumnos, mientras que en la sesión práctica (2 horas), el grupo se desdobra en 4 subgrupos de 15 asistentes. Complementariamente, la plataforma de *e-learning* «*Stodium*⁵²» se emplea como interfaz de contacto, de tal manera que los contenidos y materiales son periódicamente subidos al *site*. Por último, y debido a la pandemia, que exige una reducción de los aforos en modalidad presencial, se

⁵¹ Incorporadas del listado presente en el sitio web del grado: <https://bit.ly/3di2W8h>.

⁵² <https://stodium.usal.es>.

emplea la herramienta de videoconferencia «*BlackBoard*⁵³» para el desarrollo seguro de las sesiones teóricas, ya que dos tercios del alumnado sigue la clase *on-line*. Este procedimiento no es necesario en las sesiones prácticas.

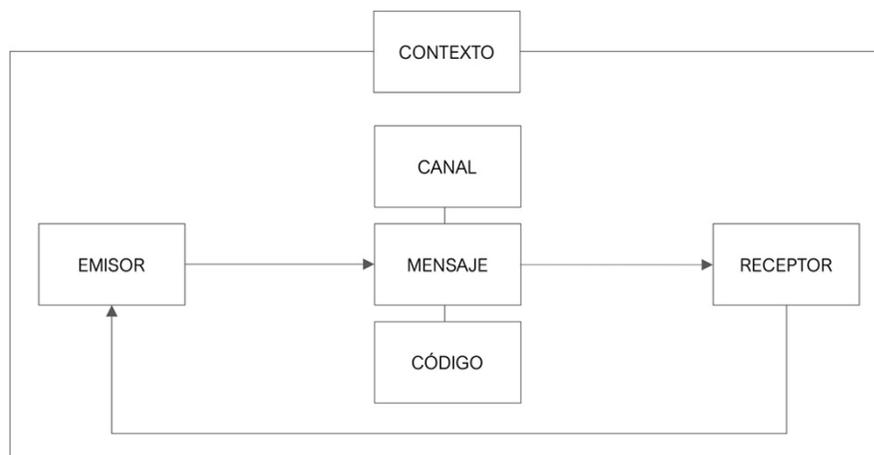
3.3. PLAN DOCENTE DEL LABORATORIO DE CONTENIDOS INTERACTIVOS Y TRANSMEDIA

Tal y como se anunciaba en la introducción, el propósito fundamental del presente texto consiste en plantear la programación didáctica de una asignatura dedicada al estudio de las narrativas transmedia. Más específicamente, el cometido consiste en exponer aspectos como el temario (contenidos y tópicos), la metodología (materiales y recursos, actividades), las estrategias de evaluación y el cronograma de trabajo.

3.3.1. Temario: contenidos y tópicos

En líneas generales, los contenidos y tópicos de la asignatura se agrupan con arreglo al esquema tradicional de la comunicación (Figura 4):

FIGURA 4. Esquema básico de la comunicación



Fuente: elaboración propia

⁵³ <https://www.blackboard.com>.

Con el propósito de aproximarnos al temario, aunque sea de forma breve y esquemática, véase la siguiente Tabla 2:

TABLA 2. Temario del «Laboratorio de Contenidos Interactivos y Transmedia»

| UNIDAD | PRINCIPALES CONTENIDOS Y TÓPICOS | BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA |
|---------------------|--|---|
| Tema 1. Contexto | 1.1. Digitalización y sociedad red: de los átomos a los bits, la modernidad líquida, la sociedad ubi- cua, la <i>silicolonización</i> de la cultura, la influencia de las GAFAM. | Bauman (2013); Castells (2006); Miguel-de-Bustos & Izquierdo-Castillo (2019); Negroponte (1999); Sadin (2018). |
| | 1.2. Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC): Internet, <i>World Wide Web</i> , sociedad multipantalla, economía de la atención, <i>bedroom culture</i> , 4ª revolución industrial. | Berners-Lee (2000); Goldhaber (2006); Islas & Arribas (2019); Livingstone (2007); Pérez-Tornero (2008). |
| | 1.3. El medio interactivo y sus implicaciones: de la web 1.0 a la 4.0, la web social o colaborativa (redes sociales, blogs, foros, wikis, etc.), <i>prosumidores</i> y <i>emirecs</i> , CGU, <i>engagement</i> . | Aparici & García-Marín (2018); Lanier (2018); Morozov (2011); Newman <i>et al.</i> (2016); O'Reilly (2005). |
| Tema 2. Sujetos | 2.1. Convergencia mediática: tecnológica, económica, social, cultural y global. | Islas (2009); Jenkins (2001, 2003, 2006). |
| | 2.2. Evolución de una galaxia semántica: contenidos replicantes, adaptaciones, multiplataforma, transfuncionalidad, intertextualidad, <i>cross-media</i> y transmedia. | Aarseth (2006); Costa-Sánchez & Piñero-Otero (2012); Jenkins (2010); Mirizio (2015); Sánchez-Zapatero (2015); Scolari (2014). |
| | 2.3. Procesos (canónicos) de producción de narrativas transmedia: productor, biblia y mapa de producciones transmedia, mecanismos de adición, omisión y transposición narrativa. | García-Carrizo & Heredero-Díaz (2015); Gomez (2019); Hayes (2011); Pratten (2011, 2019); Scolari (2013). |
| | 2.4. Procesos de consumo (y <i>prosumo</i>) de narrativas transmedia: características y tipos de audiencias, comunidades de fans y plataformas, UGC y propiedad intelectual. | Díaz-Noci & Tous-Rovirosa (2012); Dinehart (2008); Hernández & Grandío (2011); Lessig (2008); Scolari (2009, 2013). |
| Tema 3. Relatos | 3.1. Narrativas transmedia de ficción: surgidas a partir de la literatura, el audiovisual (películas y series), la animación, los cómics, los videojuegos, la música o el <i>merchandising</i> . | Abril (2014); Albaladejo (2014); Dena (2008); Atkinson (2019); Sánchez-Olmos & Viñuela (2019); Scolari & Establés (2017). |
| | 3.2. Narrativas transmedia más allá de la ficción: periodismo (<i>newsgames</i>), documentales, publicidad (<i>branded content</i>), educación (alfabetización transmediática). | Albarello & Mihal (2018); Freire (2018); García-Marín & Aparici (2018); Herrero-Curiel & Planells (2020); Scolari <i>et al.</i> (2018). |

Fuente: elaboración propia

En suma, el primer tema está pensado para abordar el marco contextual que rodea al ámbito de la comunicación y las industrias culturales, el segundo para identificar y caracterizar a los sujetos implicados en la producción y el consumo de los contenidos (emisores y receptores), y el tercero para analizar los tipos de relatos (mensajes) que circulan a través de múltiples canales gracias a diferentes códigos.

3.3.2. Metodología: actividades y recursos

La dinámica de la asignatura, como se adelantaba líneas arriba, contempla un total de 3 horas de docencia semanales: 1 teórica y 2 prácticas (que, debido al desdoble del grupo en 4, suponen 9 horas de docencia para el profesor). Así pues, los contenidos de las sesiones teóricas se exponen en el aula con ayuda de un recurso imprescindible: el programa *PowerPoint*. Dada la naturaleza multimedia y heterogénea del fenómeno estudiado, las definiciones teóricas y los esquemas conceptuales se intercalan, necesariamente, con imágenes (carteles, carátulas, portadas, *fan arts*, etc.), vídeos (entrevistas, avances cinematográficos, CGU, etc.) o recursos *on-line* (blogs, wikis, comunidades de fans, etc.) que ilustran las nociones abordadas. El desafío aquí radica en emplear ejemplos que puedan resultar familiares para el alumnado, ya que así la comprensión de la teoría es mayor. Por otro lado, cabe subrayar que, a medida que se van completando los distintos temas, tanto las diapositivas como los materiales complementarios (artículos no solo científicos sino también divulgativos) son subidos a la plataforma *Studium* para que, de ese modo, los estudiantes completen sus anotaciones.

En lo que a las sesiones prácticas respecta, las explicaciones y contenidos se orientan hacia la realización de los dos trabajos principales, el primero individual y el segundo colaborativo. Sin embargo, antes de acometer estos dos quehaceres y como colofón del tema 1, se encomienda a los alumnos una triple tarea. Deben entregar, en un mismo documento *Word*, los siguientes ejercicios:

- a. Tras el visionado de un reportaje divulgativo protagonizado por Jenkins⁵⁴, redactan un breve comentario crítico que

⁵⁴ Disponible en: <https://bit.ly/37BFZKr>.

resume lo expuesto en el bloque inicial (contextual) de la asignatura.

- b. En segundo lugar, elaboran un listado de 10 franquicias transmedia con las que tengan algún contacto.
- c. Finalmente, describen su dieta mediática, con especial énfasis en sus historias predilectas (películas, series, novelas...).

Este primer trabajo no es evaluado por parte del docente, pero sirve para tener una primera toma de contacto con el nivel de seguimiento de la materia por parte de los alumnos, así como para conocer sus preferencias transmediáticas y sus gustos narrativos. A título anecdótico, las franquicias más frecuentemente consumidas (o conocidas) por los estudiantes son, en orden de importancia: *Harry Potter*, *Juego de Tronos*, *Star Wars*, *Los Simpsons*, *El Señor de los Anillos*, *Universo Marvel*, *El Ministerio del Tiempo*, *Matrix*, *Pokémon*, *Skam*, *Los Juegos del Hambre* y *Assassin's Creed*. Como puede advertirse, la mayoría son narrativas transmedia retroactivas de origen literario o audiovisual, y pertenecientes al ámbito de lo *mainstream*. Proyectos más alternativos como *Skam*, cuya ligación con las redes sociales es su aspecto transmediático más destacado, videojuegos convertidos en franquicia (*Assassin's Creed*) y producciones transmedia nativas de origen nacional (*El Ministerio del Tiempo*) ostentan una posición menos destacada.

3.3.2.1. Trabajo individual

El trabajo que deben realizar individualmente consiste en la observación de una narrativa transmedia de libre elección por parte del alumno, y cuyo esquema de análisis es detallado durante las clases prácticas. En este sentido, y dada la gran diversidad de propuestas de análisis que existe en la literatura académica, se opta por la que Jenkins (2009) propone en su blog personal *Confessions of an Aca-Fan*, conformada por 7 principios básicos que pueden aplicarse a productos de lo más heterogéneo:

1. Expansión y profundidad.
2. Continuidad y multiplicidad.
3. Inmersión y extracción.

4. Construcción de mundos.
5. Serialidad.
6. Subjetividad.
7. Realización o *performance*.

Por tanto, la tarea fundamental de los estudiantes, tras la selección inicial de una franquicia transmedia, consiste en verificar si esta cumple los 7 principios básicos. Este paso intermedio supone la observación (o nudo), que se complementa con una introducción (planteamiento) y unas conclusiones (desenlace). En el apartado introductorio se realiza una descripción general de la narrativa transmedia (tema, sinopsis, género, contexto, datos técnicos), una cartografía de las expansiones transmediáticas de la historia (mapa o esquema de medios y plataformas), y una justificación razonada de la elección de la narrativa (relevancia tecnológica, económica, social, cultural, global...). Como cierre del estudio, las apreciaciones finales deben establecerse a la luz de la cultura de la convergencia. Asimismo, los alumnos practican un «DAFO» crítico, señalando debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la narrativa transmedia en cuestión.

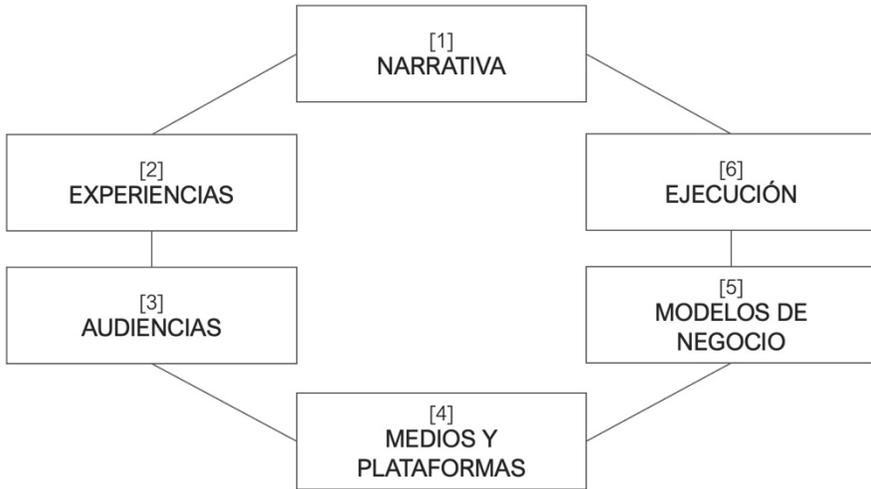
En las sesiones prácticas, además de desgajar cada uno de los eslabones del trabajo individual, el docente expone un estudio de caso: *Víctor Ros*, una producción transmedia nativa de TVE (Barrientos-Bueno, 2015; Cortés-Gómez *et al.*, 2016; Fuente-Prieto *et al.*, 2016).

3.3.2.2. Proyecto colaborativo

Antes de acometer el desarrollo de los proyectos colaborativos, son necesarias dos tareas previas: en primer lugar, la explicación de cada una de las partes en que se estructuran los trabajos y, en segundo lugar, la conformación de equipos (4-5 estudiantes en cada uno, para un total de 12 equipos).

En lo tocante a la estructura de los proyectos, los equipos de trabajo determinan, *a priori*, una premisa y propósito inicial fruto de un primer *brainstorming* para, *a posteriori*, seguir el modelo propuesto por autores como Pratten (2011) y Scolari (2013), que está integrado por los siguientes bloques temáticos (Figura 5):

FIGURA 5. Pilares estructurales del proyecto colaborativo transmedia



Fuente: elaboración propia a partir de Pratten (2011) y Scolari (2013)

En el bloque narrativo se contempla la creación de los relatos; esto es, personajes que protagonizan tramas en determinadas ambientaciones espaciotemporales. Asimismo, este apartado refleja una serie de precedentes narrativos y estéticos, a modo de *benchmarking*, que actúan como referentes o modelos a seguir para los equipos de trabajo.

Si algo distingue a las narrativas transmedia del resto de relatos convencionales (en el sentido de «monomediáticos») es que procuran suscitar, en los receptores, una experiencia más completa y compleja. Por ende, este aspecto de los proyectos examina posibles estrategias para favorecer la inmersión, la identificación con los personajes o el *engagement* de los públicos, que suponen el tercer eslabón de la cadena.

Como hemos comprobado anteriormente, las audiencias están muy fragmentadas: existen consumidores de un único medio, de un único relato y los que sí se ocupan del universo transmedia en su conjunto (Scolari, 2009). Por otro lado, los públicos transmedia también se dividen en 3 perfiles: espectadores, comprometidos y *prosumidores* (Scolari, 2013). Así pues, los alumnos tienen que efectuar un rastreo de sus públicos potenciales, tratando de impulsar mecanismos que estimulen la expansión y co-creación de su historia.

Otro de los rasgos más característicos de las narrativas transmedia es que se difunden a través de varios medios y plataformas. Según Gomez (2007), para que un relato se considere transmedia debe contemplar, al menos, 3 medios o soportes. Siguiendo esta indicación, los proyectos de los alumnos se estructuran en función de 3 plataformas impulsadas por el canon (es decir, por ellos mismos en tanto que productores), pero también deben incitar la participación de las audiencias mediante la creación de cuentas en redes sociales (por ejemplo, de los personajes o de la franquicia) o foros en los *websites* de los proyectos.

En los modelos de negocio, se enfatiza en la posibilidad de que los proyectos recaben financiación gracias a estrategias de *crowdfunding* y *merchandising*. Y, finalmente, la ejecución consiste en esquematizar el proyecto en un *timeline* que permita, a simple vista, observar el modo en que este se implementaría en caso materializarse.

TABLA 3. Desglose de los pilares estructurales del proyecto transmedia

| PILARES DEL PROYECTO TRANSMEDIA | |
|---------------------------------|---|
| Pratten (2011) y Scolari (2013) | Gambarato (2013, 2019) |
| Premisa y propósito | |
| Narrativa: geografía | Construcción de mundos |
| Narrativa: personajes | Personajes |
| Narrativa: historia | Narrativa |
| Narrativa: diseño | Estética |
| Experiencias | Experiencia |
| Audiencias | Audiencias y mercado |
| Medios y plataformas | Extensiones, Plataformas mediáticas y géneros |
| Modelos de negocio | Audiencias y mercado |
| Ejecución | Estructura |

Fuente: elaboración propia a partir de Gambarato (2013, 2019), Pratten (2011) y Scolari (2013)

Finalmente, y así como *Victor Ros* ejerce de ejemplo para el análisis individual, se presenta *El Cosmonauta*⁵⁵ (N. Alcalá, 2013) porque

⁵⁵ El largometraje que sirvió de nave nodriza para el proyecto de *El Cosmonauta* aún puede verse en *YouTube*: <https://bit.ly/38AeS3h>.

supone un caso de proyecto transmedia nativo (Costa-Sánchez, 2013) llevado a cabo por un grupo de jóvenes realizadores que sufrió, como atestigua el documental *Hard as indie*⁵⁶ (A.M. Antolín, 2018), toda clase de problemas.

3.3.3. Estrategias de evaluación

En lo referente a las estrategias de evaluación, se contemplan 2 modalidades: continua y no continua. En esta segunda, aplicada únicamente a los alumnos que, por motivos laborales o personales de peso, no pueden asistir a clase con frecuencia, el sistema de evaluación se basa en el examen final, que representa el 100% de la nota. El grueso del alumnado, que sí se acoge a la modalidad continua, es evaluado con arreglo a 3 parámetros:

- Trabajo individual: 20%.
- Proyecto colaborativo: 50%.
- Examen teórico: 30%.

La extensión del trabajo individual no excede las 10-12 páginas, y los 4 parámetros de evaluación, cada uno con un peso equivalente (25%), se basan en la introducción, el análisis, las conclusiones y la redacción y organización general del texto. En cuanto al examen, está compuesto por 2 partes: la primera contiene 15 preguntas tipo test, y la segunda incluye el comentario crítico de una imagen que es acompañada por un breve texto. La combinación de ambos formatos permite valorar tanto los conocimientos generales del alumnado, como su capacidad de razonamiento y asociación de ideas.

En cuanto al proyecto colaborativo, cuyo peso equivale a la mitad de la nota, se dispone de una rúbrica para tratar de homogeneizar y objetivar los baremos de puntuación de 12 trabajos tan distintos:

⁵⁶ <https://hardasindie.com>.

TABLA 4. Rúbrica para la evaluación de los proyectos transmedia

| Título del proyecto: | |
|---|-------------------|
| Número de equipo: | |
| Apellidos y nombre de los integrantes: | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | PUNTUACIÓN (1-10) |
| 1. Reuniones semanales (máximo 1 punto = 20%) | |
| 1.1. Compromiso e implicación percibidos | |
| 1.2. Grado de avance semanal | |
| Media parcial 1: | |
| 2. Dossier (máximo 3 puntos = 60%) | |
| 2.1. Coherencia y cohesión entre los 6 pilares estructurales | |
| 2.2. Detalle y profundidad en la descripción de las partes | |
| 2.3. Volumen de materiales realizados (<i>layouts</i> o ejemplos de expansiones en medios y plataformas, <i>fan-arts</i> , <i>fan-fictions</i> , etc.) | |
| 2.4. Redacción y ortografía | |
| 2.5. Originalidad y concreción estética de la propuesta | |
| Media parcial 2: | |
| 3. Presentación (máximo 1 punto = 20%) | |
| 3.1. Síntesis del proyecto y ajuste al tiempo | |
| 3.2. Dinamismo, carácter audiovisual y <i>performance</i> | |
| Media parcial 3: | |
| Media final (parcial 1x0,2 + parcial 2x0,6 + parcial 3x0,2): | |
| MEDIA FINAL PONDERADA (Media finalx0,5): | |

Fuente: elaboración propia

Junto a esta rúbrica, cada equipo recibe un informe con comentarios finales acerca del dossier, donde son señalados los aspectos más destacados y los más problemáticos de sus trabajos.

3.3.4. Cronograma de trabajo

Los temas y contenidos presentes en la Tabla 2 son abordados, secuencialmente, en las sesiones teóricas, aunque cabe reconocer que, debido a ciertos días no lectivos, se destinan algunas sesiones de prácticas para el avance de temario. Al término del bloque 1, los alumnos entregan el ejercicio que no es evaluado.

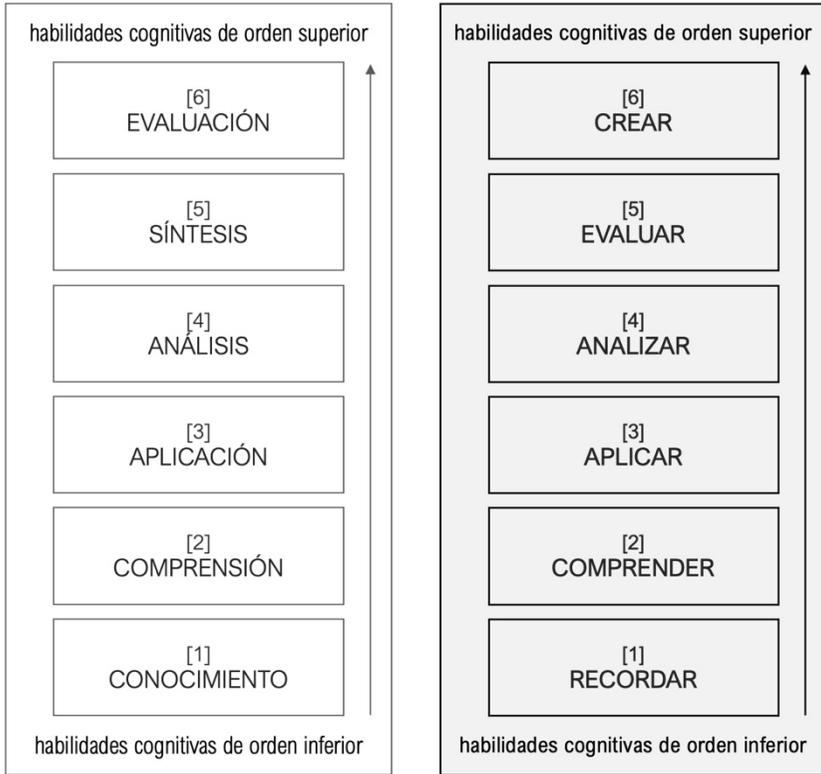
En lo que a las prácticas atañe, y tras la sesión dedicada a la exposición de los 7 principios de Jenkins (2009) y el caso de *Victor Ros*, la dinámica de trabajo cambia notablemente de cara a la realización de los proyectos colaborativos. En este sentido, los distintos equipos (12 en total) asisten individualmente al laboratorio para reunirse durante 35 minutos con el docente, llevando a cabo 6 reuniones (una por semana) donde se exponen los avances vinculados a cada uno de los 6 pilares de los proyectos transmedia (Figura 5). La culminación de estas semanas de sesiones colectivas, que los alumnos complementan con trabajo fuera del aula, tiene lugar con la presentación de los proyectos en clase (30 minutos de duración).

4. CONSIDERACIONES FINALES

El «Laboratorio de Contenidos Interactivos y Transmedia» representa, en efecto, una experiencia docente real. En opinión de Jenkins (2010), un curso así requiere que los docentes estén igualmente atentos a las cuestiones estéticas (análisis formal y narrativo, principalmente), a las tendencias en la industria creativa y a los cambios en el comportamiento de las audiencias (por ejemplo, la conexión de los *Fan Studies* con el *engagement*). Por tanto, uno de los principales desafíos consiste en integrar, del modo más coherente y unificado posible, una gran variedad de nociones teóricas y, al tiempo, fundamentos estratégicos y creativos para que los alumnos aprendan a «pensar en transmedia». Aunque, en realidad, este propósito no es tan difícil si se tiene en cuenta que, como nativos digitales y, en muchos casos, *prosumidores* y fans de determinadas franquicias, su comportamiento cotidiano es un ejemplo preclaro de muchos de los conceptos tratados en la asignatura.

En cualquier caso, todos los elementos que conforman la materia se estructuran, en buena medida, con arreglo a la, si bien clásica, todavía vigente y oportuna taxonomía de Bloom acerca de los diferentes jalones cognitivos implicados en cualquier proceso de aprendizaje:

FIGURA 6. Jalones cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Bloom (1956) y Anderson *et al.* (2001)

Tomados en consideración, estos jalones (en especial, los actualizados por Anderson *et al.*, 2001) no solo ayudan a apartarse de modelos didácticos tradicionales (Aparici & Silva, 2012) en favor de dinámicas más activas e innovadoras, sino que, igualmente, se ajustan a los objetivos que, entendemos, debe perseguir el proceso formativo del alumnado en materia transmedia.

Por último, resultará interesante incorporar, en sucesivas ediciones de la asignatura, un pequeño apartado final dedicado a cartografiar la presencia de las narrativas transmedia en la investigación académica (Piñeiro-Naval & Morais, 2019; Vicente-Torrico, 2017); una presencia cada vez más destacada y en consonancia con su papel en el ecosistema mediático actual.

5. AGRADECIMIENTOS

El autor del presente texto quiere agradecer la implicación mostrada por los alumnos del «Laboratorio de Contenidos Interactivos y Transmedia» (curso académico 2020-21), ya que contribuyeron muy activamente en el desarrollo de las actividades concernientes a la asignatura, actuando, en buena medida, como *prosumidores* de los contenidos académicos abordados.

6. REFERENCIAS

- Aarseth, E. (2006). The Culture and Business of Cross-Media Productions. *Popular Communications*, 4(3), 203-211.
https://doi.org/10.1207/s15405710pc0403_4
- Abril, A. (2014). Narrativas transmediáticas en entornos digitales: la novela hipertextual *Inanimate Alice* y sus aplicaciones docentes. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 287-301.
https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43916
- Alcalá, N. (director). 2013. *El Cosmonauta* [película]. Riot Cinema Collective.
- Albaladejo, S. (2014). El universo transmediático de Los Teleñecos como lugar de encuentro de géneros y formatos. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 87-99.
https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43905
- Albarello, F. & Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223-247.
<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Antolín, A.M. (director). 2018. *Hard as indie* [documental].
<https://hardasindie.com>.
- Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>.

- Atkinson, S. (2019). Transmedia Film: From Embedded Engagement to Embodied Experience. In M. Freeman & R.R. Gambarato (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp. 15-24). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054904>
- Barrientos-Bueno, M. (2015). Expansión narrativa de Víctor Ros: Transmedia Storytelling en Twitter. *Opción*, 31(3), 161-181.
- Barroso, J. (2002). *Realización de los géneros televisivos*. Madrid: Síntesis.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Co.
- Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En Castells, M. (Ed.), *La Sociedad Red: una visión global* (pp. 27-75). Madrid: Alianza Editorial.
- Cortés-Gómez, S., Martínez-Borda, R. & Fuente-Prieto, J. de la (2016). Contribución de las Redes Sociales a la creación de narrativas transmedia a partir de las series de ficción en Televisión. *Comunicación y Hombre*, 12, 153-176.
- Costa-Sánchez, C. (2013). Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso. *Historia y Comunicación Social*, 18, 561-574. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44349
- Costa-Sánchez, C. & Piñeiro-Otero, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, cross-media y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Icono14*, 10(2), 6-28. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>
- Davidson, D. et al. (2010). *Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. Pittsburgh: ETC Press.
- Dena, C. (2007, October 7). Jeff Gomez's "8 Defining Characteristics of Transmedia Production". *Christy Dena's Field Notes from Earth*. <https://bit.ly/3dJ93RJ>
- Dena, C. (2008). Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games. *Convergence*, 14(1), 41-57. <https://doi.org/10.1177/1354856507084418>
- Díaz-Noci, J. & Tous-Roviroso, A. (2012). La audiencia como autor: narrativas transmedia y propiedad intelectual del público. Algunas reflexiones jurídicas. *El Profesional de la Información*, 21(5), 458-467. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.sep03>

- Dinehart, S.E. (2008). *Transmedial Play: Cognitive and Cross-Platform Narrative*. <https://bit.ly/3uAlshL>
- Freire, A. (2018). *La nueva narrativa transmedia de la generación Google Kids*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fuente-Prieto, J. de la, Cortés-Gómez, S. & Martínez-Borda, R. (2016). El inicio de la televisión transmedia en España: TVE y “Víctor Ros”. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 3(6), 28-42. <https://doi.org/10.24137/raeic.3.6.5>
- García-Carrizo, J. & Heredero-Díaz, O. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia. *Icono 14*, 13, 260-285. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.745>
- García-Marín, D. & Aparici, R. (2018). Nueva comunicación sonora. Cartografía, gramática y narrativa transmedia del podcasting. *El profesional de la información*, 27(5), 1071-1081. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.11>
- Gambarato, R.R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*, 1(1), 80-100. <https://doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>
- Gambarato, R.R. (2019). A Design Approach to Transmedia Projects. In M. Freeman & R.R. Gambarato (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp. 401-409). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054904>
- Goldhaber, M. (2006). The Value of Openness in an Attention Economy. *First Monday*, 11(6). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i6.1334>
- Gomez, J. (2007, October 2). *The 8 Defining Characteristics of a Trans-Media Production* [conference]. Creating Blockbuster Worlds. The Society of Illustrators. New York: USA. <https://bit.ly/31ThN2V>
- Gomez, J. (2019). Transmedia Developer: Success at Multiplatform Narrative Requires a Journey to the Heart of Story. In M. Freeman & R.R. Gambarato (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp. 207-213). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054904>
- Guerrero-Pico, M. (2012). La red enmarañada: narrativa transmedia en ficción femenina. El caso de *Infidels* y *Mistresses*. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 74-90.
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de “Águila Roja” y “Juego de Tronos” en España. *Comunicación y Sociedad*, 21, 239-267. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i21.578>

- Guerrero-Pico, M. & Scolari, C.A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los *crossovers*. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Hayes, G.P. (2011). *How to Write a Transmedia Production Bible*. Screen Australia. <https://bit.ly/2Q8OIX2>
- Hernández, M. & Grandío, M.M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de *Battlestar Galactica* (2003-2010). *Área Abierta*, 28, 1-20.
- Herrero-Curiel, E. & Planells, A.J. (2020). Nuevas narrativas periodísticas entre la información y la simulación lúdica: los *docuwebs* y los *newsgames*. *Palabra Clave*, 23(2), e2325. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.5>
- Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 27(33), 25-33. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-002>
- Islas, O. & Arribas, A. (2019) En el tránsito de la Economía del Conocimiento a la Cuarta Revolución Industrial. Aproximaciones al transhumanismo desde la perspectiva de la Ecología de los Medios. *Razón y Palabra*, 23(104), 4-29.
- Jenkins, H. (2001, June 1). Convergence? I Diverge. *MIT Technology Review*. <https://bit.ly/2R1K2X5>
- Jenkins, H. (2003, January 15). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. <https://bit.ly/2QOat2f>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2009, December 12). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling. *Confessions of an Aca-Fan*. <https://bit.ly/3hICvbg> | <https://bit.ly/34Nyyie>
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An Annotated Syllabus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943-958. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Jenkins, H. (2011, April 8). Seven Myths about Transmedia Storytelling Debunked. *Fast Company*. <https://bit.ly/3lAtRy4>
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Lanier, J. (2018). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Madrid: Debate, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Penguin.

- Livingstone, S. (2007) From Family Television to Bedroom Culture: Young People's Media at Home. In E. Devereux (Ed.), *Media Studies: Key Issues and Debates* (pp. 302-321). London: Sage.
- Miguel-de-Bustos, J.C. & Izquierdo-Castillo, J. (2019). ¿Quién controlará la Comunicación? El impacto de los GAFAM sobre las industrias mediáticas en el entorno de la economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 803-821. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1358>
- Mirizio, A. (2015). Usos y problemas de un concepto nuevo: la transmedialidad. En J. A. Pérez Bowie & P. J. Pardo García (Eds.), *Transescripciones audiovisuales* (pp. 95-109). Madrid: Sial Pigmalión.
- Morozov, E. (2011). *The Net Delusion. The Dark Side of Internet Freedom*. New York: PublicAffairs.
- Negroponte, N. (1999). *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. Barcelona: Ediciones B, Sine Qua Non.
- Newman, R., Chang, V., Walters, R.J. & Wills, G.B. (2016). Web 2.0: The Past and the Future. *International Journal of Information Management*, 36(4), 591-598. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.03.010>
- O'Reilly, T. (2005, October 30). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <https://bit.ly/3clj8BO>
- Pérez-Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Piñeiro-Naval, V. & Morais, R. (2019). Estudio de la producción académica sobre comunicación en España e Hispanoamérica. *Comunicar*, 27(61), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-10>
- Pratten, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners*. Scotts Valley, California: CreateSpace.
- Pratten, R. (2019). Transmedia Production: Embracing Change. In M. Freeman & R.R. Gambarato (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp. 214-222). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054904>
- Real Academia Española (2021, 12 de abril). *Diccionario de la Lengua Española. 23ª edición* [versión en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rodríguez-Ferrándiz, R. (2014). El relato por otros medios: ¿un giro transmediático? *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 19-37. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43901
- Ryan, M.L. (2013). Transmedial Storytelling and Transfictionality. *Poetics Today*, 34(3), 361-388. <https://doi.org/10.1215/03335372-2325250>

- Sadin, É. (2018). *La Silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sánchez-Castillo, S. & Galán, E. (2016). Narrativa transmedia y percepción cognitiva en “El Ministerio del Tiempo” (TVE). *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 508-526 <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1107>
- Sánchez-Olmos, C. & Viñuela, E. (2019). Narraciones transmedia, música y videojuegos. *Icono 14*, 17(1), 60-82. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1242>
- Sánchez-Zapatero, J. (2015). Las múltiples caras de Sherlock Holmes: reescrituras literarias y audiovisuales. En J. A. Pérez Bowie & P. J. Pardo García (Eds.), *Transescrituras audiovisuales* (pp. 127-155). Madrid: Sial Pigmalión.
- Scolari, C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C.A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 1, 71-81. <https://bit.ly/3scRMWf>
- Scolari, C.A & Establés, M.J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M. & Establés, M.J. (2018). Transmedia Literacy in the New Media Ecology: Teens’ Transmedia Skills and Informal Learning Strategies. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Toffler, A. (1981). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Vicente-Torraco, D. (2017). Estudio bibliométrico de la producción científica sobre narrativa transmedia en España hasta 2016: análisis descriptivo de las 20 principales revistas de comunicación españolas según Google Scholar Metrics (h5). *adComunica*, 14, 141-160. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2017.14.8>.

REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS FAVORABLES EN EL APRENDIZAJE DE LOS PÁRVULOS: EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

CLAUDIA CONCHA ERICES

Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe

SANDRA PÉREZ-LISBOA

Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe

1. INTRODUCCIÓN

Producto de la pandemia provocada por el Covid-19, el Ministerio de Educación, decidió entregar los aprendizajes de forma remota para todos los niveles educativos. La educadora de párvulos ha tenido que diversificar su rol, implementando experiencias pedagógicas con uso de herramientas tecnológicas, para que la familia las aplique con sus hijos e hijas. En este contexto, las estudiantes de la carrera de Educación Parvulario han tenido que realizar su práctica profesional, proporcionando instancias de aprendizajes para que los niños y niñas potencien habilidades y destrezas.

Producto del confinamiento, las redes sociales han permitido desarrollar práctica pedagógica con los niños y niñas, educadores-familia y comunidad. Las redes sociales por su gran capacidad de comunicación, han permitido poner en contacto a las personas, las que la utilizan para diversos fines. Para Celaya "...son lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos" (2008, p.92).

Una de estas redes sociales ha sido el Whatsapp, como aplicación de mensajería instantánea, permitió que la estudiante de práctica

profesional, pudieran entregar contenidos a través de cápsulas digitales para dar a conocer a las familias los juegos que enviaba.

El perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia, señala que este profesional en base al conocimiento del currículum debe gestionar los procedimientos educativos para favorecer la excelencia y la calidad, tanto en la didáctica como en la evaluación, dando respuesta a las dificultades que se puedan presentar en los establecimientos (UPLA, en línea. Por ello, nace la necesidad de investigar cómo una estudiante de práctica profesional estaba respondiendo a este perfil de egreso, al realizar su práctica profesional en confinamiento. Para ello se analizó la propuesta educativa ‘rescatando el patrimonio natural de la Localidad El Asiento’ que implemento con los niños y niñas.

1.1. CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, imparte la carrera de Educación Parvularia con el grado de Licenciatura en Educación, en la ciudad de Valparaíso y Campus San Felipe en el valle del Aconcagua en razón del proceso de extensión de esta casa de estudios.

Ahora, y en su constante búsqueda por optimizar la formación profesional, la Universidad de Playa Ancha inició un proceso de innovación curricular en el contexto del convenio de desempeño en formación de profesores, UPA 1203. Lo anterior implica la puesta en marcha, el año 2014, de un nuevo plan de estudios de la carrera, decreto exento n° 0680/2014, conducente al título de Educador(a) de Párvulos y al grado de Licenciado en Educación, para las promociones que ingresen a contar del año 2014.

1.1.1. Perfil de Egreso

El perfil de egreso de la carrera es:

El profesional egresado de Educación Parvularia formado en la Universidad de Playa Ancha; en tanto pedagogo fundamenta el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente, comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos

educativos y orientando el desarrollo del estudiante en tanto persona compleja y única

(...) Este profesional gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante. Este profesional, además, es capaz de dar respuesta investigativa a la problemática cotidiana de la escuela.

(...) De este modo, es conocedor de las características psico biosociales, salud, y lenguaje de los niños como, asimismo, poseedor de conocimientos de saberes científicos fundamentales, uso de las tecnologías de la comunicación, artes visuales, musicales y escénicas que le permite diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas integrales en el marco de una visión humanista, ética y valórica en el campo de la Educación Parvularia promoviendo su continuidad en la educación básica (IAE, 2020, p.119).

En su rol profesional con la familia y comunidad, posee competencias para desempeñarse en diferentes contextos educativos, liderando un trabajo colaborativo e inclusivo, promoviendo el desarrollo personal y social del adulto como agente educativo. Además, como profesional es “...poseedor de un estilo de pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, creativo e indagador, es capaz de interactuar y asumir el liderazgo en equipos inter y transdisciplinarios generando redes de apoyo, procesos de metacognición, experiencias de aprendizaje y prácticas pedagógicas innovadoras” (UPLA, en línea).

De tal modo, las competencias disciplinares asociadas al perfil de formación profesional son 9 de las cuales en el contexto de esta investigación se destaca la que está relacionada con la práctica profesional “reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para la construcción de su propio conocimiento y la toma fundamentada de decisiones” (UPLA, en línea).

1.1.2. Práctica profesional

La práctica profesional es un proceso de formación donde la estudiante “...debe demostrar las competencias declaradas en el perfil de egreso, asumiendo el rol de educador de párvulos en alguno de los niveles

establecidos de la Educación Parvularia” (Programa formativo, práctica profesional).

El contexto de confinamiento por emergencia sanitaria es que esta práctica profesional, se realiza en forma remota en los centros educativos donde las estudiantes se vinculan con los párvulos en el desarrollo de experiencias pedagógicas; con las respectivas familias y la comunidad por medio de herramientas como lo es en este caso las cápsulas digitales. Se destaca en este aspecto un trabajo colaborativo en triada: Estudiante-educadora de párvulos del nivel y supervisora de la Universidad.

La Estrategia de trabajo planteada por la Carrera para el desarrollo de esta fue por medio de 4 etapas claramente definidas: Organización-acceso-ejecución y finalización.

En cuanto a las supervisoras de este programa formativo; cumplen un rol fundamental para favorecer una práctica exitosa en cuanto al acompañamiento de la estudiante; retroalimentación; comunicación con las personas o actores claves en este proceso.

1.2. PROYECTOS

Los proyectos son planificaciones sectoriales que realiza la educadora de párvulos, para articular la propuesta educativa del establecimiento educacional. Para Díaz “el desarrollo de proyecto revela un acto intencional que implica [...] activar los diferentes tipos de conocimiento para encontrar soluciones en forma activa y protagónica” (2010, p. 115).

En el mismo contexto, García- Ruiz señala que los proyectos “es una propuesta educativa que supera los límites de lo metodológico para centrarse en el disfrute de los más pequeños otorgándole el papel protagónico en su educación” (2013, p, 99). Para su realización la educadora de párvulos utiliza diversas herramientas, que permiten potenciar los objetivos de aprendizajes de los niños y niñas.

1.2.1. Redes Sociales

Las redes sociales son medios de comunicación, que tiene “una estructura social formada por nodos –habitualmente individuos u

organizaciones— que están vinculados por uno o más tipos de interdependencia, tales como valores, puntos de vista, ideas, intercambio financiero, amistad, parentesco, conflicto, comercio, entre otras” (Santamaría: 2008:1). Favorecen la interacción entre personas en un espacio virtual, que se utiliza para fines personales, sociales, profesionales, de ocio entre otros (Quintero, 2016). Además, permite que las personas con características comunes, satisfagan la necesidad inherente al ser humano, de sentirse parte de ese grupo (Velasteguí, 2019).

Las redes sociales por su gran potencial comunicativo han “permite transformar la enseñanza tradicional a un aprendizaje centrado en el estudiante” (González, 201:6). Por el gran conocimiento y acercamiento que tienen los estudiantes, hacen que estas redes favorezcan “...el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo” (Gómez, 2012:132).

En esta propuesta educativa, la estudiante de práctica profesional utilizó las redes sociales del whatsapp y cápsulas educativas para llevar a cabo su propuesta educativa de juegos.

1.2.1.1. El WhatsApp

El WhatsApp “es una aplicación gratuita y ofrece mensajería y llamadas de una forma simple, segura y confiable, y está disponible en teléfonos en todas partes del mundo” (Whatsapp, en línea). Como apps de mensajería de diversa plataforma es versátil, por eso se ha convertido en un “espacio de acción poco convencional donde es posible compartir significados, el cual se caracteriza por la inmediatez” (Sanz, 2014, p.4).

Por lo anteriormente señalado, el educador/a al incorporar el Whatsapp como una herramienta establece vínculos fuera del aula, además de entregar contenidos (Merelo y Tricas, 2012). Esta herramienta permite al docente tener una comunicación directa en cualquier momento y con los subgrupos establecer una relación más cercana y humana (Trejos, 2018).

1.2.1.2. Cápsulas educativas

Las cápsulas educativas se pueden definir como “contenidos cortos en donde se explica de forma descriptiva un concepto clave en educación” (Palabra Maestra, en línea). Esta herramienta permite entregar contenidos breves y concretos de forma secuenciada y jerarquizada a los estudiantes.

Para su elaboración se debe “tomar en cuenta el objetivo educativo a cumplir y condensar todo el contenido que se quiere mostrar” (Vidal, Vialart, Sánchez, & González, 2019, p. 2). Para ello, estos autores señalan los siguientes contenidos que deben tener las cápsulas educativas:

1. Prácticos. En el sentido de proveer de información práctica y realista.
2. Contextualizados. Deberán estar acorde al contexto socioeconómico, cultural y lingüístico de los usuarios.
3. Bien escrito. Su redacción deberá ser concisa, sin ambigüedades, redundancias ni imprecisiones.
4. Ejemplificativos. Deberán tener ejemplos, casos de estudio, y escenarios auténticos y relevantes (ídem, p.3).

Como medio de aprendizaje, las cápsulas educativas favorecen el acceso a la educación de forma remota, según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2020), como estrategia, esta herramienta ha sido bien valoradas por la comunidad porque explican diversos temas educativos.

1.2.2. Patrimonio Natural

Chile tiene una amplia diversidad de constitución geográfica, flora y fauna que intenta conservar a través del Ministerios del Medio Ambiente. Para ello, tiene un Sistema Nacional que protege el patrimonio natural, el cual se define como:

Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico, Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico, Los lugares naturales o las zonas naturales es

trictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural (UNESCO, 1972)

El sector rural El Asiento se sitúa entre la comuna de San Felipe de Aconcagua y Putaendo, V región de Valparaíso. Esta localidad cuenta con una variada plataforma de evidencias arraigadas a su realidad agrícola como son: Prácticas y oficios propios de la lechería, apicultura, agricultura, y minería metálica (Cobre). Además, a esta Comunidad, le pertenece la “Serranía del Ciprés”, zona natural colmada de especies arbóreas endémicas, con una antigüedad de más de 1800 años, que en 2006 fue declarada como Santuario de la Naturaleza.

En la Localidad El Asiento, está la Escuela José Bernardo Suárez, institución educativa más importante para la comunidad, ya que fomenta el reconocimiento de su patrimonio ambiental por los recursos ambientales y culturales que posee. En este contexto es que la estudiante de práctica profesional implementa la propuesta educativa ‘Rescatando el patrimonio natural de la Localidad El Asiento’.

Esta propuesta educativa se trabajó a través de juegos y clases online. Por las dificultades de conexión sólo pudieron realizar dos clases online, su propuesta se basó en juegos de reglas que enviaba a la casa de los niños y niñas.

1.2.3. Juegos

El juego es una actividad propia de los infantes porque según Vygostki (1934), permite naturalmente adquirir conocimientos y habilidades específicas por los recursos psicológicos que se desarrollan en el mismo. Asimismo, por medio del juego integran “...datos sensoriales de orden kinestésico, visual, auditivo y táctil, lo que les permite a su vez una progresiva y mayor comprensión del mundo natural, social y cultural en el que nacen, viven y se desarrollan” (Ponce, 2014, p. 13).

El juego por su naturaleza, es un fin en sí mismo, tienen principio, metodología y contenido (Sarlé, 2006). Por ello que en Educación Parvularia, es un principio pedagógico, su carácter lúdico, recurso, contenido y metodología lo hace esencial para los niños y niñas.

En este contexto es que la estudiante en práctica profesional, utilizó juegos en su propuesta educativa, ya que las educadoras enviaban guías de aprendizaje a los párvulos por las limitaciones de acceso a internet.

Los juegos que la estudiante en práctica realizó fueron de reglas “...son actividades lúdicas propias del ser socializado que implica realizar unas determinadas acciones y evitar otras, para seguir las reglas del juego” (Ponce, 2014, p. 29), para potenciar los objetivos de aprendizajes propuestos en el proyecto. Estos juegos fueron dominós, loterías, memorices, rompecabezas, adivinanzas, de pistas, tablas de doble entrada y cartas. Estos fueron imprimidos en papel, con objetos reales, a colores y termo laminados, para mayor duración.

La educadora de párvulos a cargo del nivel, entregaba los juegos a las familias y les enviaba por WhatsApp las cápsulas educativas que realizaba la estudiante en práctica. En estas cápsulas se les explicaba a los padres, madres y apoderados el juego y se les invitaba para que lo realizarán junto a los niños y niñas. En la figura 1 se da a conocer un juego de memorice en el cual se trabajó el contenido de hierbas nativas.

FIGURA 1: juego memorice de hierbas



Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVO

Analizar el trabajo pedagógico de una estudiante de práctica profesional en el contexto de pandemia.

3. METODOLOGÍA

Con objeto de analizar el trabajo pedagógico de una estudiante de práctica profesional en el contexto de pandemia, se abordó desde un diseño cualitativo para "...comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados" (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p. 364).

El diseño de investigación es un estudio de caso, según Chetty (1996), este tipo de diseño estudia un tema para dar respuesta a cómo ocurre. Específicamente, el estudio de caso según Yin es "para un solo caso, pero con sub-unidades de análisis contenidas dentro del caso" (2009, p. 46), para explicar lo que realizó la estudiante en la propuesta educativa.

La recolección de datos de una investigación busca conocer "...conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes" (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 583). A base de ello, en este estudio se utilizó, para la recogida de datos, la entrevista semi-estructurada, la que "... se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados" (ídem).

En los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de estos. Hurtado señala que "...las unidades de estudio se deben definir de tal modo que a través de ellas se puedan dar una respuesta completa y no parcial a la interrogante de la investigación" (Hurtado, 2010, p. 142).

Las unidades de análisis de la investigación son:

FIGURA 2: Unidades de análisis



Fuente: elaboración propia

El proceso de analizar datos en esta investigación cualitativa se realizó mediante el programa computacional Atlas.ti. Terminado este proceso se realizó el análisis de forma triangular; para su interpretación se usan los conceptos antes señalados.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de esta investigación se darán a conocer por las unidades de análisis estudiadas.

Unidad de análisis Número 1: Perfil de egreso

Para iniciar el análisis se define perfil de egreso según Hawes (2010), como una afirmación formal que hace la institución a la sociedad y frente a sí misma. Al respecto la estudiante en práctica declara:

“Fue evidenciado durante la práctica profesional, permitiendo demostrar las diferentes competencias”.

La carrera de educación parvularia en su perfil de egreso declara nueve competencias disciplinares, lo anteriormente señalado por la estudiante, estas las transfirió en el desarrollo de una práctica profesional exitosa, además indica que

“El manejo de los contenidos y las Bases Curriculares”.

La estudiante desarrollo los referentes curriculares vigentes, desde la política pública en relación a la priorización curricular presentada del contexto de confinamiento. Lo cual permitió favorecer experiencias de aprendizajes con los párvulos y sus respectivas familias. Por lo cual señala:

“Poner en práctica los diversos programas formativos desarrollado en mi formación profesional”.

La carrera por medio de itinerario de innovación curricular realiza en forma permanente las actualizaciones curriculares en los programas formativos. Estos “mecanismos de aseguramiento de la calidad profesional permiten reafirmar la consistencia entre el perfil de egreso de la carrera, la misión, la visión” (IAE, 2020, p.119). Lo cual le permitió a la estudiante abordar contenidos actuales, pertinentes y contingentes con los párvulos en el contexto de confinamiento.

Unidad de análisis Número 2 Práctica profesional

Continuando con la segunda unidad de análisis se define práctica profesional como “...una instancia de culminación de formación de pregrado” (IAE, 2020, p.120), en este contexto la estudiante indicó que:

“Ser desarrollada por medio de diversas herramientas tecnológicas”.

Lo declarado por la estudiante responde a lo adquirido en los dos programas formativo de TICs, uno en relación a la vida académica y el otro a la vida profesional, lo cual le entregó las herramientas necesarias para la elaboración de las cápsulas digitales, además indicó que:

“Desarrollo y la aplicación correcta de los contenidos trabajados”.

Según lo que señala, las competencias entregadas en la formación inicial docente recibida; desarrollo los contenidos con los párvulos por medio de la propuesta educativa. Para la realización de esta propuesta utilizó el juego que es una “actividad natural del niño o la niña como una estrategia pedagógica privilegiada [...] cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, socialización, adaptación creativa a la realidad” (BCEP, Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018. p. 32). También mencionó:

“La falta de organización, de la vida académica y personal”.

El tener que desarrollar la práctica profesional en forma no presencial, provocó como consecuencia lo declarado por la estudiante, lo cual dificultó una profundización de su quehacer profesional. Al respecto Elige Educar (2020), señala que los aspectos socioemocionales en un

contexto inédito y extremo como el de la pandemia, deja en evidencia la importancia de las dimensiones sociales y emocionales de la labor docente.

Unidad de análisis Número 3 Redes sociales

Siguiendo con el análisis se define redes sociales como “...lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información” (Celaya, 2008, p.92), al respecto la estudiante señaló que:

“El rol de Whatsapp fue ser una red de comunicación, entre los padres”

La red social de Whatsapp la incorporó la estudiante de práctica como herramienta para establecer los vínculos con la familia de los párvulos, haciéndole llegar los contenidos (Merelo y Tricas, 2012). También la familia pudo enviar grabaciones de sus hijos e hijas, donde estaban jugando para dar a conocer el avance de los aprendizajes, además indicó que “Las cápsulas fueron una herramienta para transmitir, tanto contenidos como explicaciones simples y concisas de juegos”.

Por medio de las cápsulas educativas, la estudiante pudo proveer la información necesaria a la familia, utilizando un lenguaje acorde al contexto sociocultural, escribiendo instrucciones concisas y dando ejemplos. (Vidal et al., 2019), para que los niños y niñas utilizaran los juegos correctamente.

Unidad de análisis Número 4 Patrimonio Ambiental

En relación al concepto de patrimonio ambiental que “es el conjunto de valores naturales” (UNESCO, 1972), la estudiante en práctica implementó una propuesta educativa para rescatarlo en la localidad El Asiento, donde se encuentra ubicada la Escuela José Bernardo Suárez, centro de práctica profesional. Sobre esta propuesta educativa señala que “Permitió la entrega de contenidos del patrimonio natural. Trabajar los contenidos favorecieron el desarrollo sostenible del entorno natural en el cual se encuentran los niños y niñas”.

El marco curricular de la educación parvularia desarrolla de manera transversal la educación ambiental, en los diferentes ámbitos de

aprendizaje. Lo que implica realizar propuesta educativas integradoras “...el cuidado del medio natural y cultural, la paz, la justicia, revelando el bien común con el fin de atestar la calidad de vida para las generaciones presentes y futuras” (Pérez- Lisboa, 2020, p. 4). Propuesta que realizó la estudiante en práctica al rescatar la flora y fauna del entorno natural de los niños y niñas, favoreciendo aprendizajes significativos por medio de los juegos enviados a sus hogares.

Unidad de análisis Número 5 Juegos

Los juegos son “...un desafío que permite resignificar el agrado por la actividad libre, las tradiciones, la imaginación y la creatividad” (Ponce, 2014, p. 31). Según esta definición y la elaboración de los juegos que realizó, la estudiante indica que “Los juegos didácticos fueron realizados con impresiones a color y plastificados, para ser más atractivos y duraderos para los niños y niñas. Los juegos desarrollaron aprendizajes en los niños y niñas”.

Por lo anteriormente señalado por la estudiante, los juegos de reglas elaborados en su propuesta educativa, favorecieron la integración de información sensorial para que los niños y niñas fueran comprendiendo su mundo natural (Ponce, 2014).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación permitió analizar el trabajo pedagógico de una estudiante de práctica profesional en el contexto de pandemia. Por medio de la propuesta educativa utilizando redes sociales como el whatsapp y cápsulas digitales, se potenciaron aprendizajes de su patrimonio natural a los párvulos a través del juego, según los contenidos propuestos en la priorización curricular entregada por el Ministerio de Educación de Chile.

Por medio de la propuesta educativa ‘rescatando el patrimonio natural de la localidad El Asiento’, la estudiante en práctica profesional tuvo que demostrar las competencias declaradas en el perfil de egreso. De esta forma asumió el rol establecido para el educador de párvulos, al

liderar equipos y generar redes de apoyo, para implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

Las cápsulas educativas que fueron enviadas a través del WhatsApp, generaron contenidos para que los niños y niñas aprendieron a utilizar los juegos en conjunto con su familia, así desarrollar en ellos actitudes y habilidades para cuidar su medio local (Pérez- Lisboa, 2020).

Esta experiencia de práctica profesional responde al perfil de egreso declarado por la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, dando cuenta de la formación inicial docente recibida por la estudiante.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación fue posible gracias a la oportunidad brindada por el centro educativo municipal José Bernardo Suárez, ubicado en la Localidad El Asiento comuna de San Felipe, Chile.

De manera especial las investigadoras agradecen a la educadora de párvulos guía del Segundo Nivel de Transición.; lo cual favoreció el desarrollo de esta práctica profesional exitosa por parte de la estudiante.

Finalmente, las investigadoras reconocen positivamente el liderazgo asumido por la estudiante para cumplir con el objetivo declarado en este estudio.

8. REFERENCIAS

- Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. Editorial Grupo Planeta, España.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sizedfirms. *International small business journal*, 15(1), 73-85
- Díaz, M. I. (2010). *Saber didáctico en la educación parvularia. Consideraciones para la planificación y evaluación*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
- EligeEducar (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEE_covid_web_rev-1.pdf
- García- Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos*. Editorial de la Universidad de Cantabria, Santander, España.

- Gómez, M., Roses, S, y Farías, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38(XIX), 131-138
- Gonzálvez, J. (2011). *La Web 2.0 Y 3.0 en su relación con el EEES*. Editorial Visión Libros. España.
- Hawes, G. (2010). *Glosario básico para la modernización curricular*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2006). “Metodología de la Investigación”. México. Cuarta Edición.
- Hurtado J. (2010). “Guía para la comprensión holística de las ciencias”. Caracas. Tercera Edición.
- Informe de Auto Evaluación, IAE (2020). Universidad de Playa Ancha.
- Merele, J. y Tricas, F. (2012). La irresistible ascensión de WhatsApp. *ReVisión*, 6(2), 3-4.
- Palabra Maestra (2019). Cápsulas educativas. Disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/radio-compartir-palabramaestra/capsulas-educativas>.
- Pérez- Lisboa, S. (2020). Mitigando el cambio climático desde la educación infantil: una investigación-acción. *Sapienza: International Journal of Interdis-ciplinary Studies*, 2(1), 174- 185.
- Ponce, C. (2014). *Juego, libertad y educación*. Cuadernillos de educación inicial, ediciones JUNJI, Santiago, Chile
- Quintero, F. C. (2016). *Inseguridad en las redes sociales e Internet: Prioridad en las escuelas de la provincia de Ocaña (Primera ed.)*. Medellín, Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Santamaría, G. Posibilidades pedagógicas. *Redes sociales y comunidades educativas*. TELOS Cuadernos de comunicación e innovación, 76.
- Sanz, J. (2014). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencia y adicción. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30 <<http://dimglobal.net/revista30.htm>>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020), *Orientaciones al Sistema de Educación Parvularia en Contexto COVID-19*, Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3AtTsjC>
- Trejos, O. (2018). WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores. *Educación y ciudad*, 35, 149-158

- UNESCO.(1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. París. whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf
- Universidad de Playa Ancha. Carrera de Educación Parvularia. Disponible en: <https://www.upla.cl/cienciaseducacion/departamentos-carreras/>
- Velasteguí, E. (2019). Las ventajas y desventajas del internet en la sociedad. *Conciencia Digital*, 2(1), 35- 45.
Doi.org/10.33262/concienciadigital.v2i1.928.
- Vidal M., Vialart, M. N., Sánchez, I., & González, G. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 1 - 11.
- Whatsapp. Consultado de <https://www.whatsapp.com/about/?lang=es>
- Yin, R K. (2009), *Case Study Research*. London: Sage

NUEVAS APROXIMACIONES A LA MÚSICA EN UN MUNDO INTERCONECTADO: LA REALIDAD VIRTUAL

ALEJANDRO VICENTE BÚJEZ
Universidad de Granada

MARÍA TERESA DÍAZ MOHEDO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la profunda crisis sanitaria que estamos viviendo en la actualidad ha puesto en valor un modelo educativo capaz de introducir en el aula prácticas novedosas, a fin de conseguir que los estudiantes se conviertan en parte protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya con la implantación en el ámbito universitario del crédito ECTS, que surgió como unidad de medida para todos los países europeos participantes en el proceso de Bolonia, se promovió la aplicación en el aula de nuevas metodologías docentes y evaluativas. Pero ahora, más que nunca, la sociedad actual demanda del sistema un tipo de enseñanza mucho más centrada en la adquisición de competencias que en la repetición de contenidos, y con una dedicación por parte de los docentes muy diferente de la que estos venían realizando. A ello se suman las posibilidades que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación: las fuentes de información y los mecanismos para distribuir el conocimiento se han informatizado y cada vez resulta más difícil concebir un proceso didáctico sin considerar la presencia de las nuevas tecnologías.

El diseño e implementación de objetos de aprendizaje basados en la intercomunicación que permiten las redes sociales y las nuevas tecnologías se hace especialmente necesario en el ámbito de las facultades

de educación, por tratarse de estudiantes que, en un futuro inmediato, se convertirán en los formadores de toda la población: los valores que los estudiantes aprendan de estas experiencias digitales serán los que ellos a su vez transmitan en un futuro a sus alumnos, mejorando la educación científico-técnica de la sociedad en todos sus niveles.

El trabajo que aquí presentamos surge precisamente con la idea de conocer la opinión de estudiantes y profesores de una facultad de educación española tras el diseño y desarrollo piloto de un espacio virtual (una aplicación móvil de Realidad Virtual) que contiene experiencias y actividades de aprendizaje que versan sobre música (como disciplina científica básica para el desarrollo del conocimiento), o en las que la música constituye el recurso principal para desarrollar todo tipo de capacidades.

Áreas como las matemáticas, la química, la física, la biología y la tecnología han sido las grandes beneficiadas por el desarrollo de tecnologías de realidad virtual, permitiendo hacer más accesibles conceptos abstractos o experiencias imposibles de reproducir en contextos escolares. No obstante, la inclusión de la educación artística en el concepto de STEAM ha generado una nueva forma de concebir materias como lo música, cuyas bases se fundamentan en elementos físicos, matemáticos y tecnológicos. En este sentido, consideramos esencial que la música sea susceptible de ser explorada mediante nuevas tecnologías (como la realidad virtual inmersiva) al igual que ocurre con otras áreas.

La música, entendida como lenguaje sonoro, no es sino un sistema o modo de comunicación en el que la transmisión del mensaje se realiza mediante sonidos inteligibles para el ser humano, pero su comprensión requiere de ciertas aptitudes y conocimientos que nos lleven a entenderla mejor y disfrutarla aún más. En este sentido, se han descrito tres planos que, aunque no son excluyentes pues pueden darse de forma simultánea, vienen a explicar su mayor o menor grado de comprensión por parte de un oyente:

- El primero de ellos se conoce como *plano sensorial*, y en él, el contacto con la música se queda en la simple percepción o,

si cabe, en un acto placentero, de evasión, sin llegar a su comprensión.

- El segundo plano se denomina *plano emocional*, y se concibe como una proyección de sentimientos y estímulos intelectuales en la música por parte del oyente.
- Finalmente, el *plano objetivo* o *puramente musical*, implica un conocimiento del lenguaje sonoro y de la música en sí misma, proporcionando una mayor comprensión de esta.

El estudio de la música desde este último plano (objetivo o puramente musical) nos lleva a un mejor entendimiento del sonido y sus cualidades (duración, altura, intensidad y timbre), permitiéndonos además un análisis de la continuación lógica de estas cualidades en la música a través del ritmo, la melodía, la dinámica y el timbre (relacionados entre sí mediante un determinado tipo de textura y organizados de acuerdo a una forma musical).

En este sentido, la principal necesidad formativa que nos planteábamos para emprender el diseño, desarrollo e implementación del objeto de aprendizaje del que trata el presente trabajo es la comprensión y el conocimiento de todos los conceptos y elementos que intervienen en el código empleado por la música como medio de comunicación.

Aunque en los últimos años se han generado proyectos interesantes en los que se vinculan la realidad virtual con instrumentos musicales virtuales o la dirección musical, quedan numerosas áreas por explorar mediante la realidad virtual, tales como la convergencia entre conceptos musicales y matemáticos, físicos o tecnológicos; la práctica en las habilidades rítmicas, melódicas y armónicas; la mejora de la expresión musical gracias a ayudas visuales de inmersión e interacción; etc.

La idea de desarrollar un proyecto que incida en el aula universitaria a fin de mejorar los procedimientos metodológicos que en ella se están llevando a cabo actualmente surge con el firme propósito de sumarnos a esa línea de innovación y fomento de las buenas prácticas docentes promovida por las instituciones de educación superior a fin de fomentar una docencia de calidad. Y es que, tradicionalmente, la metodología

que se impartía en el contexto universitario consistía en sesiones magistrales completadas, en algunas ocasiones, con sesiones prácticas en las que los alumnos tenían que resolver diferentes cuestiones planteadas. Con la incorporación de estos estudios al contexto del Espacio Europeo de Educación Superior la metodología ha pasado a basarse en modelos mucho más participativos, en los cuales el profesorado debe ser capaz de diseñar asignaturas basadas en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas caracterizadas por una búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, y el alumnado pasar a ejercer un rol más activo, adoptando así un papel protagonista de su propio aprendizaje.

En ese contexto de renovación metodológica las tecnologías de la información y la comunicación están llamadas a optimizar profundamente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el ámbito educativo al permitir a profesorado y alumnado trabajar tanto de forma sincrónica como asincrónica.

Este planteamiento permitirá sustituir un aprendizaje pasivo por otro más activo, que haga a los alumnos sentirse parte integrante del proceso de enseñanza mediante el desarrollo de un modelo educativo en el que el aprendizaje se convierta en un proceso autónomo, empleando para ello las nuevas tecnologías.

Estamos convencidos que la implementación de un proyecto de realidad virtual como el que promovemos con el presente trabajo viene a contribuir muy directamente a la consecución de todos estos objetivos, así como a la adquisición por parte del alumnado de seis competencias básicas que todo titulado universitario debe tener a la finalización de su formación de grado, entre las que se encuentran: desarrollo de un aprendizaje reflexivo, trabajo cooperativo y en equipo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar el conocimiento, capacidad comunicativa tanto de forma oral como escrita y habilidades informáticas. Capacidades todas ellas que nos llevan a concretar la justificación de nuestro proyecto en el marco contextual que acabamos de describir.

2. OBJETIVOS

Tal y como acabamos de comentar, nuestro proyecto surgía con la idea de conocer la opinión de estudiantes y profesores implicados en la implementación piloto de una aplicación móvil de Realidad Virtual diseñada para el aprendizaje de contenidos musicales. El objetivo principal de este trabajo, por tanto, no era otro que conocer la idoneidad y la eficiencia del objeto de aprendizaje diseñado, así como las necesidades y limitaciones que pudiéramos encontrar para su implementación. Paralelamente, y de una forma más genérica, nuestro estudio nos permitiría generar un conocimiento pedagógico a cerca del valor que estudiantes y profesores otorgan al empleo de nuevas formas de presentar el conocimiento en el aula, aprovechando, en este caso, las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, y más específicamente el uso de la realidad virtual, como recurso didáctico.

La cumplimentación de este objetivo general solo podría alcanzarse gracias a la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un objeto de aprendizaje que facilite al alumnado la asimilación de los contenidos musicales, complementando así el modelo clásico de enseñanza.
- Detectar las necesidades y limitaciones a encontrar durante el desarrollo del proyecto, así como las estrategias que pueden ponerse en funcionamiento para hacer frente a las dificultades encontradas al hilo del empleo de las TIC en el aula de música como elemento formativo.
- Desarrollar un objeto de aprendizaje creando un escenario que propicie el conocimiento, utilizando los medios (texto, imágenes, explicaciones, etc.) y materiales más adecuados para los contenidos a trabajar.
- Valorar la viabilidad de implementación del proyecto en el aula y el funcionamiento óptimo de la aplicación en la que se aloja el objeto de aprendizaje (estudio piloto).

- Extraer conclusiones acerca del propio proyecto desarrollado y definir propuestas de mejora futuras.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta formativa parte del conocimiento de la experiencia real del aula como elemento básico para alcanzar un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, es decir, lo que aprendemos debe tener una utilidad y ser aprovechado para poder emplearse en un contexto educativo real. Consecuentemente, entendemos que el aprendizaje se produce como consecuencia del binomio emoción-cognición, y que la realidad se presenta de forma sensorial. Y es ahí precisamente donde se refleja el modelo pedagógico amparado por el constructivismo, que considera la educación emocional como algo imprescindible en los procesos de razonamiento y de comprensión de nuestro entorno. Piaget sostuvo que el aprendizaje es un cambio en las estructuras cognitivas del individuo y, en ese proceso, la asimilación y la acomodación van configurando, mediante la experiencia, nuevas conexiones y relaciones entre conceptos y esquemas que determinan nuestra comprensión del mundo. Los más claros exponentes de la teoría de aprendizaje constructivista (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Decroly y Dewey) sostienen que el aprendizaje es esencialmente activo y que los nuevos conocimientos se incorporan a las experiencias previas creando nuevas estructuras mentales.

Coincidimos plenamente con esta teoría, ya que se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo de la interacción con el medio: los estudiantes, mediante la experiencia, construyen una interpretación del mundo y generan sus propios “modelos mentales” basados en las experiencias e interacciones, tal y como Piaget advertía. Este planteamiento nos lleva a un modelo pedagógico en el que las tareas y las metas de aprendizaje deben estar especificadas, pero serán los alumnos quienes controlen cómo trabajar dichas tareas y lograr las metas establecidas (tarea específica determinada por el alumno).

En este sentido, nuestra propuesta permite (a diferencia de un modelo determinado por el profesor) escalas de tiempo flexibles, uso de

estudios de caso, oportunidad para que el alumno establezca resultados y metas, relaciones abiertas de varios niveles y la disponibilidad de agentes o herramientas para el aprendizaje autogestionado. Del mismo modo, resulta el planteamiento más idóneo (frente a otros modelos en los que las actividades están abiertas) si queremos ajustar nuestro aprendizaje a un contexto real.

Partiendo de este paradigma pedagógico, el primer paso de nuestro proyecto lo constituía el propio diseño y desarrollo del objeto de aprendizaje, es decir, la creación real (producción) de las actividades y materiales de aprendizaje.

La primera decisión importante referida al desarrollo del objeto de aprendizaje fue la selección de contenidos a desarrollar, considerando que nuestra intención no era repetir contenidos que los estudiantes ya pudieran conocer, sino aquellos que consideráramos necesarios ampliar y profundizar, o simplemente, los que permitieran una autonomía de aprendizaje en el alumnado. De este modo, nuestra propuesta formativa vendría a complementar y enriquecer las explicaciones y el trabajo desarrollado por el profesorado en clase.

La siguiente decisión la constituyó la concreción de las actividades a desarrollar a partir de las posibilidades tecnológicas que nos permitía la aplicación. En este sentido decidimos incluir un número variado, ni excesivo, ni escaso, de actividades que permitieran a los usuarios desarrollar los contenidos desde enfoques o prácticas diferentes a fin de facilitar la comprensión de conceptos musicales, en ocasiones, complejos.

A su vez, la selección de los materiales (textos, vídeos, etc.) de consulta y de referencia también significó una decisión importante en el desarrollo del producto, ya que, estos materiales debían aportar al alumno un grado de autonomía suficiente para la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades. Por supuesto, todas las actividades se diseñaron y desarrollaron teniendo en cuenta el nivel madurativo del alumnado universitario, así como los objetivos específicos de cada unidad o tema de contenido.

Por último, creímos conveniente elaborar unas actividades que, por su tipología, pudieran ser reutilizadas y usadas por cualquier usuario que

deseo aplicar esta propuesta, de modo que, nuestra intención es difundir y publicitar esta aplicación una vez que haya sido desarrollada completamente, consiguiendo que se convierta así en un recurso educativo más de entre los que actualmente existen para el aprendizaje de la música.

A partir de ahí, el siguiente paso de nuestra investigación lo constituía la elaboración de un plan que nos permitiera realizar correctamente la implementación piloto de dicho objeto. Para ello, solicitamos la colaboración voluntaria a un grupo de alumnos (63 estudiantes) de una facultad de educación española y un número variado de profesores (5) responsables de asignaturas que imparten contenidos musicales. Ambos debían familiarizarse con nuestra propuesta de aprendizaje y, posteriormente, evaluar dicha propuesta mediante un cuestionario de opinión sobre la utilidad, usabilidad e idoneidad del producto que les presentamos. Al profesorado se le pidió que evaluara el producto, además, desde el punto de vista de la utilidad de este para sus propias clases.

El primer paso en el proceso de implementación fue celebrar una sesión informativa, tanto para el alumnado como para el profesorado, sobre el producto desarrollado. Para evitar el rechazo de los estudiantes, la participación en este proyecto se presentó como una garantía de autoaprendizaje que repercutiría muy favorablemente en la adquisición de las competencias que debían alcanzar para superar con éxito las asignaturas con contenidos musicales de su titulación. A partir de esa sesión informativa se estableció un periodo de una semana para que, de manera individualizada, todos los participantes que quisieran pudieran conocer la aplicación. Tras este tiempo, en una última sesión colectiva se pidió a los alumnos y profesores que hubieran manipulado la aplicación que cumplimentaran una encuesta de opinión sobre el producto que acababan de conocer, valorando de 1 a 5 su grado de satisfacción, siendo 1 nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho.

Para la elaboración del cuestionario se elaboró primeramente un guión, estableciendo en él una serie de categorías e ítems sometidos a validación mediante juicio de expertos, cuyas aportaciones se tuvieron en cuenta para una mejor redacción y concreción del formulario.

La muestra definitiva quedó conformada por 53 estudiantes y 5 profesores, y durante el proceso de recogida de datos y posterior análisis de la información se siguieron criterios de validez y fiabilidad, respetando primeramente la voluntariedad de participación en el estudio, negociando con los participantes los momentos y condiciones más idóneas para la realización del cuestionario, e informándoles igualmente de las intenciones, naturaleza y finalidad del estudio. A su vez, se trató a las personas participantes como fines en sí mismos y nunca como medios, velando porque toda la interacción se realizara en un clima de cordialidad, empatía y mutuo entendimiento del proceso. En tercer lugar, garantizamos su privacidad, asegurando su anonimato y las circunstancias que rodean al escenario de la investigación.

TABLA 1. Configuración del cuestionario de alumnado y profesorado sobre implementación piloto del producto desarrollado.

| Categoría | Configuración del cuestionario del alumnado | Configuración del cuestionario del profesorado |
|---------------------------|--|--|
| Uso de las TIC en el aula | <i>El grado de beneficios del uso de las TIC en el aula.</i> | <i>El grado de beneficios del uso de las TIC en el aula.</i> |
| | <i>Tu grado de destreza para desenvolverte en la aplicación.</i> | <i>El grado de destreza del alumnado para desenvolverse en la aplicación.</i> |
| | <i>El grado en que te gustaría volver a tener una experiencia de aprendizaje similar a la presentada.</i> | <i>El grado en que le gustaría volver a tener una experiencia de aprendizaje similar a la presentada en las restantes asignaturas que imparte.</i> |
| Metodología desarrollada | <i>El grado de consecución de una mayor autonomía y/o adopción de un papel activo en la construcción de tu propio aprendizaje.</i> | <i>El grado de consecución de una mayor autonomía y/o adopción de un papel activo en la construcción del aprendizaje por parte del alumnado.</i> |
| | <i>El grado de valoración de esta metodología con respecto al uso de una metodología tradicional en el aula.</i> | <i>El grado de valoración de esta metodología con respecto al uso de una metodología tradicional en el aula.</i> |
| Producto presentado | <i>El grado de adecuación del producto presentado, de acuerdo a tus necesidades formativas.</i> | <i>El grado de adecuación del producto presentado, de acuerdo a las necesidades formativas del alumnado.</i> |
| | <i>El grado de adecuación de los recursos aportados, en relación a los contenidos propuestos.</i> | <i>El grado de adecuación de los recursos aportados, en relación a los contenidos de la asignatura que imparte.</i> |
| | <i>El grado de adecuado de los contenidos a tu ritmo de trabajo.</i> | <i>El grado de adecuado de los contenidos al ritmo de trabajo particular de cada estudiante.</i> |
| Contenidos musicales | <i>El grado de adquisición de conocimientos musicales</i> | <i>El grado en que esta aplicación contribuye al desarrollo de los conocimientos musicales propuestos en su asignatura.</i> |

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La implementación piloto de un proyecto es de vital importancia para la mejora de dicho proyecto. De ahí que con nuestra investigación quisiéramos obtener datos que nos permitieran reflexionar sobre la implementación piloto del propio producto desarrollado a fin de advertir y subsanar problemas futuros.

Puesto que la aplicación diseñada para esta investigación es de uso gratuito no existió impedimento económico para el uso de esta por parte del profesorado y del alumnado participante en el estudio, al igual que tampoco existió por parte de los agentes intervinientes inconveniente para la aplicación de esta propuesta, destacando siempre la buena disposición tanto del profesorado como del alumnado implicado.

Todo esto hizo posible, como decimos, la implementación piloto del proyecto, en la que se valoraron:

- La idoneidad, es decir, el grado de adecuación entre el proyecto, el ámbito para el que se había desarrollado y las personas destinatarias.
- La eficacia, es decir, el grado de consecución de los objetivos.
- La eficiencia, es decir, la relación entre los resultados obtenidos y los recursos empleados.

A partir de los datos obtenidos pudimos constatar tres grandes resultados: nuestra propuesta ponía en valor los beneficios del uso de las TIC en el aula como recurso educativo, venía a contribuir muy directamente a una mejora de las capacidades musicales y se trata de una propuesta idónea para obtener una correcta autonomía en el estudio. Y es que, si analizamos primeramente los datos obtenidos del cuestionario del alumnado, podemos observar cómo una amplísima mayoría valoraba muy favorablemente nuestra propuesta como una alternativa metodológica a la tradicional manera de enseñar, permitiéndoles, además, enriquecer sus conocimientos al contemplarse en la propuesta actividades que ayudaban a la comprensión de los conceptos trabajados en clase, pero adaptados, por su carácter asincrónico, al ritmo de trabajo de cada

alumno. Todos ellos coincidieron en que esta metodología les permitió ser más autónomos y adoptar un rol más protagonista en la construcción de su aprendizaje, considerándose perfectamente capacitados para desenvolverse con éxito en el manejo de la aplicación.

Es por todo esto por lo que, de una manera prácticamente unánime, todos los estudiantes encuestados consideraron que nuestra aplicación les ayudó a desarrollar mejor sus habilidades musicales gracias al original uso que con ella conseguíamos de la música. Motivo por el que, tal vez, sugerían una experiencia similar en las restantes asignaturas de su carrera.

Por su parte, los cinco profesores que impartían la asignatura para la que hemos elaborado nuestra aplicación de realidad virtual, también valoraron muy positivamente nuestro proyecto, no solo por la repercusión tan favorable que supone de cara a dinamizar y hacer más prácticos los contenidos de dicha asignatura, sino también por considerar que se trata de una forma original y novedosa de ofrecer una alternativa a la tradicional manera de enseñar. Todos ellos consideraron que nuestra aplicación era capaz de ampliar y enriquecer los conocimientos adquiridos en la clase presencial, a la vez que respetaba los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Y todos ellos manifestaron que esta metodología permitió a los alumnos y alumnas mayor autonomía, así como adoptar un rol más activo en la construcción de su propio aprendizaje, además de que la aplicación en cuestión se adecuaba perfectamente a las necesidades del alumnado en la asignatura de Educación Musical.

Es por esto que, de manera generalizada, el profesorado participante de nuestro estudio se mostró totalmente convencido de los beneficios que aporta el uso de las TIC en el aula, y mostraron su aprobación para volver a tener una experiencia de realidad virtual como herramienta de apoyo al aprendizaje en las asignaturas de las que son responsables.

5. CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de la información con propósitos didácticos.

Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirla se han informatizado y resulta difícil actualmente poder concebir un proceso didáctico sin considerar la competencia digital. Del mismo modo, resulta evidente que las tecnologías de la información y la comunicación están llamadas a transformar la docencia en cualquier ámbito y etapa de nuestro sistema educativo al potenciar la calidad de los aprendizajes y hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza (enseñanza a distancia o semipresencial).

A este propósito hemos querido sumarnos con este trabajo, conociendo de primera mano la opinión de alumnado y profesorado de una facultad de educación española a cerca de la idoneidad de un objeto de aprendizaje diseñado para conseguir una mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha autonomía nos ha permitido, a su vez, desarrollar la autosuficiencia del aprendizaje y adquirir responsabilidades, así como hábitos y técnicas de trabajo intelectual; hemos conseguido que los estudiantes aprendan conceptos, principios y teorías fundamentales y, además, lo hagan de una forma estructurada y original. Del mismo modo, este aprendizaje les ha permitido emitir opiniones y juicios de valor acerca del propio producto presentado. Otro aspecto positivo de este proyecto es que hemos fomentado en el alumnado la capacidad para identificar y cribar la información realmente importante, desechando la complementaria y superficial, con lo que es capaz de defender sus opiniones y enfrentarse a cualquier problema, incluso multidisciplinar, ya que el estudiante ha de desarrollar, por ejemplo, funciones de búsqueda de información, estructuración y sintetización de ideas, habilidades relacionales, de expresión y comunicación, de organización o de liderazgo.

En líneas generales, tal y como hemos visto, la valoración de este proyecto es muy positiva ya que nos ha permitido crear y compartir una serie de recursos virtuales que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios, convirtiéndolos en el eje fundamental del mismo. Tras este proyecto, los alumnos tienen a su disposición diversos materiales que pueden visitar repetidas veces en cualquier momento y desde cualquier contexto. Consecuentemente, podemos reafirmar nuestra satisfacción con este proyecto en función del grado de cumplimiento

de los objetivos previstos y el cumplimiento de la metodología planificada.

Entre nuestros objetivos se encontraba el hecho de ofrecer nuevas y mayores posibilidades de aprendizaje autónomo para el alumnado que permitiera, a su vez, un mayor grado de desarrollo profesional. En este sentido hemos conseguido desarrollar un producto muy útil, en línea con los esfuerzos que las instituciones de educación superior hacen para conseguir desde hace décadas la implementación en el aula de aplicaciones que fomenten una adecuada “formación en línea”. Con nuestro proyecto creemos haber roto con la “rutina de clase” gracias a la innovación y la puesta en marcha de un nuevo enfoque metodológico que aportará a los estudiantes mejores y más atrevidas formas de obtener el conocimiento.

Nuestra propuesta educativa buscaba y ha conseguido introducir a los agentes implicados en una nueva metodología de trabajo, donde tienen cabida un amplio conjunto de herramientas 3.0 hasta ahora muy poco utilizadas en las aulas y que suponen una evolución y un paso hacia un modelo colaborativo, accesible incluso desde dispositivos móviles, superando viejos modelos y propuestas que potencian el aprendizaje autónomo y la comunicación asíncrona, y donde el alumno interactúa mayoritariamente con los contenidos sin necesidad de una presencia real del profesor. Se ofrece una propuesta en la que se fomenta el papel activo del alumno a través de actividades basadas en el análisis y la reflexión, de modo que el alumno puede interactuar siempre que quiera con los contenidos y el entorno virtual. Se potencia un modelo donde el profesor se presenta como un auténtico facilitador del proceso de aprendizaje del alumno, siendo este último el verdadero protagonista del proceso, intentando crear un clima de grupo, para romper las barreras que la distancia y el aislamiento puedan imponer.

Las limitaciones que hemos podido encontrar se centran en el poco hábito adquirido por los estudiantes a lo largo de su vida académica para trabajar siguiendo este sistema. En la mayoría de los casos, los alumnos están acostumbrados a memorizar, dejando de lado una necesaria reflexión sobre los conceptos, sobre su naturaleza, origen, etc.; el objetivo es aprobar el examen, y no son conscientes de que estos conocimientos

van a ser útiles a lo largo de su vida profesional en más de una ocasión. Esto se debe en parte a la excesiva carga de prácticas, clases, pruebas parciales o seminarios a los que asisten, que les dejan poco tiempo para estudiar concienzudamente. Otra barrera se encuentra en la forma de elaborar los trabajos: realizar una práctica o un trabajo no consiste en “copiar y pegar” de otros textos ya elaborados, sino que se debe hacer una síntesis propia para poder obtener unas conclusiones personales. Los tradicionales métodos de enseñanza hacen a los alumnos considerar las diferentes asignaturas como compartimentos estancos, sin tener en cuenta que todos los contenidos y competencias que desarrollan forman parte de un todo, que no es sino la orientación profesional elegida para la futura incorporación al mercado de trabajo.

También somos conscientes de la indefensión de los estudiantes que no saben música, lo que puede llevarlos a confundir una falta de habilidad musical con una falta de habilidad técnica en el uso de las TIC. Para evitarlo, nos planteamos diseñar actividades que sirvan no solo como actividad en sí, sino también como forma de aprendizaje. La masificación existente en las aulas limitó la utilización de materiales informáticos en el aula (especialmente gafas de realidad virtual) a fin de realizar ejemplos prácticos que contactaran de forma directa con el alumno. Pero, por otra parte, lo que sí parece reconfortante es que todos los alumnos participantes han calificado el proyecto como muy útil e interesante. Esto nos motiva a perfilar los puntos débiles encontrados y ejecutar de manera más ambiciosa el proyecto. Esto nos puede permitir llegar mejor a los estudiantes y mejorar su motivación.

Es evidente que aún queda mucho trabajo por hacer, pues debemos seguir buscando nuevas maneras de motivar al alumnado. En este sentido, el objeto de aprendizaje desarrollado como producto de este proyecto supone un punto de partida para crear un recurso multimedia aún más completo, sentando las bases para desarrollar, ampliar y actualizar sus contenidos a medida que el tiempo y las circunstancias lo requieran. Además, pretende proporcionar un punto de referencia para todos los profesionales de la educación, a fin de incentivar la cultura de la creación de recursos multimedia propios, adaptados a su contexto. Esperamos con trabajos como este, contribuir a un cambio de mentalidad y al

establecimiento de nuevas tendencias educativas que permitan a su vez, el desarrollo de nuevas competencias en profesores y alumnos para que dichas fórmulas resulten exitosas.

7. REFERENCIAS

- Aparicio, J. (2011). Experiencias de innovación e investigación educativa en el nuevo contexto universitario. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Benítez, M.G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. Tlatemoani, Revista Académica de Investigación, nº1.
- Canós, L., y Mauri, J. J. (2005). Metodologías activas para la docencia y aplicación de las nuevas tecnologías: una experiencia. Recuperado de: http://w3.iec.csic.es/ursi/articulos_modernos/articulos_gandia_2005/articulos/otros_articulos/462.pdf.
- Carrington, V. y Robinson, M. (2009) [Comp.]. Digital literacies. Social Learning and Classroom Practices. Londres: Sage and United Kingdom Literacy Association.
- De Castell, S. y Jenson, J. (2003). Serious Play: Curriculum for a Post-Talk Era. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Vol. 1, Nº 1.
- Domínguez, R. (2005). Nuevas tecnologías y Educación en el siglo XXI. Revista Etic@net. Recuperado de: www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Guilarte, M. C. (2008). Innovación docente: docencia y TICS. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hepp, P. (2006). El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje. Ponencia presentada al Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martín, E. y Marchesi, A. (2006). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2009). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación. Un documento para el diseño de políticas educativas. Buenos Aires, CIPPEC. Recuperado de: www.cippec.org.

- Moreira, M. A. (2003). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? Universidad de la Laguna.
- Morrisey, J. (2008). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Buenos Aires: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Peralta, M. y Albuquerque, J. (2007). Teachers' Competence and Confidence Regarding the Use of ICTs. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, 3, 75-84. Recuperado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03ENGa06.pdf>
- Pérez, G. B., Sáiz, F. B., y Miravalles, A. F. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Narcea ediciones.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1 – 1. Recuperado de: www.uoc.edu/rusc
- Soto, C. F., Senra, A. I. M., y Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTECH. Revista electrónica de Tecnología educativa*, 29.

REDES SOCIALES DE VÍDEOS CORTOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE PUBLICIDAD

GRACIELA PADILLA CASTILLO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación forma parte de los resultados del Proyecto Innova-Docencia UCM, número 406. Título: “Minivideos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad”. Duración: 01/10/2020-30/06/2021. Plan Estratégico del Vicerrectorado de Calidad de la UCM 2015-2019. Dirigido por Graciela Padilla.

Al empezar 2020, más de 4.500 millones de personas usaban Internet en el mundo y 3.800 millones eran usuarios de redes sociales. Esto suponía que el 60% de la población mundial accedía regularmente al mundo digital y el 45% de la misma población también estaba en redes sociales (We are Social y Hootsuite, 2020).

Al empezar 2021, se estima que esos porcentajes han aumentado sustancialmente, beneficiados por el confinamiento socio-sanitario, y que el 49% de la población mundial utiliza las redes sociales (The Social Media Family, 2021). De acuerdo a los datos internacionales, la población digital pasa 6 horas y 54 minutos diarios conectada a Internet (We are Social y Hootsuite, 2021). De ese tiempo, 3 horas y 24 minutos se dedican al consumo de contenidos televisivos en *streaming*; 2 horas y 25 minutos se reservan a las redes sociales; y otras 2 horas y 2 minutos se dedican a la lectura de prensa y noticias (We are Social y Hootsuite, 2021).

Las redes sociales elegidas fueron, en orden decreciente: Facebook, con más de 2.740 millones de usuarios; YouTube, con más de 2.291

millones de usuarios; WhatsApp, con 2.000 millones de usuarios; Instagram, con 1.221 millones de usuarios; WeChat, 1.213 millones; TikTok, con 800 millones; LinkedIn, con 663 millones; QQ, con 617 millones; Telegram, con 500 millones; Snapchat, con 498 millones; Pinterest, con 442 millones; Twitter, con 353 millones; y Twitch, con 30 millones de usuarios diarios (We Are Social y Hootsuite, 2021). En España, las cuatro redes más usadas, en orden decreciente, serían: Facebook, con 22 millones de usuarios; Instagram, con 20 millones de usuarios; LinkedIn, con 14 millones de usuarios; y Twitter, con 41, millones de usuarios.

El proyecto de innovación docente 2020-2021, titulado “Minivideos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad”, aprovecha estos datos para crear un equipo interdisciplinar de profesorado UCM y externo, PAS, alumnado de máster y doctorado, y becarios de colaboración (máster) y FPI (doctorado) en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Todos sus integrantes son expertos docentes y/o investigadores en redes sociales y durante la crisis de la COVID-19, se adaptaron perfectamente a la docencia virtual online. En este nuevo entorno, se detectó el crecimiento del uso de las redes sociales de fotografía y vídeo corto: Instagram y TikTok. El proyecto aprovecha esos datos para acercarse al alumnado del Grado en Publicidad y a su gusto por el visionado de vídeos cortos, píldoras audiovisuales o minivideos, para promover una digitalización y actualización de las asignaturas de los profesores que forman parte del proyecto.

No se plantea una grabación de clases magistrales al uso, sino la creación, edición y publicación de vídeos cortos, de entre 5 y 15 minutos, de acuerdo a las condiciones de las redes sociales citadas, para digitalizar parte de las asignaturas por partida doble: por parte del profesorado (los minivideos se convierten en la impartición teórica y práctica de una parte de la asignatura) y por parte del alumnado (que puede realizar vídeos en sus formatos favoritos, desarrollando un aprendizaje autónomo y una aplicación personal de los contenidos aprendidos, aplicándolos a temas de actualidad).

Este trabajo se concentra en los resultados cualitativos del proyecto, en el primer cuatrimestre del curso académico 2020/2021: junto con el envío del vídeo, se pidió una respuesta abierta a los estudiantes, para que describieran su experiencia en el uso de mini-vídeos, como parte de su aprendizaje y de su evaluación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SOBRE LOS ESTUDIANTES Y LA CO-CREACIÓN DE CONTENIDOS

En el apartado anterior se han comentado los datos principales sobre el uso de redes sociales y su número de usuarios. Como esta investigación se centra en los mini-vídeos creados por estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, es esencial estudiar y analizar el fenómeno de la co-creación. Estos estudiantes, de 20 a 23 años, pertenecen a la Generación Z o *centennial*. Son prosumidores y co-creadores en las redes sociales y se estudiará si esas características también influyen en su co-creación docente en la asignatura.

Hatch y Schultz (2010) fueron pioneros en definir los 4 pilares básicos del proceso de co-creación: diálogo, acceso a la información, transparencia y riesgo. Utilizando datos obtenidos de la comunidad de la marca Lego, proponen un modelo más sencillo de co-creación en dos dimensiones: compromiso entre la empresa y sus *stakeholders* e información proporcionada por la empresa. Concluyeron que existe un interés creciente por parte de las empresas en ofrecer múltiples canales que permitan crear un compromiso o vínculo entre la compañía y sus grupos de interés; generando diálogo con sus públicos.

En una línea similar, Ramaswamy y Ozcan (2016) afinaron que en el proceso tradicional de creación de valor, las empresas e instituciones veían a sus públicos como receptores pasivos. Sin embargo, en los últimos procesos de co-creación de marca, todos los *stakeholders* tienen un papel más activo. Estos contribuyen con sus opiniones a la creación de valor de marca de forma conjunta con la empresa. Los autores recomiendan a los responsables de las empresas e instituciones que pongan en marcha experiencias de marca, donde los individuos puedan realizar acciones de co-creación para incrementar el valor de la misma.

Los mismos autores, en otro trabajo del mismo año (Ramaswamy y Ozcan, 2016) se centraron en desarrollar el concepto de “experiencia conjunta de agentes en la creación del valor de marca”. Profundizaron en cómo involucrar a diferentes agentes (*skateholders*), personal y colectivamente, en la creación del valor de marca, expandiendo la forma en que la empresa conecta las oportunidades de creación de valor de marca con los recursos de la marca.

En este contexto resultan fundamentales las plataformas digitales de “compromiso” (*engagement*), específicamente diseñadas como un sistema de personas, elementos, interfaces y procesos que favorecen el desarrollo de entornos interactivos para intensificar la experiencia y acción conjunta de los co-creadores y generar resultados mutuamente valiosos para todos los participantes y agentes (*skateholders*) en el sistema de co-creación de valor de marca. Es interesante cómo insisten en la diferencia entre “agente” y “actor”, entendiendo que el “agente” tiene capacidad para actuar motivado por su compromiso como individuo que reproduce y transforma su entorno estructural a través de sus relaciones con el mismo entorno y con los otros agentes que interactúan en ese entorno.

Hsieh y Chang (2016), por su parte, integraron los beneficios psicológicos percibidos y las motivaciones distintivas en el proceso de co-creación de marca a partir de la teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 1980) y de la teoría de la auto-estima implícita (Greenwald y Bnaji, 1995). Contrastaron que: (1) una alta auto-conexión con la marca facilita el compromiso de co-creación; (2) tanto la autonomía como la competencia o aptitud personal percibidas en las tareas de co-creación se asocian positivamente con el compromiso de co-creación; y (3) las tareas de co-creación que aportan una percepción de relación o afinidad entre los miembros del equipo de co-creación también facilitan que se establezca el compromiso de co-creación, lo que, a su vez, aumenta la intención de compra y otras actitudes positivas hacia la marca.

Erdem et al. (2016) analizaron la capacidad de control que las empresas tienen sobre sus propias marcas; las nuevas relaciones que están estableciendo con los consumidores; los riesgos del co-branding; y las amenazas de este nuevo proceso para la gestión de las marcas. Consideran

primordial estudiar si la co-creación afecta al crecimiento de las marcas e instituciones y si se diluye la propiedad de dicha marca.

Cossío-Silva et al. (2016) indagaron en la co-creación de valor de marca y su efecto sobre la lealtad hacia la organización, desde el punto de vista actitudinal y conductual del consumidor. Sus resultados muestran que existe una relación significativa entre la co-creación de valor y la lealtad actitudinal, que afecta significativamente a la lealtad conductual. La principal contribución es un mejor conocimiento de la lealtad, al incorporar la variable original de co-creación de valor, no estudiada con anterioridad.

Ofrecen una contribución inédita al campo de investigación de la co-creación de valor porque, a pesar del creciente interés en el tema, confirman el poco conocimiento sobre los efectos o consecuencias de este constructo. Este modelo también relaciona el comportamiento co-creación de valor (de marca), la actitud de lealtad (a la marca) y el comportamiento de lealtad (hacia la marca).

En la misma línea, Tajvidi, Wang, Hajli y Love (2017) proponen un modelo de co-creación en el que la relación de los usuarios entre sí y con las marcas afecta positivamente el sentido de pertenencia a una comunidad y facilita la co-creación en entornos electrónicos. Retoman la definición de Prahalad & Ramaswamy (2004) de co-creación como la colaboración entre un cliente y un proveedor en las actividades de codificación, co-diseño y desarrollo conjunto de nuevos productos. Y señalan que la literatura académica sobre marketing reconoce, tradicionalmente, que se pueden crear valores en el proceso de co-creación, cuando los clientes pasan de ser una audiencia pasiva a un socio activo (Grönroos, 1997; Payne et al., 2009; Prahalad & Ramaswamy, 2000, 2004; Vargo & Lusch, 2004).

En el mismo rasgo, y con un trabajo de la misma fecha, Nick et al. (2017) razonan la co-creación de valor en el proceso de creación de marca con miembros de comunidades online. Los investigadores observaron tres comunidades online en Irán, a través de 45 entrevistas con sus miembros y 3 entrevistas con directivos de las tres marcas de estas comunidades virtuales. Igualmente, ejecutaron un análisis de

contenido, que muestra cómo las interacciones de los clientes de las comunidades online ayudan a desarrollar las relaciones y aumentan la lealtad percibida de las marcas.

Los resultados sugieren que las empresas e instituciones pueden desarrollar sus estrategias de marca utilizando las redes sociales y las comunidades de marca online a través del marketing relacional mediante el uso de una estrategia de co-creación. Sus hallazgos también sirven para informar a los profesionales sobre el impacto de las redes sociales en la marca y cómo pueden facilitar mejor estas relaciones.

Ramaswamy & Ozcan (2018) defienden la importancia de un modelo teórico sobre la co-creación. Parten de que el concepto está muy de moda pero hay poco consenso sobre qué es realmente. Para acabar con esta situación, ofrecen una nueva perspectiva unificadora al anclar su teorización en la creación a través de interacciones. Para ello desarrollan una definición de co-creación como “creación interactiva a través de entornos de sistemas interactivos (plataformas interactivas y permitidas) que implican compromisos de agenda y estructuración de organizaciones”.

Dicha creación interaccional se lleva a cabo por interacciones del ensamblaje de los distintos agentes. Los miembros de las organizaciones permiten y restringen, al mismo tiempo, las interacciones. Las plataformas interactivas y los agentes que las utilizan se componen de relaciones heterogéneas de artefactos, procesos, interfaces y personas. Con la ayuda de tecnologías digitales, las plataformas interactivas ofrecen una multiplicidad de entornos interactivos que conectan las creaciones con los resultados que surgen como fruto de su interacción. Así, inciden en el valor de la co-creación como resultado de la interacción entre los distintos agentes que intervienen en el proceso.

Pagani y Malacarne (2017) no hablan explícitamente de co-creación de marca, pero su trabajo es muy instructivo porque aclara conceptos que pueden estar relacionados con la co-creación de marca en otros campos. Profundizan en los constructos de “Conexión Experiencial” (*Experiential Engagement*), “Conexión Personal” (*Personal Engagement*) y

“Conexión de Interacción Social” (*Social Interactive Engagement*) y cómo el primero subyace en los otros dos.

En el contexto online, diversos autores definen la conexión (*engagement*) como el conjunto de experiencias que los usuarios tienen con un medio o soporte online específico. Esas experiencias difieren en función de cómo y para qué se use cada medio o soporte. Así, se distingue entre conexión personal y conexión de interacción social (Calder, Malthouse y Schaedel, 2009).

La conexión personal se da cuando el usuario actúa buscando estimulación, inspiración y reflexión sobre sus propios valores; mientras que la conexión de interacción social se da cuando el usuario busca la socialización y participación en una comunidad online, blog o foro. A partir de la clasificación de Li y Bernoff (2008) en cuanto a la tipología de usuarios basada en su comportamiento online, el trabajo adapta esta tipología y delimita los comportamientos activo y pasivo de uso de redes sociales basadas en la localización móvil.

3. OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto “Minivideos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad” comprendían:

1. Formar al profesorado en la creación, edición y publicación de vídeos cortos, especialmente pensados para ser publicados en Instagram y TikTok, replicados en el Campus Virtual, como parte de una digitalización de asignaturas (Teoría de la Información, Ética y Deontología, Comunicación e Información Política);
2. Entender y compartir las claves del éxito de estas dos redes sociales, para conseguir empatía real con el alumnado y una mejor comunicación en el aula, presencial, virtual o dual;
3. Crear un espacio en redes sociales, dentro de las asignaturas citadas y otras que así lo deseen, donde el alumnado pueda aprender y perfeccionar un lenguaje de vídeo que ya elegido en su tiempo de ocio;

4. Empoderar al alumnado en un aprendizaje autónomo, donde sienta que su profesorado habla el mismo lenguaje, y pueda expresarse como se expresa con sus compañeros e iguales en redes sociales;
5. Unir la enseñanza curricular universitaria con las redes sociales favoritas de los jóvenes: Instagram y TikTok;
6. Materializar los contenidos de las asignaturas citadas y otras materias de Grado, Máster y Doctorado, construyendo un perfil digital de altísimo valor social que al mismo tiempo, sirva al alumnado como portfolio profesional a corto plazo, para obtener prácticas o trabajo en la comunicación digital.

Concretamente, este texto se centra en el cuarto objetivo, examinando y comentando la experiencia del alumnado a partir de sus propias opiniones, tras entregar de uno a cinco vídeos cortos como parte de la evaluación de la asignatura y valorar la experiencia en forma de respuesta libre a una pregunta abierta.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo parte de un proyecto financiado, realizado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, gracias a un Proyecto Innova-Docencia UCM promovido por el Vicerrectorado de Calidad para el curso 2020-2021.

Bajo el título *Minivideos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad*, está formado por un equipo interdisciplinar de profesorado de varias universidades públicas y privadas, españolas y extranjeras: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Nebrija, Universidad Rey Juan Carlos, ESIC Business & Marketing School, Universidad Camilo José Cela, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) y Universidad Metropolitana del Ecuador. Además de profesorado, hay estudiantes de Máster, de Doctorado, dos becarios pre-doctorales con contrato UCM-Banco Santander, personal de administración y servicio, y antiguos alumnos.

Todos sus integrantes vivieron la obligación de implementar la docencia virtual durante la crisis de la COVID-19. Ese entorno permitió observar el crecimiento del uso de las redes sociales de fotografía y vídeo corto, como Instagram y TikTok, y el potencial docente de las píldoras audiovisuales. El proyecto planteaba precisamente la realización de esos vídeos, de entre 5 y 15 minutos de duración.

La consecución del proyecto implicaba una metodología en varios pasos: tesoro y biblioteca virtual de informes, estudios e investigaciones sobre el uso de vídeos cortos y las claves de Instagram y TikTok; cuestionarios cuantitativos de preguntas cerradas, realizados a estudiantes, para conocer sus usos y costumbres sobre Instagram y TikTok; grupos de discusión dirigidos, realizados a estudiantes, para conocer sus usos y costumbres sobre Instagram y TikTok; cuestionarios cualitativos, de preguntas abiertas, para recoger la opinión de los estudiantes sobre el proyecto; exploración y reconocimiento de las cuentas de divulgación de Ciencias Sociales en Instagram y TikTok, que sirvan como ejemplo de buenas prácticas para los integrantes del proyecto; celebración de una sesión, teórico-práctica, donde los integrantes del proyecto reciban una formación avanzada sobre el funcionamiento, la edición y la viralización de contenidos de vídeo en Instagram y TikTok.

Este trabajo se centra en los resultados de los cuestionarios cualitativos, de preguntas abiertas, que recogieron la opinión de los estudiantes sobre el proyecto. La muestra la componen 75 estudiantes, de sexo masculino (26) y de sexo femenino (49). Todos cursan estudios de Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Tienen edades comprendidas entre los 20 y 23 años.

Tras recoger las opiniones emitidas por los 75 estudiantes, analizamos sus respuestas por categorías, que han surgido espontáneamente en el análisis: sobre la motivación, sobre el auto-aprendizaje y sobre las competencias profesionales. El estudio cualitativo, dado el contexto social, sanitario, educativo y anímico, se estableció como el más apropiado y seguro.

5. RESULTADOS

En las líneas siguientes se comparte parte de los resultados de las 75 respuestas de estudiantes, de acuerdo a las tres categorías elegidas y más repetidas durante el análisis. Se ilustran con testimonios textuales de algunos estudiantes.

5.1. SOBRE LA MOTIVACIÓN

Mujer: “Los mini vídeos me parecen una manera interesante, distinta y original de evaluar al alumnado. Considero que es una buena forma para incitar a los estudiantes a desarrollar aún más su imaginación”.

Varón: “Personalmente, me gusta que se nos dé la oportunidad de hacer los minivideos porque pienso que es una alternativa a lo que normalmente se nos pide. De esta manera, también se actualizan las maneras de evaluar e incentiva nuestra creatividad”.

Mujer: “Me parece una buena forma de aprender, pues realizar un trabajo de esta manera tan original es más llevadero que hacer el típico trabajo en Word. Así, nos motivamos más y nos entretenemos recolectando información, creando la presentación y grabando los audios y los vídeos. Además, buscar ejemplos de lo aprendido en clase es una buena manera de comprender la información nueva, de fijar conceptos y de ver su gran utilidad en el día a día”.

Mujer: “La forma de evaluar de los mini-videos permite, en mi opinión, integrar plenamente la asignatura (ya que es una asignatura que se entiende más de forma práctica, con ejemplos claros y definidos), al mismo tiempo que fomenta un cierto tipo de creatividad en cuanto a la realización y la elección del formato”.

Varón: “El formato mini-video es una forma realmente innovadora y actual de calificar a los estudiantes, ya que no se nos obliga a memorizar una serie de contenidos y exponerlos en un examen como robots, sino que se nos permite profundizar en un tema de la materia y desarrollarlo individualmente... Opino que el formato incrementa el interés en la asignatura, por la exigencia de creatividad: dedicas tiempo a pensar en

el tema, buscar información, escribir el guion, grabar tomas y editarlas”.

Mujer: “Me parece una forma interesante de enfocar la teoría de la asignatura, así como la posibilidad de relacionarlo con el contenido de la misma de una forma visual y creativa. Igualmente, considero que la libertad a la hora de elegir la temática enriquece nuestras habilidades de investigación enfocadas desde otro punto de vista a lo que estamos acostumbrados como podría ser realizar un trabajo en Word”.

Mujer: “Me parece una forma de evaluar muy inteligente. A través de estos vídeos se puede profundizar el contenido explotándolos desde una perspectiva creativa, muy importante en la carrera que estudiamos. Además creo que está muy bien que se evalúe como el resto de las actividades, sin restarle importancia, haciendo que la motivación este presente de la misma manera”.

Mujer: “Es una manera de fomentar la creatividad, además en una carrera en la que la creatividad es muy importante y no siempre se tiene en cuenta. Es un trabajo divertido, creativo, entretenido y lúdico. Además, en función del criterio de la profesora, si algún video está muy bien realizado, este servirá como herramienta de enseñanza para futuros alumnos, les será más fácil prestar atención a un video realizado por gente similar a ellos, ya que llamará más su atención e interés”.

5.2. SOBRE EL AUTO-APRENDIZAJE

Mujer: “De esta manera dinámica podemos aprender de forma autodidacta, realizando tanto el trabajo individual (vídeo) con el que aprendes de casos prácticos tanto reales como ficticios, como el trabajo grupal, con el que te desarrollas trabajando con más personas y analizando una cuenta que te llame la atención”.

Varón: “Estoy muy contento con el formato del trabajo individual por dos motivos. En primer lugar, tener que aplicar lo aprendido en clase a una realidad es una buena manera de interiorizar la teoría, reflexionar sobre ella y aprender. Es mucho más divertido y eficaz que estudiar los apuntes de manera tradicional. En segundo lugar, tener la oportunidad de enfocar el trabajo de la manera que a nosotros nos guste y poder

relacionarlo en el personaje o acontecimiento que nos plazca hace que cojamos el trabajo con mucha mayor ilusión y ganas de hacerlo bien. Sin duda todo un acierto y un gusto para mí”.

Varón: “Me parece un sistema muy original y eficaz, porque, por un lado, te obliga a entender los conceptos y reflexionar sobre ellos para poder explicarlos ante una cámara y, por otro, te permite ser creativo y hacerlo a tu manera. Además, al ser un formato poco utilizado para evaluar, pero muy común en las redes sociales, llama la atención desde el primer momento y te ofrece la posibilidad de crear algo más moderno y actual. Es verdad que requiere bastante esfuerzo y tiempo, pero las fechas están dadas con mucha antelación, por lo que no tengo ninguna pega o sugerencia de cambio”.

Mujer: “Evaluar la materia mediante la creación de mini-videos con contenidos relacionados con la ética y deontología profesional dados en clase me parece la mejor forma de aprender, evaluar y sobre todo disfrutar de esta asignatura. De esta manera, las clases son mucho más participativas porque no tienes que perder el tiempo ni la atención en coger los apuntes según salen de la boca de la profesora. Simplemente vas dando tu opinión y recogiendo información para, llegados a un punto elegir un tema y exprimirlo por tu cuenta para poder hablar de él como un profesional”.

Varón: “En mi caso personal, a través del examen he afianzado conceptos usando mi imaginación para buscar ejemplos, y gracias a esto recuerdo mucho mejor los temas impartidos, sin ni siquiera necesidad de estudiármelos. Por otro lado, el examen también me ha servido para entender mejor el tema que elegí para el vídeo final”.

Mujer: “Sinceramente esta forma de evaluar me parece perfecta, es una forma de calificar nuestra atención en las clases durante el año de manera real, ya que si hubiese sido un examen de la asignatura con preguntas a las que hay que contestar con un párrafo de los apuntes, sería todo muy mecánico y de memorizar, para lo que no es necesario un esfuerzo constante sino uno pequeño al final del curso. Sin embargo, con este método se nos da la oportunidad de expresarnos libremente, de realmente hacer uso de los apuntes pero no para escribirlos de memoria,

sino de una manera que nos permite pensar por nosotros mismos y hacer nuestras propias críticas sobre los temas que hemos dado en clase”.

5.3. SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Mujer: “¿Y esto en verdad, para qué sirve? Pues esta manera de evaluar me ha servido para analizar conceptos que podemos utilizar en nuestro día a día, y actitudes o comportamiento que son mucho más comunes de lo que pensamos. Por lo tanto, pienso que si me ha servido para formarme en el ámbito personal y profesional”.

Varón: “El formato es el idóneo porque nos permite familiarizarnos con plataformas con las que quizás no mantengamos tanto contacto y nos hace explorar nuevos territorios tanto de medios, como de creatividad”.

Mujer: “Evaluar a través de mini vídeos me parece una forma muy innovadora de hacerlo además de dinámica. También creo que es muy útil para nuestra carrera, ya que nos obliga a aprender a usar herramientas como Imovie, Vivavideo.... Que seguramente necesitemos en el futuro”.

Mujer: “He de confesar que he disfrutado con este reto no solo porque he aprendido a controlar con más soltura los materiales de edición que nunca había utilizado sino que además he podido aprender más sobre el tema que más interesante me pareció de la materia y extenderlo a mi conveniencia, en mi caso fue los delitos de odio”.

Mujer: “Personalmente este método me ha parecido muy bueno para aprender profesionalmente, además es una forma de aprender de forma entretenida, ya que con el video, estás desarrollando un tema que realmente te interesa o que al menos consigue despertarte un cierto interés”.

6. CONCLUSIONES

La investigación ha mostrado que los mini-vídeos sirven para: Formar y reciclar al profesorado en el uso de píldoras cortas pero llenas de contenido; Conseguir empatía con el alumnado y mejor comunicación en el aula; Empoderar al alumnado en un auto-aprendizaje muy valorado; Unir la enseñanza curricular con las redes sociales favoritas; Construir

un perfil digital de altísimo valor social que sirve al alumnado como portfolio profesional; Enseñar y comentar procedimientos, fórmulas, filtros y métricas para el análisis cuantitativo y cualitativo de los mini-videos; Promocionar nuevas parcelas profesionales con un perfil multidisciplinar; Unir el aprendizaje práctico y pragmático, con la formación de una Universidad más inclusiva, igualitaria y solidaria, donde no haya brecha digital y el alumnado acceda y cree contenidos solamente con un teléfono móvil y un acceso normal a Internet.

Para el proyecto solamente son necesarios: un teléfono móvil, un perfil en una red social y un acceso esporádico a Internet. Esta infraestructura mínima intenta responder a varios problemas detectados por los docentes y estudiantes del equipo: el confinamiento visibilizó la brecha tecnológica en sus facetas más crueles. Brecha tecnológica por motivos económicos: los estudiantes en situación de vulnerabilidad no disponían de equipos, conexiones, ni programas con los que seguir los estudios a distancia. Brecha tecnológica por motivos de edad: los docentes con menos experiencia tecnológica y digital se vieron obligados a formarse y a reciclarse en el nuevo entorno docente.

Más de un año después del comienzo de la crisis socio-sanitaria, esas brechas siguen abiertas. Las píldoras de vídeo parecen ofrecer una solución a todos los actores implicados: es una herramienta que todos tenemos, manejar documentos de audio o voz apenas requiere de un teléfono móvil, compartir y publicar los archivos no requiere de grandes equipos ni de una conexión a Internet de alta calidad, y la imagen y la voz adquieren un cariz casi terapéutico de acompañamiento en tiempos tan duros, donde hemos perdido buena parte de las relaciones sociales.

7. APOYOS

Esta investigación forma parte de los resultados del Proyecto Innovación UCM, número 406. Título: “Minivideos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad”. Duración: 01/10/2020-30/06/2021. Plan Estratégico del Vicerrectorado de Calidad de la UCM 2015-2019. Dirigido por Graciela Padilla.

8. REFERENCIAS

- Balaji, M.S., Khong, K.W., & Chong, A.Y.L. (2016). Determinants of negative word-of-mouth communication using social networking sites. *Information & Management*, 53, 528-540.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2015.12.002>
- Calder, B.J., Malthouse, E.C., & Schaedel, U. (2009). An Experimental Study of the Relationship Between Online Engagement and Advertising Effectiveness. *Journal of Interactive Marketing*, 23(4), 321-331.
<https://doi.org/10.1016/j.intmar.2009.07.002>
- Cossío-Silva, F.J., Revilla-Camacho, M.Á., Vega-Vázquez, M., & Palacios-Florencio, B. (2016). Value co-creation and customer loyalty. *Journal of Business Research*, 69(5), 1621-1625.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.028>
- Deci, E.L., & Richard M.R. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 39-80). New York, NY: Academic Press.
- Erdem, T., Keller, K.L., Kuksov, D., & Pieters, Rik (2016). Understanding branding in a digitally empowered world. *International Journal of Research in Marketing*, 33(1), 3-10.
<https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.12.003>
- Essamri, A., Mckeachie, S., & Winklhofer, H. (2019). Co-creating corporate brand identity with online brand communities: A managerial perspective. *Journal of Business Research*, 96, 366-375.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.015>
- Greenwald, A.G., & Mahzarin R.B. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Hajli, N., Shanmugam, M., Papagiannidis, S., Zahay, Debra; Richard, Marie-Odile (2017). Branding co-creation with members of online brand communities. *Journal of Business Research*, 70, 136-144.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.08.026>
- Hsieh, S.H., & Chang, A. (2016). The Psychological Mechanism of Brand Co-creation Engagement. *Journal of Interactive Marketing*, 33, 13-26.
<https://doi.org/10.1016/j.intmar.2015.10.001>
- Hsu, L., & Lawrence, B. (2016). The role of socialmedia and brand equity during a product recall crisis: A shareholder value perspective. *Internet Journal of Research in Marketing*, 33, 59-77.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.04.004>

- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2010). Toward a theory of brand co-creation with implications for brand governance. *Journal of Brand Management*, 17(8), 590-604. <https://doi.org/10.1057/bm.2010.14>
- Li, C., & Bernoff, J. (2008). *Groundswell: Winning in a World Transformed by Social Technologies*. Boston: Harvard Business Press.
- Merz, M. A., Zarantonello, L., & Grappi, S. (2018). How valuable are your customers in the brand value co-creation process? The development of a Customer Co-Creation Value (CCCV) scale. *Journal of Business Research*, 82, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.08.018>
- Ramaswamy, V., & Ozcan, K. (2018). What is co-creation? An interactional creation framework and its implications for value creation. *Journal of Business Research*, 84, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.11.027>
- Ransbotham, S., Lurie, N.H., & Liu, H. (2019). Creation and Consumption of Mobile Word of Mouth: How Are Mobile Reviews Different? *Marketing Science*, 1-20. <https://doi.org/10.1287/mksc.2018.1115>
- Pagani, M., & Malacarne, G. (2017). Experiential Engagement and Active vs. Passive Behavior in Mobile Location-based Social Networks: The Moderating Role of Privacy. *Journal of Interactive Marketing*, 37, 133-148. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2016.10.001>
- Poturak, M., & Softic, S. (2019). Influence of Social Media Content on Consumer Purchase Intention: Mediation Effect on Brand Equity. *Eurasian Journal of Business and Economics*, 12(23), 17-43. <https://doi.org/10.17015/ejbe.2019.023.02>
- Ramaswamy, V., & Ozcan, K. (2016). Brand value co-creation in a digitalized world: An integrative framework and research implications. *International Journal of Research in Marketing*, 33, 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.07.001>
- Ramaswamy, V. & Ozcan, K. (2016). Brand value co-creation in a digitalized world: An integrative framework and research implications. *International Journal of Research in Marketing*, 33(1), 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.07.001>
- Relling, M., Schnittka, O., Sattler, H., & Johnen, M. (2016). Each can help or hurt: Negative and positive word of mouth in social network brand communities. *International Journal of Research in Marketing*, 33(1), 42-58. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2015.11.001
- Tajvidi, M., Wang, Y., Hajli, N. & Love, P.ED. (2017). Brand value Co-creation in social commerce: The role of interactivity, social support, and relationship quality. *Computers in Human Behavior*, 115, online. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.006>

- Tseng, C.H., Kuo, H.C., & Chen, J.M. (2013). The Relationship Among Advertisement, Electronic Word Of Mouth, And Purchase Intention Of Virtual Community Members. En Avery, A. E. (Ed.), *Proceedings for the Northeast Region Decision Sciences Institute 2013 Annual Meeting* (pp. 129-148). Brooklyn-New York.
https://img1.wsimg.com/blobby/go/b9387c06-e09f-4bd2-8ad3-f01bb9ae4e0d/downloads/1btstkgqem_401422.pdf?ver=1567779471602
- Zhang, H., Lu, Y., Wang, B., & Wu, S. (2015). The impacts of technological environments and co-creation experiences on customer participation. *Information & Management*, 52, 468-482.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2015.01.008>

SECCIÓN II

INDUSTRIAS CULTURALES Y CREATIVAS: NUEVOS
RETOS EN TIEMPOS DE *PROSUMERS*

INTRODUCCIÓN

En esta sección se destacan otras investigaciones que reflexionan sobre los nuevos retos a los que se enfrentan las **industrias culturales y creativas** en tiempos de *prosumers*. Teniendo en cuenta los grandes cambios originados por la convergencia de los medios de tradicionales con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es fundamental replantearse el papel de la cultura en un contexto en que los grandes conglomerados mediáticos mantienen un discurso que predomina sobre el desarrollo local, la diversidad cultural y el pluralismo.

Las nuevas formas de producción y consumo de contenido a través de las redes digitales han supuesto el planteamiento de nuevos desafíos para las industrias culturales y creativas. En esta línea, se presentan los resultados de las investigaciones de algunos de los ámbitos culturales y creativos en los que se observa la fuerte influencia, positiva o no, de comunicación digital. Un ejemplo destacado es el sector de las librerías, donde se analiza la evolución que ha experimentado la información comercial contenida en los sitios web de librerías online españolas. Del mismo modo, se estudia el efecto de la primacía de lo digital sobre las tradicionales revistas culturales en España. El paso de la comunicación institucional al *follower* en los museos madrileños, además de la fotografía, otra de las áreas en la que las redes sociales han provocado profundos cambios.

Asimismo, se presentan reflexiones críticas sobre el trabajo especulativo en las disciplinas proyectuales como en el diseño de comunicación visual. El cine, los museos de ciencia y tecnología, la música popular e incluso las prácticas medicinas ancestrales también son áreas culturales y creativas que han sido analizadas bajo la influencia de la comunicación digital y redes sociales. En definitiva, se ha dado a conocer las formas en que los distintos ámbitos culturales se han adaptada a la sociedad digitalizada y cómo conviven con los nuevos modelos de producción y consumo de bienes culturales.

REPRESENTACIÓN DE LA PRENSA EN EL NUEVO WESTERN: FUNCIONALISMO Y GESTIÓN DE LA IGNORANCIA SOCIAL

JOSÉ LUIS VALHONDO-CREGO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es analizar la representación audiovisual de la prensa de masas en la transición hacia la Modernidad a través del género del Western y de una serie de ficción como *Dammation* (2017), relacionando esa representación con las teorías funcionalistas de los medios y la gestión de la ignorancia en la modernidad.

Dammation está inspirada en los hechos acaecidos a principios de 1930, cuando la *Farmer's Holiday Association* convocó una huelga para frenar los abusos de la banca y sus desahucios. Aunque la radio y el cine existían ya en la época representada en la serie, es la prensa de masas la que funciona como medio popular de comunicación pública en condados del Medio Oeste estadounidense.

El tema resulta pertinente tras la crisis económica acaecida a principios del siglo XXI, cuando el sistema neoliberal de consenso con más de tres décadas de hegemonía quiebra. Como caso, *Dammation* se antoja relevante hoy en día por las similitudes de su trama con los aspectos sociales de la reciente crisis económica. La prensa representada en la serie también silencia el conflicto social de la crisis de 1929 creando una suerte de ignorancia estratégica para favorecer los intereses de la banca. Los paralelismos actuales son innegables. Solo hace falta recordar la rueda de prensa de José Luis Rodríguez Zapatero al inicio de la crisis de la deuda de 2008 en la que aseguró que la situación estaba controlada y no existía atisbo de crisis. La necesidad de mantener artificialmente

una cohesión insostenible llevó al responsable político a desinformar sobre el asunto y a evitar pronunciar el término “crisis” hasta que fue demasiado tarde. Negar el conflicto en los medios produjo una situación más grave en el medio plazo.

A principios del siglo XXI, el *mantra* del *Too big to fail* (demasiado grande para caer) produjo situaciones de rescate social a la banca en un modelo de socialismo de estado no visto en Europa o EEUU desde el *New Deal*. Sin embargo, la prometida refundación del capitalismo ha quedado postergada y el rescate ha conseguido parchear el desastre y permitir que la máquina neoliberal reanude su curso, no sin consecuencias. Entre esas consecuencias se destaca la aparición de movimientos nacional-populistas de ultraderecha en Europa y EEUU que pretenden aprovechar el capital político para erigirse como representantes de las clases sociales más desfavorecidas y marginales social, económica y políticamente (escoria blanca).”La derecha política ha derivado del neoliberalismo hacia nuevas formas de nacionalismo, políticas identitarias y denuncias de la globalización” (McManus, 2020).

El adelgazamiento de las clases medias también se ha producido, pero han sido los desahucios los síntomas sociales más icónicos de las consecuencias de la crisis de la deuda. Por eso es pertinente centrar la mirada en los relatos y las ficciones que se refieren a la historia de la crisis de la deuda de hace casi un siglo.

Como ha señalado Paul Ricoeur (2008), la ficción nos ha servido siempre para tratar las contingencias del futuro, pero también para intentar revisar y entender el pasado. Del mismo modo, Burke (1973) definía el arte como un modo de equiparnos y entender las realidades políticas y sociales contemporáneas. A ellos hay que añadir la potencia del concepto de *género* audiovisual, fílmico o televisivo, como dispositivo para tratar dilemas sociales que se renuevan en el tiempo y evolucionan.

Trataremos, en primer lugar, la evolución histórica del fenómeno de la prensa moderna y el debate sobre qué clase de prensa es necesaria en democracia. Luego, señalaremos desde una perspectiva funcionalista el valor del género del Western en las historias que los colectivos y comunidades se cuentan sobre sí mismos. Indicaremos algunas notas

sobre la metodología y expondremos los resultados del análisis y su discusión.

2. LA PRENSA DE MASAS Y SU FUNCIÓN SOCIAL

A partir de la década de 1980, se generó un interesante debate sobre cómo debían ser las noticias y la prensa en general en el seno de un sistema democrático. El consenso neoliberal y la privatización de los medios condujo a la aparición de nuevos formatos y géneros relacionados con la información. El motivo de este debate se relacionaba con la aparición de géneros como el infoentretenimiento y las noticias blandas. Pronto, los teóricos y profesionales se posicionaron al respecto al entender que el sistema informativo era crucial en la construcción de la democracia. Se enfrentaban dos posturas muy claras, en apariencia: los partidarios de las noticias duras (ND) y la prensa clásica afirmaban que la liberalización y sus géneros asociados (noticias blandas, ND) no cumplían con las funciones que los medios debían a sus ciudadanos en democracia. Es más, ese infoentretenimiento, en el fondo, era un modo de *gestión de ignorancia estratégica* por parte de las élites mediáticas y políticas que requerían de la colaboración necesaria, muchas veces involuntaria o cautiva, de los públicos.

Los partidarios de las noticias blandas pensaban que sus detractores esgrimían argumentos elitistas que impedían la popularización del saber a través de códigos que entendían las audiencias, y a través de los que podían acceder a los asuntos públicos más complejos. En este debate hay quien quiso zanjar la cuestión a través de la clarificación de un modelo normativo informativo que señalase los criterios necesarios y suficientes para que un modelo cumpliera con sus promesas democráticas. John Zaller (2003) uno de los más reputados politólogos contemporáneos elaboró uno de estos modelos a partir de tres criterios que un modelo normativo debía cumplir:

1. Fiscalizar a las elites políticas y económicas.
2. Ser viable cognitiva y económicamente.
3. Ser capaz de autocorregirse.

A partir de esos criterios, Zaller desarrolló su investigación y descartó el modelo de noticias duras en base a dos argumentos. Veremos más tarde por qué esto es fundamental en la representación de la prensa en el *Western (Damnation)* analizado. Esos dos argumentos eran:

- Por una parte, el análisis histórico de la evolución del estándar normativo del periodismo en EEUU.
- Por la otra, los resultados empíricos acerca de la relación entre el consumo informativo y el cambio de actitudes políticas entre los votantes estadounidenses.

Nos interesa para nuestra investigación, sobre todo, el primer argumento. El politólogo estadounidense llega a la conclusión, estudiando la historia democrática de EEUU, que el estándar informativo de Noticias Duras (ND en adelante), que favorecía, en teoría, el pensamiento independiente sólo ha beneficiado a una clase intelectual elitista, provocando la deserción de los públicos por el aumento de las exigencias propias del estándar. El estándar de ND no surgió súbitamente en la historia de la democracia sino que fue el resultado de una evolución. Zaller se apoya en Michael Schudson (1998), experto en sociología del periodismo, para establecer un paralelismo entre el sistema informativo y el político.

La historia política estadounidense cambió hacia 1830 con la entrada en la escena pública de los partidos, al tiempo que se adoptaba el sufragio universal y se elegía al presidente de manera directa. Schudson menciona que las elecciones no constituían aún un espacio de deliberación sobre las posibilidades de gobierno. Los partidos políticos establecían el ideal del buen ciudadano y éste debía pertenecer a uno de ellos y tomar parte de las celebraciones partidistas que exaltaban la pertenencia a una ideología. Es decir, el ciudadano delegaba en el partido sus deberes democráticos. El pensamiento independiente no estaba de moda. Análogamente, el estándar de noticias correcto lo constituía la información sesgada y emocional en favor de las posturas de las formaciones. Este estándar informativo coincidiría con las Noticias Blandas actuales.

A finales del siglo XIX, una serie de reformas trastocaron el sistema político. El modelo de buen ciudadano dejó de relacionarse con la fidelidad a los partidos y comenzó a asociarse con la independencia de opinión. El individuo debía actuar de manera autónoma respecto a las organizaciones. La promoción de la independencia informativa corrió paralela a este cambio. En la primera década del siglo XX, la mayoría de los periódicos ya se identificaban como independientes. El ideal consistía en ofrecer al lector la información *en crudo* para que pudiera sacar sus propias conclusiones, y, en teoría, nunca pensar por él. El nuevo ciudadano ya no confiaba en el partido y tenía un trabajo democrático que realizar, le correspondía reflexionar sobre las noticias para tomar sus decisiones. Esto aumentó las exigencias que pesaban sobre él. "El modelo de periodismo era aquel que permitía a los ciudadanos formarse sus propias opiniones acerca de la asuntos públicos" (Zaller, 2003). Y de esta manera se instituyó el paradigma de las Noticias Duras.

Según Zaller, las demandas sobre el ciudadano actual son mucho mayores, ya que los asuntos públicos son más numerosos y complejos. Schudson cree que con el paso al perfil de ciudadano informado, la política ha perdido *gancho* para los electores. La falta de identificaciones de los partidarios con su grupo ha desembocado en un descenso de la tasa de votantes, puesto que la *política popular*, con su espectáculo y su emocionalidad, ha cedido su lugar a la política informada, independiente y aséptica. El nuevo estándar de noticias favoreció más a los intelectuales que lo apoyaba que al público en general. Los intelectuales no formaban parte de la elite política y para disfrutar de poder de decisión necesitaban presentarse estratégicamente como una alternativa a los periódicos partidistas. Toda una legión de periodistas y opinadores profesionales se convirtieron en parte integrante de esas elites.

Por eso, Schudson ha defendido un modelo político de ciudadano que monitoriza frente al ciudadano informado. Paralelamente, Zaller ha abogado por un modelo de información blanda, en la creencia de que las Noticias Duras han provocado la deserción política de las mayorías. En teoría, un modelo de ND favorecería el cambio de actitudes, pero la investigación no parece apoyar esto (Zaller, 2003; Baum, 2003). Las

identificaciones partidistas y emocionales pesan más en el cambio de actitudes que los aspectos racionales de la información.

Para Zaller, los ciudadanos votan por identificación partidista aunque, un siglo después, el número de ellos ha disminuido. Y si esto es así, este autor cree que deberíamos repensar un modelo – el de ciudadano informado e independiente - que termina produciendo bajas tasas de participación política. ¿Para qué sirven entonces las ND, si el mercado prefiere producir NB para atraer a las audiencias, los públicos prefieren las NB para informarse y sólo necesitan heurísticos o pistas para orientarse en el mapa político? ¿Para qué entonces elevar la sofisticación de la información y abogar por un sistema de Noticias Duras si parece algo inútil y desperdicia recursos? Es más, apunta Zaller, si elevamos el umbral de exigencia periodística terminaremos expulsando a un gran número de espectadores de la esfera pública.

La evaluación del sistema de Noticias Duras respecto a los tres criterios destacado antes resulta negativa:

- Las ND no cumplen el primer criterio del estándar normativo de calidad. Con un modelo tan exigente, los ciudadanos menos informados pueden ver escasas oportunidades de participar y fiscalizar a sus políticos. Una esfera pública que promueve un estándar así impide el acceso del público espectador.
- El segundo criterio, relacionado con la viabilidad, también resulta difícil de alcanzar, dadas las constricciones económicas de las empresas de información, que no están dispuestas a gastar sus recursos en investigación periodística profunda y sobre temas muy variados. Zaller sugiere que es posible una prensa especializada que funcione con este modelo para aquellos que demandan ND, pero no sería válido para las grandes audiencias de la televisión. Este estándar tampoco es apto para los ciudadanos que no pueden dedicar mucho tiempo a informarse.
- El tercer criterio sí lo cumple. Las ND representan un paradigma apto para captar las limitaciones del propio sistema de comunicación y mejorarlo.

La argumentación de Zaller se enfoca hacia el estándar de NB que, según sus análisis, se adapta mejor a las necesidades del público en general. Él lo denomina *Estándar de Alarmas contra robos*, un nombre más sugerente para designar a las Noticias Blandas. El ciudadano no puede conocerlo todo ni participar en todos los debates. Sólo necesita monitorizar lo realmente importante que ocurre a su alrededor, y para eso están, como veremos, los subsidios informativos que proporcionan los medios del mercado, las instituciones estatales y diversas asociaciones civiles. Estas instancias advertirían al ciudadano sobre las cuestiones amenazantes y las introducirían en la esfera pública a través de un lenguaje accesible a una mayoría. El estándar resaltaría para el público sólo aquellos asuntos que pueden realmente concernirle, a través de la dramatización de los eventos, a fin de captar su atención.

Pero el propio Zaller es consciente de los puntos débiles de su modelo:

- Por una parte, si esperamos que los periodistas detecten el *fuego* podemos encontrarnos con un enorme *incendio forestal*. Ésto no debería ocurrir, porque los informadores, con ayuda de los partidos y la sociedad civil, deberían saber cuándo un pequeño problema puede agravarse.
- La otra debilidad se relaciona con la proliferación desmedida de alarmas, que pueden producir una “cacofonía” informativa. Para ello, Zaller propone dar prioridades, a través de la dramatización y el sensacionalismo, para destacar unos temas sobre otros. “Las noticias proveerían información acerca de problemas concretos a la manera de una *alarma contra robos*, a diferencia de las patrullas policiales que cubren extensas áreas que no presentan problemas inmediatos [...] Los periodistas deben buscar y cubrir asuntos no urgentes pero importantes, por medio de una focalización dramática y entretenida que permita a los responsables de los grupos de interés, especialmente a los partidos políticos, la oportunidad de expresión de opiniones opuestas”.

Bennet (2000) ha contextualizado estas dos debilidades dentro de la teoría de señales. Un sistema funcional informativo debe evitar los

temas silenciados y las falsas alarmas. Estos dos conceptos son de suma importancia en este texto porque aparecen en el contexto de las tramas aquí tratadas, como elementos propios que surgieron históricamente con los modelos normativos.

3. EL GÉNERO DEL WESTERN COMO MODELO INFORMATIVO

En este texto hipotetizamos que un género como el Western pueden hacer las funciones de un modelo informativo de Noticias Blandas. Sobre todo si tenemos en cuenta el potencial ritual del género. Rick Altman (1999) ha estudiado los géneros filmicos como estructuras rituales e ideológicas que responden a dilemas que se reproducen socialmente. Atendiendo a los criterios normativos de Zaller,

- En muchas ocasiones los dilemas abordan asuntos de poder dentro de las estructuras sociales, es decir, pueden tratar cuestiones sobre la fiscalidad de las elites.
- Desde luego son especialmente viables económica y cognitivamente a juzgar por el éxito del género a lo largo del tiempo y, a pesar, de que pasa por declives y renacimientos.
- Precisamente, el género tiene la capacidad de autocorregirse con el tiempo debido a que las preguntas a las que se refieren los dilemas que tratan dejan en algún momento de tener sentido en nuevos contextos sociales.

De hecho, *Dammnation* es un ejemplo de un Western renacido en el que nuevas instituciones ocupan el lugar de las tradicionales y nuevos roles morales reemplazan a los anteriores. Es más, en sí, este género filmico se ocupa por tradición de los contextos de frontera, de sociedades avanzan territorial o cognitivamente explorando nuevos espacios reales o metafóricos. De todo lo cual, se puede afirmar que el Western puede funcionar como modelo informativo para contextos de frontera. En ese sentido, *Dammnation* explora los límites sociales y la sostenibilidad del capitalismo habiendo sido producida en 2017, pero refiriéndose a la Gran Depresión. Estrechamente relacionada con esa cuestión está la del funcionamiento del sistema informativo. Se puede examinar la

representación que ofrece *Damnation* sobre el sistema informativo de la prensa local del momento.

Es patente que durante la crisis de deuda de 2008, ese sistema informativo silenció temas de enorme relevancia para la sociedad (Romero-Rodríguez y Aguaded, 2016). El sistema mantiene la ilusión de consenso respecto a determinadas informaciones de modo que se evite que “la música pare”, tal y como se expresa en un filme reciente como *Margin Call* (año).

El sistema económico capitalista, que parecía un maná para la población estadounidense de principios del siglo XX, se convierte de pronto en una frontera con unos límites muy precisos para la población marginal, la clase obrera y las clases medias. Del mismo modo, el postcapitalismo neoliberal del siglo XXI ha producido el mismo tipo de efecto sobre la sociedad en general. *Damnation* se convierte en un vehículo de la cultura popular para poner en contacto dos épocas históricas en las que se produce un colapso social y donde la prensa tiene un papel fundamental. En la serie, ese sistema informativo hegemónico es la prensa de masas, a pesar de la aparición del cine y la radio.

Los géneros filmicos pueden ser contemplados como máquinas de presentar espacios de confusión sociales o espacios en los que la ignorancia y el conocimiento, información y desinformación, mantienen una dialéctica. En el género esa dialéctica se mantiene a dos niveles:

- Por una parte, la dialéctica de la propia trama, que ofrece un juego de información-desinformación al espectador. Crea eso que algunos autores han llamado división del saber (Canet y Prosper, 2009) y de modo más clásico focalización (Genette, 1972). Esa dialéctica entre lo que el espectador sabe e ignora acerca de la acción de los personajes crea el motor de la trama.
- Por otra parte, una dialéctica más profunda referida al mundo ficticio y su relación con la realidad, es decir, una dialéctica de tipo ideológico. En ese juego representacional también existe una relación entre lo informado y lo que activamente o involuntariamente se ignora.

Esas dos dialécticas (trama e ideología) están relacionadas. Esa conexión es la que proporciona el género que se centra en determinadas tramas y aborda dilemas ideológicos concretos.

Dado el impacto social que tuvieron los medios de masas, a principios del siglo XX se desarrollaron propuestas encaminadas a su análisis. En esa época se desarrollan precisamente las nociones sociológicas de funcionalismo, comparando la sociedad con un cuerpo social que se adapta a las circunstancias y en el que cada institución cumple funciones determinadas para asegurar la supervivencia de todo el cuerpo. *Damnation* es una fábula informativa adecuada en este análisis porque desde el inicio se nos compara a la sociedad con un cuerpo, el cuerpo de dios. Esas reminiscencias recuerdan a los conceptos de solidaridad orgánica y mecánica de Durkheim (1982), uno de los padres del funcionalismo. Los primeros científicos de la comunicación heredarán de la sociología el paradigma funcionalista y se ocuparán de entender y examinar el papel o la función que la prensa y los medios cumplen en el seno del cuerpo social; entre ellos Paul Lazarsfeld y Robert Merton.

4. METODOLOGÍA

Nos hemos centrado en el análisis del contenido audiovisual examinando el discurso en el que los conceptos tratados en el marco teórico están presentes. Por eso, hemos focalizado el examen en las relaciones entre el activismo social representado por el predicador y su mujer y sus relaciones tanto con la prensa como institución como con las elites de poder que intentan controlar ese cuerpo social.

A través del Análisis Crítico del Discurso (Wodak y Meyer, 2003) generado por los autores de este Western se examinaron las prácticas discursivas de cada uno de los actores implicados. Estas incluían unos marcos y unas estrategias. Los marcos persiguen objetivar de manera ideal la forma de pensar un problema señalando causas, soluciones, responsables y evaluación moral. Mediante las estrategias, los autores intentarán persuadir al público sobre la idoneidad de los marcos en su aplicación a un acontecimiento determinado. Nuestro objetivo consistió

en deconstruir esos marcos a partir del examen de las estrategias (modos de nombrar y actuar, operaciones con géneros) empleadas.

5. RESULTADOS

La figura del falso predicador de la palabra de Dios que pretende una revolución social no es nueva en el panorama filmico (Pale Rider, 1985). A diferencia de la icónica película de Eastwood, la serie escrita por Tony Tost, *Damnation*, va más allá de la revolución local de una comunidad minera y se centra en un problema político que conecta con nuestro ecosistema político-mediático contemporáneo.

Damnation presenta una prensa local con un papel fundamental en la creación de una esfera pública (en el sentido habermasiano) en el espacio geográfico del condado. Desde un punto de vista narratológico, el predicador y su mujer son los protagonistas del relato; son ellos los que tienen la iniciativa para cambiar el *status quo* de esa comunidad y evitar los desahucios de los granjeros. Tienen su propia tribuna pública, la iglesia del pueblo, pero necesitan de la prensa local para articular la resistencia contra el poder establecido.

La secuencia de presentación nos revela al personaje protagonista y su cometido. El predicador ayuda a una adolescente que robaba huevos en una granja para escapar del granjero que la descubre. El predicador acerca a su casa a la adolescente en su coche. El siguiente diálogo sirve para presentar al protagonista:

Predicador: Podrías venir a nuestra iglesia. Toda la congregación come después de la misa.

Adolescente: Creo que prefiero vivir en el bosque y pasar hambre que escuchar a un pastor decirme cómo tengo que vivir.

Predicador (sacando del del bolsillo tres huevos y ofreciéndoselos): No somos esa clase de iglesia.

Adolescente: ¿Los robaste de la granja del viejo?

Predicador: Todos somos parte del cuerpo de Dios. Lo único que hice fue pasar estos huevos de la mano izquierda de Dios a su mano derecha.

Adolescente: No me interesa la caridad.

Predicador: No te los ofrezco. Es solo el pago por escucharme lo que estoy a punto de decir.

Adolescente: De acuerdo. Escuchemos el sermón.

Predicador: La próxima vez, no te lleves solo los huevos. Coge la gallina entera. Simple economía.

La adolescente es un personaje que emplea el autor del guión para promover la identificación de cara al espectador. Ella se resiste a escuchar el sermón porque se aplica un prejuicio sobre los pastores de la iglesia, del mismo modo que puede pensar el espectador. Sin embargo, anticipándose a tal prejuicio, el guionista le indica al espectador que su iglesia no es esa “clase de iglesia”.

Esa presentación del protagonista va seguida por la del antagonista, un banquero que está manteniendo una guerra comercial con los granjeros del condado, a los que quiere expulsar de sus casas, si hace falta utilizando la violencia de los llamados rompeshuelgas.

Seth Davenport (el predicador) procede de una familia que ha vivido siempre al margen de la ley, cometiendo robos y ejerciendo la violencia para intereses privados, por ejemplo, ejerciendo de rompeshuelgas contra los intereses de los trabajadores. Seth conoce a la hija del pastor local. Su muerte cambiará el rumbo de su vida y se convertirá él mismo en un predicador revolucionario.

A lo largo de la serie, el análisis verifica el arco de transformación del personaje que representa a la prensa, D. L. Sullivan. De ser un empleado al servicio de los intereses privados de la empresa periodística se convierte en un comunicador que publicita el conflicto social entre la banca y los pequeños propietarios.

El capital simbólico que atesora Amelia, la mujer del predicador, sirve para persuadir al periodista (D.L. Sullivan) de su papel fundamental en la creación de la opinión pública, desde el primer encuentro en el que Amelia reclama del periodista que cubra lo que está ocurriendo con los granjeros.

El análisis revela la resignificación revolucionaria de la Iglesia como fuente de solidaridad orgánica (Durkheim, 1982). De hecho, el periodista protagonista está escribiendo un libro que lleva por título *God's body* (El cuerpo de Dios) que viene a ser la proclama que enarbola el predicador y constituye la idea esencial de la lucha social. El cuerpo simbólico de Dios no es tanto una proyección mental de un ser superior como una sociedad cohesionada por unos valores solidarios y articulada por una prensa reflexiva, y se apoya en una metáfora tradicional y popular de la comunidad imaginada de la iglesia.

Los medios tienen un papel fundamental en este relato porque creemos que los autores no ignoran el hecho de que junto con la isonomía (igualdad ante la ley) de las comunidades es necesaria la isegoría o la igualdad en la representación, sobre todo cuando, como ocurre en la serie, se pasa de comunidades sincrónicas y numéricamente abarcables por la memoria humana, a comunidades asincrónicas y excesivas para la memoria. El Western se ocupa de un territorio en el que se está creando un espacio plusmediático que se construye paralelo al mundo físico.

La gente común está empezando a alfabetizarse para participar en la esfera pública. La tecnología permite ampliar los tiempos y los espacios. Eso estira el cuerpo de dios hasta límites en los cuales sin la ayuda de esas prótesis mediáticas se puede quebrar la solidaridad orgánica, se puede intentar mantener una cohesión fantasmática, se pueden contar mentiras para que no se alarme nadie y se mantenga la cohesión. Todo eso termina fragmentando la sociedad, desmembrando ese cuerpo que intenta mantenerse unido por esos medios, incluso en sus disfunciones. Los medios en *Damnation* actúan para mantener una falsa cohesión y evitar tensiones entre clases sociales.

Esta representación audiovisual es de especial trascendencia porque en un lugar como Estados Unidos a la expansión territorial y física del Estado Federal se le une la extensión simbólica y efectiva de la prensa de masas. Esta ampliación constante del territorio de la Modernidad y sus valores no se produce, sin embargo, sin conflictos y contradicciones, que serán más que subrayadas por la teoría crítica de esa época. De un modo paralelo, en el siglo XXI, la extensión que produce la denominada esfera digital no se traduce en muchos casos en beneficios relacionados

con la libertad de información y expresión, siguiendo el modelo liberal anglosajón aplicado a otras geografías (Sur europeo) o bajo circunstancias de crisis (estallido de la burbuja inmobiliaria en 2008).

6. CONCLUSIONES

La Modernidad ha supuesto la aplicación de estándares profesionales y división social del trabajo a una escala racionalizadora mayor que en épocas anteriores. Esa profesionalización ha llevado a generar una clase social de informadores que dedican sus recursos a gestionar asuntos de interés público en representación de toda la sociedad y que emplean unos estándares o criterios profesionales en esa gestión. El debate sobre estos estándares se produjo históricamente desde el siglo XIX y se representa en una serie como *Damnation*. El mismo género del Western puede funcionar como ese estándar dentro de la cultura popular. Nos ocupamos entonces de dos cuestiones: primero, cómo se ha representado en una serie como *Damnation* ese debate y, segundo, si el propio género del Western puede servir como estándar cultural popular.

Desde el punto de vista del funcionalismo, los primeros teóricos de los medios establecieron el concepto de disfunción. La disfunción en el funcionalismo es una suerte de oxymoron o una paradoja. Por definición, algo que existe en la naturaleza es funcional. Solo se puede establecer una disfunción a partir de la definición moral de un modelo informativo normativo. En *Damnation*, el sistema informativo es disfuncional si consideramos que normativamente es necesario fiscalizar a las elites y el periódico local no lo hace. En vez de eso recurre a producir ignorancia estratégica o ignorancia sistémica, es decir, “barreras a la producción o circulación del conocimiento que o han sido diseñadas voluntariamente o son un subproducto necesario de ciertas formas sociales y cuya función es, bien evitar responsabilidades por daños producidos, bien generar dudas sobre demandas sociales” (Broncano, 2019). En *Damnation*, la prensa del condado genera ignorancia omitiendo o silenciando las noticias sobre los desahucios a granjeros. Ya no solo se trata de denunciar y fiscalizar los abusos de la banca y su estrategia desinformativa, sino de producir información sobre los casos

de injusticia en el caso de los granjeros. Como sistema de detección de señales, esa prensa local desvía el debate sobre esas prácticas injustas de la banca hacia el puro infoentretenimiento, tratando la noticia del establecimiento del rey del helado en el condado. No tanto alarmando a la ciudadanía con un tema, sino desviando la atención hacia otro. En otra serie coetánea, *Godless*, el periodista del condado también es cooptado por el villano Frank Griffin para generar un conflicto y crear un espectáculo del que informar. Desde un punto de vista funcionalista normativo, la prensa en *Damnation* debería estirar el “cuerpo de Dios” para que sus miembros conocieran las prácticas bancarias aunque ello produjera una desmembración de ese cuerpo. En realidad, la prensa en la Modernidad es una máquina que lleva estirando ese cuerpo desde que nació como democracia en el ágora griega. Crear ignorancia estratégica tiene como finalidad producir una cohesión social artificial para evitar el conflicto y favorecer los intereses económicos de las entidades financieras. Siempre se puede justificar esa necesidad de cohesión como un paternalismo necesario en aras de que la familia no se destruya a sí misma. La negación del conflicto de clases se legitima como bien mayor, y el funcionalismo lo examina como necesidad del cuerpo social.

Damnation trata sobre el cuerpo social y lo hace renovando el género del Western. Como género tradicional, el Western puede funcionar como sistema informativo normativo que gestiona ignorancias comunitarias, dilemas que no tienen fácil solución y que se suelen encarnar en historias. Como renovación de ese género, *Damnation* aborda un espacio-tiempo donde el contexto de la frontera tradicional ha desaparecido (ya no hay más oeste que conquistar) y ahora se trata de una frontera hacia nuevas formas de vida en un sistema nuevo donde la jerarquía de poderes ha variado o está cambiando, donde la desigualdad social de riqueza e información se genera por otros medios. El género sigue manteniendo su marchamo de conmemoración no tanto de hechos, que también, sino de situaciones que tienen un difícil encaje en el cuerpo social, en el cuerpo de dios y que periódicamente (periodismo como ritual) vuelven a ser tratadas por la comunidad o renovadas sus cuestiones de fondo. Pero ahora es un Western renovado aunque siga reuniendo historias de frontera, de cambios sociales, de extensión de la ley y las

normas y choque cultural con la otredad; tramas en las que se tratan los conceptos que fascinaron en la Modernidad a los primeros sociólogos: anomia (Durkheim), alienación (Marx), reificación (Luckacs), burocratización (Weber). En *Godless* esos temas están aún relacionados con la muerte de las referencias morales clásicas en el avance de la Modernidad y su expresión metafórica en una tierra sin Dios o en un pueblo sin hombres (porque todos murieron en la mina).

8. REFERENCIAS

- Altman, R. (1999). *Los géneros cinematográficos*. Paidós Ibérica.
- Baum, M. A. (2003). “Soft News and Political Knowledge: Evidence of Absence or Absence of Evidence?” en *Political Communication* (20) 2, pp. 173-190.
- Burke, K (1973). *The Philosophy of Literary Form*. U of California P, 1973.
- Bennet, W.L. (2003). *News. The politics of illusion*. Longman.
- Broncano, F. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado. Lengua de trapo*.
- Canet, F. y Prósper, J. (2009). *Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Durkheim, É. (1982 [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza editorial.
- Genette, G. (1972). *Discours du récit: figures III*. Paris: Seuil.
- McManus, Matthew (2020). *The rise of Post-Modern Conservatism. Neoliberalism, Post-Modern Culture, and reactionary Politics*. Palgrave MacMillan.
- Ricoeur, Paul (2008). *From Text to Action: Articles in Hermeneutics II*. Continuum.
- Romero-Rodríguez, L.M. y Aguaded, J.I. (2016). La desinformación económica en España: Análisis del caso BFA-Bankia y su salida a bolsa. *Communication & Society*, 29, 1, 37-51.
- Schudson, M. (1998). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. Massachusetts. Harvard University Press.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.
- Zaller, J. (2003). A New Standard of News Quality: Burglar Alarms for the Monitorial Citizen. *Political Communication*, Vol. 20:2, pp. 109-130.

LA IGNORANCIA ANTE EL PODER DE LA IMAGEN

GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de la investigación en Educación Artística, Plástica y Visual demuestra ser inmenso. Como señala Marín (2003), estudia artes, culturas, comunicaciones visuales, dibujos, esculturas, arquitectura, diseño, publicidad, cine, televisión, e incluso, procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, actividades educativas y formativas que se llevan a cabo en museos, fundaciones, galerías de arte, etc. Entre ellos, en el presente escrito, se pretende dar relevancia a la necesidad del desarrollo de la visión crítica hacia la imagen desde el sistema educativo, ante la sumisión a los medios de comunicación en la que se encuentra la sociedad actual.

Hoy en día, es ineludible la presencia y continuo avance de la actual sociedad mediatizada, donde la mayor parte de la información se recibe a través de los medios de comunicación y las tecnologías. Erróneamente, el argumento como solución al problema se basa en que las nuevas generaciones son denominadas “nativas digitales”. Sin embargo, apoyando la idea de Ramírez-García (2013), eso queda muy lejos de poder considerarlos competentes ante ello.

Según Parola y Delgado-Ponce (2013), no solo es necesaria una alfabetización mediática, con la intención de hacer buen uso de los recursos tecnológicos que dan acceso a los medios de comunicación, sino que es apremiante una educación mediática que implique el desarrollo de la capacidad de comprender y valorar críticamente la información proporcionada por dichos medios. La imagen, es muy frecuente en ellos, continuando con el término acuñado por Fulchignoni (1964), “la

Civilización de la Imagen”. Esta se ha considerado un nuevo diálogo universal, pudiendo llegar a prescindir del texto, confirmando según Vilches (1983), la imagen ya es texto.

Niños, niñas y jóvenes, viven en un mundo de imágenes desde su primer día de vida (Uría, 2000), encontrándose inmersos en signos y símbolos (Hernández, 2000) cuyo manejo y dominio técnico, permite plasmar o detectar discursos y proyectos expresivos, acorde a intereses, en las diversas propuestas visuales (Maeso, 2003). Por tanto, en la época posmoderna, se debe interpretar y hacer uso de ellos de manera consciente (Freedman, 2006).

Ante el mundo de imágenes que se argumenta, el ciudadano suele comportarse como un “ciego vidente”, convirtiéndose así en víctima del hiperdesarrollo del lenguaje visual, caracterizado por consumir multitud de productos visuales sociales, pero sin verlos verdaderamente (Acaso 2009). *¿Nos lleva esto a la necesidad de abandonar el normalizado “ciego vidente” y dirigirnos, desde la educación, hacia el “vidente crítico”?* Es hora de que, tras la imprescindible concienciación, se desarrolle aquel ciudadano capacitado para que, con auténtica severidad, cumpla el principio que recoge Freedman (2006): “Ser yo y dejar de ser quienes los demás quieren que sea” (p.168).

Además, el surgimiento de una nueva condición de imagen a causa del desarrollo de las tecnologías, que han permitido reproducir y crear imágenes, requiere el estudio de procesos renovados de alfabetización visual. Ante ello y el reconocimiento de que las imágenes actúan como una transparencia de significados que suelen pasar desapercibidos, influyendo incluso en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, la escuela no puede mirar hacia otro lado.

Tal y como considera Martínez (2014) la escuela es un espacio privilegiado a través del que poder actuar. Un refugio ante el ametrallamiento de imágenes que amenazan con influir desde sus significados, fuerzas, intereses, promesas, etc., donde se debe fomentar el desarrollo de un pensamiento y valoración crítica hacia las manifestaciones artísticas visuales, desde la elaboración de juicios críticos, interpretaciones y reflexiones basadas en el fundamento, desde el principio elemental de Tubío

(2012): “Formar seres pensantes, individuos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que viven” (p.136).

Dicho desarrollo de capacidad de percepción, ha resultado ser mayor o menor según la sensibilidad del receptor, fruto a su vez de la educación recibida (Martínez, 2008). En relación a ello, Margalef (1987) apoya la importancia dada por Vygotsky a los lazos entre adultos-niños, influyentes en el desarrollo de una adecuada percepción de obras artísticas, y consecuentes en la futura atención y expectativa de los ya adolescentes hacia la educación artística.

De manera semejante, autores como Pereyra (2020), Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila (2014) sitúan la escuela como el único lugar en el que algunos niños y niñas tienen la oportunidad de desarrollar habilidades emocionales, psicomotrices, cognitivas, actitudinales, adquirir conocimientos, etc., y de relacionarse educativa, cultural y socialmente. Por tanto, la educación en artes visuales se demanda ante considerarse una oportunidad de desarrollo de la sensibilidad, identidad cultural, desarrollo cognitivo, creatividad, expresión propia y cooperación social (Elichiry y Regatky, 2010; Errázuriz, 2002) junto a la concepción de actitudes y valores socialmente significativos en un contexto terminante (Maeso, 2008).

En conformidad con el Ministerio de Educación (2013), se debe dar importancia al desarrollo del pensamiento y valoración crítica hacia las manifestaciones artísticas visuales. De esta manera, se propone evitar quedarse en la perspectiva meramente estética, escudriñando así el sentido social y ético (Marín, 2003).

Sin embargo, estudios como la tesis *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla*, realizada por Hurtado-Cortés (2015), confirma la hipótesis de que las imágenes son utilizadas como recurso en la vida social y concretamente en el aula, pero se desconoce sobre ella, se carece de fundamentos, conocimiento de técnica, lenguaje visual, implicaciones sociales inherentes a la imagen, etc.

Por tanto, la educación de una mirada y alfabetización visual, además desde las buenas prácticas ya llevadas a cabo basadas en la producción

de imágenes, debe presentarse como una oportunidad de desarrollo de visión crítica ante la multitud de significados de las imágenes que se reciben cada segundo. De lo que, de esto último, no se encuentra un número considerado de exposición de experiencias.

Por consiguiente, la tarea de la educación artística no solo debe residir en el trabajo de análisis formales, técnicos, etc., sino en la construcción e interpretación de significados sociales, descifrando la visión del mundo que está implícita en los productos artísticos visuales y comprendiendo el arte en su contexto histórico y social (Uría, 2000). En ningún caso se pretende señalar que se deje a un lado la práctica artística, sino que, junto a ella, se alcance el desafío de conseguir estudiantes “alfabetos en visual crítico”, desde la Educación Artística, Plástica y Visual.

Sin embargo, aprendizajes y enseñanzas hacia el potencial interpretativo-creativo de lenguajes (Casacuberta, 2003) y expresión visual (Aguirre, 2005) no es un tema fácil a tratar, y mucho menos si esta ocupa aún un escaso lugar en el currículum de educación básica, provocando la insuficiente alfabetización en torno a las artes y su didáctica (Cárdenas, 2003) y situando al alumnado en la obligación de ir más allá de las fronteras de los centros (Ballano, 2013), hacia la educación no formal.

A lo largo del presente escrito, se desarrollará la importancia que toma la imagen dentro de la cultura visual que inunda diariamente nuestra vida, la exposición de la problemática ante su ignorancia desde el sistema educativo, la poca formación del profesorado y su aparente continuación de mínima respuesta ante ello junto a sus consecuencias y la final demanda de actuación ante las leyes educativas y planes de estudios.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Revelar la necesidad del desarrollo de la visión crítica hacia la imagen desde el sistema educativo, ante la sumisión a los

medios de comunicación en la que se encuentra la sociedad actual.

2.2. ESPECÍFICOS

- Mostrar la importancia que toma la imagen dentro de la cultura visual.
- Exponer la problemática ante la ignorancia de la imagen desde el sistema educativo.
- Exponer la poca formación del profesorado y su aparente continuación de mínima respuesta ante ello junto a sus consecuencias.
- Demandar la actuación ante las actuales leyes educativas y planes de estudios.

3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

3.1. CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El aprendizaje artístico también se encuentra en el propio ámbito de la imagen junto a un lenguaje visual.

Marín (2003) preserva que el principal objetivo de la Educación Artística es su producción. En contraposición, se defiende que, antes del desarrollo de la capacidad de creación y producción de imágenes, se deben desarrollar otros aspectos previos, como la percepción, el pensamiento, la inteligencia visual y la comprensión de la imagen, entre otros. Entre los diversos paradigmas o enfoques teórico-prácticos de la Educación Artística, se ha observado que, mayoritariamente, la imagen se investiga incluida en el ámbito de la cultura visual.

Ante ello, existe una gran disputa. A pesar de que, a lo largo del tiempo, conseguir una determinación de cultura visual haya sido complicado, es lógico que esta pueda proporcionar diversas combinaciones y aspectos a estudiar. Nuestro día a día está repleto de cultura visual, sin apenas apreciarlo, inundando así nuestras vidas.

Freedman (2001) y Rogoff (2002) sostienen que el campo de la cultura visual es muy amplio, considerándola como todo aquello realizado por

el ser humano influido por un carácter interdisciplinar. En la misma línea, Bal (2003) argumenta que también contiene el sonido, recogiendo el estudio tanto de lo visual como de lo sonoro. A lo que Schedel y Uroskie (2011) replican, que eso se incluiría en la “cultura audiovisual” y no “cultura visual”.

Autores consideran que la cultura visual es exclusivamente la imagen (Mitchell, 2002). Antecedentes confirman que la valoración del significado y valores éticos de las imágenes y la influencia de ello en la vida del ser humano, es el pilar central de la cultura visual (Giroux, 1996; Mitchel, 2002; Duncum, 2003).

Asimismo, Evans y Halls (1999) ratifican que la imagen es la característica de la cultura visual por excelencia; Tavin (2001) sitúa la imagen en el centro de la cultura visual y Smith-Shank (1999) e Irwin (1999) comprenden la cultura visual como memorias visuales plasmadas.

Por lo tanto, reconociendo el amplio mundo de la cultura visual, situando la imagen en un lugar importante dentro de ella, se pretende mostrar que, desde la Educación Artística en el ámbito de cultura visual, no solo se puede permitir trabajar la producción y distribución de la imagen, sino todo aquello que se encuentra más allá de la misma.

Desde la producción, existen múltiples libertades de representación mediante diferentes técnicas. Por ejemplo, representaciones de tipos de familias, género, desigualdades, clases, elaboración de dibujos, etc. Sin embargo, es difícil que, ante la multitud de imágenes que se suelen recibir diariamente de manera inadvertida, los niños y niñas se pregunten, qué ven y qué no ven en esa imagen, a quién beneficia esa imagen, qué aspectos de tiempo contiene, qué fantasías genera, junto a un largo etc. En definitiva, *¿Qué pretende esa imagen? ¿Cómo se debe actuar ante su visualización?*

La cultura visual desde la imagen está más relacionada con su interpretación que con su simple percepción (Bal, 2003). Hoy en día, las imágenes que reciben las nuevas generaciones, suelen ser a través de medios digitales. La imagen digital ha sustituido a la imagen tradicional, ya que se ha transformado en imagen interactiva (Manovich, 2001). A su vez, a través del uso de recursos tecnológicos, como puede ser un

móvil, tablet, u ordenador, se ha creado el sujeto activo. Este, ante las imágenes que recibe, puede hacer zoom, click, etc., cuyos productores han podido alterar los píxeles, cambiar el aspecto, etc. Ya no se encuentra la imagen tradicional como una simple copia y representación de lo real. Redundando, tal y como afirma Lechte (2011) las imágenes han dejado de ser algo completamente autónomo. Cada vez más, las imágenes se encuentran enmarañadas en entrelazados de significado intencional, que van circulando de un sujeto a otro.

Ante tales condiciones, la necesidad de entender, usar, pensar y aprender en términos de imágenes (Hortin, 1981; Pettersson, 2007), hace forzoso el desarrollo de una visión crítica de análisis hacia la imagen desde una alfabetización visual adecuada. Al no ser una capacidad adquirida, debe trabajarse a través del proceso enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Ruiz, 2017).

3.2. IGNORANCIA DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO: LA POCA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La consulta de argumentos dados por Ducum (2002), reflejan que la imagen debe trabajarse en la educación desde diferentes asignaturas, con la intención de completar el trabajo de contenidos de diversas áreas del currículum. En la última década, la mayoría de investigaciones y experiencias se centran en la consideración de la imagen como recurso didáctico en el aula, con el propósito de la enseñanza de otras áreas curriculares: lenguas extranjeras (García-Sampedro et al., 2018), enseñanza-aprendizaje del medio ambiente (Rojas, 2017), conocer al ser humano (Ramon, 2019), enseñanza de las ciencias sociales (Araujo et al., 2018), educación musical (Zavala, 2018), etc., y en etapa superiores, enseñanza de anatomía (Cárdenas-Valenzuela, 2019), matemáticas (Codina y Flamarich, 2017), física (Otero et al., 2002), historia (Pantoja-Chaves, 2010), etc.

Todos ellos presentan en su justificación la necesidad de “aprender a mirar y tener el gusto y el placer de ver” pero, hipócritamente, se utiliza la imagen con el fin de complementar aquello que se quiere enseñar conceptualmente o facilitar la comprensión siguiendo el principio de “una imagen vale más que mil palabras”, es decir, plenamente como

“estrategia didáctica”. Con todo, en cualesquiera, carece la enseñanza-aprendizaje de cómo interpretar esa imagen, cómo saber qué está transmitiendo, etc. Por ende, no se pretende poner en duda la calidad del método de enseñanza y su uso estratégico, pero, *¿Dónde queda la necesaria formación previa? ¿Cómo se puede utilizar la imagen con eficacia para enseñar, si los alumnos no conocen cómo interpretarla adecuadamente?*

Como si del *mito de la caverna de Platón* se tratase. Anclados a cadenas que salen de un muro cortante del paso, el cual pretende que se le dé la espalda, negando la mirada sobre él o su traspaso. Pero nadie se percata, porque se sienten cómodos. Las cadenas recorren sus muñecas, pero sin apretar. El muro deja que apoyen la espalda en él, se sienten cómodos. En ocasiones, las cadenas les hacen rozaduras en las muñecas, las piedras más puntiagudas del muro y el suelo les molestan. Sin embargo, “no es para tanto”. Se sienten cómodos.

Hay una larga fila de personas sentadas a su lado, en el mismo muro, con cadenas similares. Lo que les hace pensar, “si somos tantos y nadie lucha por salir, esto no será tan malo, ¿no?” Solo ha habido algunos de ellos, considerados unos *rebeldes*, que se han atrevido. A veces han hecho el amago de volver, pero había algo que les prohibía quedarse “¡Qué miedo!, ¿no?”

Por encima del muro, entra una luz, que permite la proyectada de sombras en la pared. Los encadenados, permanecen perplejos e hipnotizados hacia dichas sombras. O, mejor dicho, a lo que reflejan. Existen múltiples de ellas, cegando sus miradas.

Así se refleja el bombardeo de imágenes por parte de los medios de comunicación, datos visuales masivos inundan el mundo, y no tardan en difundirse ni un mero segundo. Y lo peor es que, los sistemas educativos ni se percatan de ello. Cegados por el temor a fracasar en Lengua, Matemáticas y Ciencias, datos que prometen de manera anhelada “el éxito de sus alumnos”. Éxito que ha nacido de un ágora donde la ciencia, como si de la cultura estadounidense se tratara, ha entrado en la sala junto a gobiernos y sociedades, “el último y dando una palmadita en la espalda al resto”.

En la mayoría de libros de texto de dichas áreas, como muestra el estudio llevado a cabo por Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz (2017), tras el análisis de los mismos, se concluye cómo el uso de la imagen en ellos, concretamente en España, tienen un rol meramente estético. Apoyando la idea de Costa (1991): “El componente estético hará que la información didáctica sea más agradable, pero no por ello más objetivamente eficaz” (p.43).

Parece complicado comprender que, a pesar de que una imagen genere conocimiento, eso no implica un enfoque didáctico. Simplemente, aporta información que puede ser útil para el fin que se persigue. Ante ello, antes de utilizar una imagen como medio didáctico, se debe dar relevancia al análisis del mensaje, continente y contenido. Como docentes, aprender a detectar la metalingüística de las imágenes y, del mismo modo, transmitir al alumnado ese aprendizaje, es una necesidad urgente a cubrir.

Se debe desviar cualquier camino que persiga la homogeneización de la población. Metaforizando de nuevo, las sombras no se reflejan de manera autónoma en la pared de la caverna, sino que figuras irreconocibles las maniobran, mostrando, desde el manejo del lenguaje visual, todo aquello acorde a sus intereses. Correspondientemente, los medios controlan y manipulan el conjunto de la sociedad a través de la sumisión de los ciudadanos a ser consumidores de información. Llevan la imagen hacia la manipulación con el fin de mostrar intencionadamente un discurso connotativo con intenciones implícitas.

Los docentes, entienden que por hacer uso de la imagen como “estrategia didáctica”, consiguen alcanzar dicho discurso. Sin embargo, desde el desconocimiento de una adecuada alfabetización visual, reduciendo así la capacidad de adoptar una visión crítica adecuada hacia las imágenes que utilizan en sus aulas, los docentes no son conscientes de la cantidad de contenidos que pueden transmitir de manera implícita a través del lenguaje visual, en un contexto educativo. Detrás de la imagen, se encuentra, indudablemente, ese currículum oculto, que tal y como define Acaso (2009) es aquello que el alumnado aprende, pero no se enseña. Por lo tanto, si el docente no es consciente de aquello que está mostrando, *¿Cómo puede controlar lo que realmente está enseñando?*

Según señalan Sánchez-Alarcos (2012) el discurso visual de los medios a través de la imagen, se basa en la metanarrativa visual, caracterizada precisamente por reducir la información hacia sus propios intereses. Por consiguiente, tanto por parte de los medios, a los que niños, niñas y jóvenes acceden con alta frecuencia diariamente, como por parte de los docentes al utilizar imágenes como recurso didáctico sin conocimiento, se pueden expresar de manera intencionada o inintencionada, múltiples mensajes implícitos, ignorando la metanarrativa visual.

Justo en este momento, se presentan las consecuencias de la problemática expuesta. Y es que, el encubierto de los metarrelatos visuales, pueden fomentar el sexismo, racismo, imposición de cánones de belleza, patrones y roles sociales y un largo etc., lo que puede desembocar en el mantenimiento de situaciones de desigualdad social, desigualdad de género, e incluso, concretamente en los jóvenes, baja autoestima, problemas de alimentación, situaciones de acoso, extremos casos de suicidio, etc.

Como ejemplo a todo ello, cabe mencionar el mensaje que se expone en el libro *La educación artística no son manualidades* (Acaso, 2009), en el que se denuncia el uso didáctico de la obra del pintor Rubens, *El rapto de las hijas de Leucipo*, donde se normaliza el rapto y violación hacia la mujer. Otro ejemplo, entre la inmensa multitud que se podría reflejar, sería el uso de imágenes en los libros de texto de Biología, presentando la existencia del sexo binario (hombre o mujer), ocultando la existencia de otros sexos. Asimismo, las imágenes recibidas por los jóvenes mediante las redes sociales que, sin percatarse que durante o tras su realización, han podido ser manipuladas, genera creencias de modelos físicos o estilos de vida imposibles a seguir.

Y no solo influye notoriamente en edades pre-adolescentes y adolescentes, sino que, en los más pequeños, el famoso cómic “*ZIPI Y ZAPE ¡VAYA PAR DE ANGELITOS!*” (Escobar, 1987) utilizado en cursos de Infantil desde el 1987 como recurso didáctico, presenta metanarrativas visuales de distribución desequilibrada en las imágenes entre personajes hombres y personajes mujeres. Además, en las pocas ocasiones que aparece la mujer, siempre refleja situaciones relacionadas con la

ocupación de las tareas del hogar, situaciones emocionales o con aspecto seductor y atractivo.

Si, como se ha mencionado anteriormente, ese lenguaje visual no es controlado y manejable por los propios docentes y, en consecuencia, por los alumnos, *¿Qué consecuencias sociales y educativas puede acarrear esta situación?*

3.3. DEMANDA DE ACTUACIÓN ANTE LAS LEYES EDUCATIVAS Y PLANES DE ESTUDIOS

Simbolizando de nuevo, *¿Qué ocurre con aquellos...*, vamos a llamarlos, *que salieron?* Aquellos *que salieron* no se quedaron precisamente cómodos, las rozaduras de las cadenas, las piedras puntiagudas del muro y del suelo, no solo les provocaban heridas superficiales, sino que inevitablemente conseguían traspasarles hasta instalarse en sus mentes. Antes de su libertad, se encontraron con un período de ilustración, en el que comenzaron a entender la realidad de aquellas sombras, siendo capaces de desmontar las imágenes. Y es que, se dieron cuenta de que, el adiestramiento y la instrucción no es suficiente, sino que lo que de verdad importa es aprender a pensar (Kant, 1991).

Pero, pasado el muro, les molestaba la luz directa de la hoguera, recayendo en que la luz que reflejaban a las sombras era menos incómoda. Seguidamente, volvían a pasar más sombras, y volvía a ser cómodo aferrarse a ellas.

Estas poseen nombres propios como: LGE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE... que van desapareciendo rápidamente sin apenas haberles dado tiempo “a quedarse un ratito, siquiera a tomar café”. Cuando una se refleja, seguidamente llega otra para ocupar el puesto. En una primera impresión, vienen aparentando ser totalmente diferentes, sin percatarse, los encadenados, de que la base es idéntica. Documentos largos, llenos de promesas y proyectos que convencen dirigir la Educación Artística hacia un mejor lugar pero que nunca consiguen las expectativas esperadas. Un continuo camino en un reiterado anhelo en que la siguiente sí lo haga.

En base a la recién publicada *Orden de 15 de enero de 2021*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se presentan contenidos de primer ciclo relacionados con la interpretación de imágenes en contextos culturales; de segundo ciclo, relacionados más con la elaboración de producciones utilizando la fotografía con intencionalidad comunicativa; y ya de tercer ciclo, respectivos al uso intencionado de la imagen como instrumento de comunicación y reconocimiento, y distinción de diferentes temas de la fotografía. Por otro lado, en Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos se vinculan más con signos convencionales del código visual presentes en el entorno, lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión y los principales elementos del lenguaje audiovisual.

Pero, ¿Se desarrollan prácticas que trabajan estos contenidos adecuadamente o solo se quedan en las meras propuestas?

Refiriendo a planes de estudios de Grado en Publicidad, Relaciones Públicas o Comunicaciones, si bien es cierto que se ha observado el trabajo de obras como *La imagen: Análisis y representación de la realidad* (Aparici et al., 2006) o *Introducción a la teoría de la imagen* (Villafañe, 2006), donde se muestran conocimientos sobre elementos básicos de la imagen (punto, línea, forma, textura, etc), luz (naturaleza, escala tonal, iluminación, etc.), color, espacio (tamaño, formato, planos, puntos de vista, óptica, movimientos, continuidad, etc.), tiempo, entre muchos otros aspectos, e incluso, metodologías para analizar dichas imágenes. Sin embargo, nada de ello se encuentra, generalmente, en el plan de estudios del Grado de Educación Infantil o Educación Primaria, ni siquiera en asignaturas específicas de Educación Artística.

Por tanto, si no se le dan los recursos adecuados al profesorado, desembocando en una manera inapropiada e insuficiente del trabajo del contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, *¿Cómo puede liberarse el docente junto a su alumnado de dicha caverna?*

4. CONCLUSIONES

La finalidad de las ideas, no se queda en el mero hecho de alentarlas, sino que consiste en la capacidad de orientar las acciones que contribuyan de manera real al fin buscado. La luz del exterior resulta incómoda, siendo difícil desprenderse de aquellas ideas reflejadas en sombras, presentes aun inevitablemente. Pero, según Platón, este malestar e incomodidad es señal de que no hemos permanecido sentados, sino que solo es la luz cegadora de la realidad hacia la que nos dirigimos.

Quizás, Foucault ya inducía la criticada idea de la necesaria represión para conseguir la libertad. Ya han sido muchos los rebeldes que han conseguido metas a grandes rasgos, enfrentándose a dicha represión, como el conocido movimiento #EducaciónNoSinArtes. Personas que se han atrevido a salir de lo más profundo de la caverna, descubriendo luz.

Paralelamente, en relación al tema que se ha presentado a lo largo del escrito, urge la posición de los docentes de ponerse en una situación dirigida a alcanzar libertad, sometiéndose a un proceso de ilustración y superación de ceguera ante las imágenes que reciben diariamente, con el fin de formarse en Educación Artística y, concretamente, en cultura y alfabetización visual.

Una formación en base de análisis crítico de la imagen, que permita su posterior inclusión en su método de enseñanza-aprendizaje, para que, desde la aplicación de lo adquirido de manera apropiada, niños, niñas y jóvenes desarrollen la capacidad de aplicar una visión crítica hacia todas las imágenes que les rodean, mayoritariamente en los medios de comunicación (redes sociales, internet, páginas web, publicidad, etc.). De esta manera, el desmontaje de las metanarrativas visuales que fuerzan los medios de comunicación y pretenden influir en la ciudadanía, puede ser llevado a cabo por el alumnado y, progresivamente, mejorar así el bienestar de la propia sociedad.

Junto a ello, es necesaria la visibilidad de buenas prácticas, evidentes como eficaces. Se ha mostrado como, las actividades que exponen el desarrollo de una visión crítica hacia la imagen, son escasas. Por tanto, además de fomentar su relación e inclusión en el plan de estudios, no

puede ir separado de su necesaria difusión, con el propósito de que, una vez que el docente ha salido de la caverna mencionada, ilustre a otros docentes, poco a poco y sin deslumbrar, alentando a seguir dichas buenas prácticas.

Si bien es cierto que, a lo largo del texto se pretende reflejar la urgente demanda del desarrollo del análisis crítico y la capacidad de interpretar el lenguaje visual oculto en una imagen, tanto por parte del docente como del alumnado, a causa de los escasos resultados de intervención halladas en un primer momento. Sin embargo, la crítica hacia la segunda idea, de la que sí las bases de datos rebosan en resultados, refiriendo el uso de la imagen como estrategia a la enseñanza de otras áreas o trabajar la producción directa de las imágenes desde la Educación Artística, no se realiza desde la oposición a esta práctica, sino que la crítica se conduce hacia la ignorancia del paso previo necesario a ello.

Por un lado, una vez que el profesorado tenga la formación adecuada y se aplique de manera correcta, llegando a ser capaz de desmontar el verdadero significado de la misma, superando así estereotipos visuales y reconocer el establecimiento de relaciones de comunicación entre imagen-ciudadano-sociedad, sería idóneo utilizar la propia imagen como estrategia.

Incluso, en relación a ello, según los escritos realizados por Acaso (2009), se recomienda utilizar el uso de micronarrativas visuales como artefacto cultural para luchar contra las metanarrativas generadas por las masas de poder.

Por otro lado, no se pone en duda la idoneidad de trabajar el estímulo de la creación desde la Educación Artística, de forma paralela a la capacidad crítica. Sin embargo, la propia experiencia y el análisis de la literatura, demuestra que la práctica de la producción queda aún todavía muy por encima de las experiencias de aprendizaje sobre el desarrollo de una visión crítica desde el análisis de las imágenes, ignorando que estas deben quedar al mismo nivel de trabajo, con el propósito de conseguir resultados exitosos y consolidados en espacio y tiempo.

Con todo, el presente ensayo pretende abrir una doble puerta de investigación/intervención. Fomentar la investigación hacia la confirmación

del desconocimiento que presenta el profesorado y el alumnado hacia el aspecto expuesto, de una manera concisa y pertinente, con el posterior fin de ocupar la base teórica fundamental de las intervenciones necesarias a llevar a cabo en el ámbito educativo, que salven la problemática exhibida.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseo aprovechar la oportunidad que da el presente espacio, para agradecer al doctor Rafael Marfil Carmona, a las doctoras María Dolores Álvarez Rodríguez y Pilar Manuela Soto Solier y a la Universidad de Granada, permitirme conocer y apreciar el mundo de la Educación Artística y Visual desde una perspectiva distinta a la que conocía. Gracias a ello, he podido percatarme de la existencia de un mundo amplio e inmensamente capaz de aportar a los estudiantes, indistintamente de la etapa que ocupen, nociones necesarias para el desarrollo de competencias que permitan la formación íntegra de los mismos. Asimismo, nuevamente gracias por el aporte de conocimiento y apoyo, que me ha permitido expresar adecuadamente un tema que se considera de urgencia atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier aula, desde un lugar digno en el currículum y planes de estudios.

También quiero agradecer a la organización de la VI Edición del Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, por brindar todos los recursos y herramientas necesarias a los ponentes para llevar a cabo el proceso de preparación, entrega, exposición y publicación de cada uno de los proyectos de investigación.

Por último, quiero agradecer a mis padres, Coqui y Juan, por darme impulso para expresar mi conocimiento y lucha por la mejora de la educación, independientemente de la relevancia académica del proyecto. A mi pareja, Juan Miguel, por acompañarme, sin condición, en cada paso que doy para alcanzar mi sueño de ser mejor maestra/investigadora cada día. Y a mis amigos, en especial a mi mejor amigo, Jose, por demostrarme que, a pesar de la distancia, sus palabras de apoyo y ánimo hacen que nunca decaiga.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Aparici, R., García-Matilla, A., Fernández, J., Osuna, S. (2009). *La imagen: análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Araujo, S., Suárez, D. y Díaz, L. (2018). La utilización de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia y Geografía. En C. Mikkelsen y N. Picone (Eds.), *Geografías del presente para construir el mañana: miradas geográficas que contribuyen a leer el presente* (págs. 905-915). UNCPBA. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/10096>
- Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of visual culture*, 2(1), 5-32. <https://doi.org/10.1177/147041290300200101>
- Cárdenas-Pérez, R. E. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191-202. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000300011&script=sci_arttext
- Cárdenas-Valenzuela, J. L. (2019). Enseñanza de la Anatomía. Uso de Medios en el Aula. *International Journal of Morphology*, 37(3), 1123-1129. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022019000301123>
- Codina, R. y Flamarich, B. (2017). Foto-educación matemática: dejemos que las fotografías entren en nuestras aulas [pre-print]. <http://funes.uniandes.edu.co/19241/>
- Consejería de Educación y Deporte (2021, 15 de enero). *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Costa, J. (1991). *Imagen Didáctica* (Vol. 1). Enciclopedia del Diseño.
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>
- Duncum, P. (2003). Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Escobar (1987). *Zipi y Zape ¡Vaya par de angelitos!* Bruguera.
- Elichiry, N. E. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de investigaciones*, 17, 129-134. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946072.pdf>
- Errázuriz, L. H. (2002). *Cómo evaluar el arte*. Ministerio de Educación.
- Evans, J. y Hall, S. (1999). *Visual culture: The reader*. Sage.

- Freedman, K. (2001). Context as part of visual culture. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 18 (1), 41-44.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Octaedro.
- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. A. Armando.
- Gámez-Ceruelo, V. y Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142 <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.28781>
- García-Sampedro, M., Miranda-Morais, M. y Iñesta-Mena, E. M. (2018). Comunicación oral y mlearning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal of Communication*, (16), 135-154 <https://doi.org/10.14201/fjc201816135154>
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence, and youth*. Routledge.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hortin, J. (1981). *Visual literacy—the theoretical foundations: an investigation of the research, practices, and theories* [tesis doctoral, Northern Illinois University].
- Hurtado-Cortés, E. E. (2015). *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla* [tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/3075>
- Irwin, R. (1999). Facing oneself: An embodied pedagogy. *Arts and Learning Research*, 16(1), 82-86.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Akal.
- Lechte, J. (2011). Some fallacies and truths concerning the image in old and new media. *Journal of Visual Culture*, 10(3), 354-371. <https://doi.org/10.1177/1470412911419762>
- Maeso, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En R. Marín (Ed.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (págs. 107-141). Pearson Educación.
- Maeso, F. (2008). Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista. En F. Maeso (Ed.), *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en bellas artes* (págs. 129-152). Edita.
- Manovich, L. (2002). *The language of new media*. MIT press.

- Marín, R. (2003). Utopías visuales y educativas. La educación artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En R. Marín (Ed.), *Didáctica de la educación artística* (págs. 499-541). Pearson.
- Martínez, A. (2008). La educación artística en el ámbito social y cultural. En L. M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (Eds.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (págs. 155-158). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Martínez, S. (2014, 11 de julio). Cultura visual, alfabetización visual, imágenes y conocimiento (del otro). GED/Pedagogías Invisibles.
<https://grupoeducaciondisruptiva.wordpress.com/2014/07/11/cultura-visual-alfabetizacion-visual-imagenes-y-conocimiento-del-otro-por-sergio-martinez-luna/>
- Margalef, J. B. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares de la educación básica, artes visuales*.
http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1
- Mitchell, W. J. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1(2), 165-181.
<https://doi.org/10.1177/147041290200100202>
- Otero, M. R., Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2002). El uso de imágenes en textos de física para la enseñanza secundaria y universitaria. *Investigações em ensino de ciencias*, 7 (2), 127-154. <http://hdl.handle.net/10183/141206>
- Pantoja-Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9(1), 179-194. <http://hdl.handle.net/10662/4562>
- Parola, A., y Delgado-Ponce, A. (2013). La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 4-10.
<https://www.redalyc.org/pdf/160/16057406003.pdf>
- Pereyra, M. (2020, 10 de diciembre). *¿Nueva forma de gobernanza y también una propuesta de cambio escolar?* [ponencia]. Universidad de Granada. España.
- Pettersson, R. (2007). Visual literacy in message design. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 61-90. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674646>
- Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P. y Sánchez-Carrero, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 673-686.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43998

- Ramon, R. (2019). La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. Invisibilidades. *Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 11, 20-27.
<https://doi.org/10.24981.16470508.1.4>
- Rogoff, I. (2002) Studying visual culture. En N. Mirzoeff, (Ed.), *The Visual Culture Reader* (págs. 24-36). Routledge.
- Rojas, J. E. R. (2020). La Fotografía como Estrategia Didáctica para la Enseñanza-Aprendizaje del Medio Ambiente con los Estudiantes de Noveno grado del Colegio Cambridge School de Pamplona. Una Experiencia Pedagógica. *Conocimiento, investigación y educación cie*, 1(3), 24-37.
http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4038/2296
- Sánchez-Alarcos (2012). *Metanarrativa*. Cultura visual.
<http://culturavisualescmagza12-13raquels-a.blogspot.com/2012/12/metanarrativa.html>
- Sánchez-Ruiz, D. (2017). *Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de educación primaria* [tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
<https://hdl.handle.net/10630/16260>
- Schedel, M. y Uroskie, A. V. (2011). Writing about Audiovisual Culture. *Journal of visual culture*, 10(2), 137-144.
<https://doi.org/10.1177/1470412911402879>
- Smith-Shank, D. L. (1999). Mirror, Mirror on the Wall: Searching for the Serniotic Self. *The Journal of the Arts and Learning Research*, 1999-2000, 16(1), 93.
- Tavin, K. (2001). Swimming up-stream in the jean pool: Developing a pedagogy towards critical citizenship in visual culture. *Journal of social theory in art education*, 21(1), 129-158.
- Tubío, D. (2012). Reflexiones sobre la educación visual. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (39), 131-143.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/346_libro.pdf#page=124
- Uría, E. (2000). Imagen y educación artística. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 136-146. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48079/124-185-1-PB.pdf?sequence=1>
- Vilches, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Paidós Comunicación.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.
- Zavala, C. M. (2018). La imagen artística en la educación musical: una reflexión acerca de su uso. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 37-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573135>

VISIONES INTERNACIONALES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN EL CINE

MARIA NIEVES CORRAL REY

Escuela Autónoma de Dirección de Empresas (Málaga)

1. INTRODUCCIÓN

Con gran trayectoria en las artes, las figuras sociales que se corresponden con la infancia y la adolescencia inmersas en textos literarios y obras cinematográficas que recrean momentos traumáticos e históricos de la sociedad, goza de gran tradición en distintos vehículos culturales. En este sentido, recuerda García García (2000) que la empezaron a mostrar al espectador a través de muchos cuentos tradicionales antes de la llegada del cinematógrafo, pues habían tenido lugar en la Literatura.

En este contexto, a juicio de Larrosa (2007), el Cine pone el foco de atención sobre los niños y las niñas: sus movimientos, sus palabras, sus silencios, su fuerza, su libertad y su visión respecto al entorno en el cual habitan. Al mismo tiempo, el Cine nos pone cara a cara con los menores de edad: ante sus problemas y cruentas circunstancias (Bazin, 1999), con la intención de enseñarnos a mirarla con mayor empatía y unos ojos más comprensivos. Por eso, no cabe duda que las figuras que integran este rango de edad juegan un papel imprescindible en la Historia del Cine (Seguin, 1993) a través de su aparición en diferentes contextos y situaciones que reflejan la realidad con mayor o menor grado de realismo.

La mirada de un niño nos lleva a observar el mundo a través del cristal de la inocencia, descubriendo la iniquidad de unos adultos más preocupados por sus problemas (Israel de Francisco, 2011). Precisamente han sido considerados unas figuras trascendentales para relatar narraciones vinculadas a períodos de sufrimiento, pues simbolizan la inexperiencia

y la castidad. No cabe duda que, desde los inicios del Cine, los menores de edad se han visto envueltos en situaciones violentas o directamente han sido representados como objeto de violencia, pero en muchas otras ocasiones han sido ellos quienes han desempeñado roles de agresividad (De Iturrate y Fuentefría, 2004). Por eso, Sardi y Blake (2011) consideran que reflexionar acerca de las representaciones de los menores de edad conlleva hacer un recorrido por la evolución del concepto de niño en distintos contextos sociales e históricos, pues en la representación de la maldad y la bondad interfieren aspectos como la educación, la cultura y el contexto.

Asimismo, para remarcar hasta qué punto de significativa resulta la integración de niños y adolescentes en el Cine, el director Jaume Balagueró señala que en muchas de sus películas la presencia de los niños es importante para la trama en filmes como *Frágiles* (2005) y en *Darkness* (2002). Igualmente, este director considera que estos sujetos están muy conectados con el mundo del miedo y la consternación casi de forma ancestral, ya que los cuentos infantiles coquetean con el horror, pues un niño es un individuo profundamente inocente, pero, al mismo tiempo, profundamente cruel, ya que conserva la crueldad atávica e instintiva (Sánchez Marín, 2011).

Desde luego, no cabe duda que, a cortas edades, los episodios de abuso resultan aterradores, se trate de maltrato, de abandono, de distintos tipos de acoso, de conflictos bélicos, de contextos de explotación humana, de violación y de discriminación. Como resultado de legislaciones abusivas, costumbres sociales sanguinarias que conducen a la infelicidad y que convierten a los menores en un grupo social más vulnerable ante los adultos que lo rodean (Ocón Domingo (2006), aún vigentes en diversos puntos geográficos. Por eso, a través de un estudio cualitativo conjugado con un ejercicio de reflexión, esta aportación pretende hacer un recorrido por el panorama cinematográfico de diversos contextos socio-históricos y examinar las posiciones y puntos de vista que el medio filmico ofrece de los individuos que integran este grupo de edad.

2. OBJETIVOS

Reflexionar en torno a las posiciones, enfoques y visiones que el medio cinematográfico ha ofrecido acerca de las vivencias de la infancia a través de su integración en todo tipo de situaciones narrativas.

Dar visibilidad a las circunstancias entre las cuales convive o ha convivido este grupo de edad, llevadas a la ficción cinematográfica en forma de crítica o de denuncia social en distintos contextos sociales e históricos.

3. METODOLOGÍA

No se puede obviar que nos enmarcamos en la rama de las Ciencias Sociales y Humanas, en las cuales las metodologías de investigación no son exactas, ya que el análisis social está sometido a una serie de variables subjetivas. A diferencia de las ciencias puras, que se rigen por la precisión y la objetividad (Lincoln & Guba, 1985). Por eso, los estudios en este ámbito se encuentran más bien asociados a la hermenéutica que a un planteamiento académico exacto (Perceval & Fornieles Alcaraz, 2008). Recordemos que el investigador social funciona como instrumento y tiene como ayuda un diseño metodológico (Rodríguez Sabiote, 2003) que comentaremos más adelante.

Así, en consonancia con los objetivos marcados y las características de esta aportación, el presente estudio se ha llevado a cabo a partir de una metodología cualitativa, en particular un análisis crítico del discurso a través de una dimensión descriptiva. Constituyéndose en este caso como una herramienta de acción social que nos va a permitir hacer un recorrido por las representaciones cinematográficas de la infancia y la adolescencia integradas en variadas líneas de acción. en las cuales funcionan como protagonistas o tienen un papel especialmente relevante desde el punto de vista de la diégesis narrativa.

El proceso de trabajo se comenzó realizando una búsqueda exhaustiva de producciones cinematográficas a través de distintas bases de datos filmográficas a nivel nacional, internacional y el repositorio institucional de la Filmoteca española, atendiendo a estos factores de búsqueda:

“infancia” y “niño/niña”. Ciertamente esta búsqueda ofrece bastantes resultados, pero tras la tarea de visionado de una significativa cantidad de películas, nos hemos enfocado en identificar y señalar aquellas especialmente significativas, por la dolorosa temática en la cual se integra a los menores de edad y el enfoque narrativo, unido a la línea de acción planteada.

En este sentido, evidentemente se han obviado los gustos personales y se han tomado como referencia distintas producciones cinematográficas de carácter comercial, clásico, cine de autor o independiente. Para este recorrido filmico, nuestro diseño se ha basado en el establecimiento de una categorización a partir de esta clasificación:

- Perversión
- Contextos de maltrato o conflictividad
- Integración en universos de fantasía
- Enfermos
- Experimentación de poderes físicos o mentales
- Abandono, crecimiento o desarrollo en centros de menores
- Relacionados con profesores
- Integrados en musicales españoles, como categoría que pesa fuertemente en nuestra cinematografía.

4. RESULTADOS

Así pues, pasamos a comentar algunos ejemplos de producciones que consideramos más representativas en cada una de estas categorías. Se insiste en que se han tomado tanto de carácter comercial, clásico, cine de autor e independiente. Además, dadas las tramas, algunas serán comentadas con cierto grado de profundidad.

En primer lugar, en las películas cuya línea se enfoca en la perversión o los comportamientos diabólicos y paranormales se indaga en el miedo a lo desconocido mediante la imagen de la inocencia (Silvestre Marco, 2007). Y como ejemplos significativos en este sentido se pueden mencionar las siguientes:

En *No Do* (Elio Quiroga, 2008), se presenta a unas niñas que vieron a la virgen y su fusilamiento fue filmado en este formato audiovisual con especial peso durante la dictadura franquista española.

En *La huérfana* (Jaume Collet-Serra, 2009), una joven aparenta ser niña, pero realmente es una adulta especialmente bajita y su intención maliciosa va encaminada a enamorar al señor que funciona como padre adoptivo.

Los niños del maíz (Donald P. Borchers, 2009), cuenta con varias adaptaciones de la novela de Stephen King, donde unos críos se reúnen en su espacio propio para conformar un grupo de manipulación coercitiva y otorgar la culpa de la sequía de los campos de maíz a los pecados del mundo adulto, ante lo que proponen que deberán lanzarse a los brazos de la muerte al superar la mayoría de edad: la inocencia de unos frente a la perversión de otros y en *El exorcista* (William Friedkin, 1973), una chiquilla parece ser víctima de una posesión diabólica y unos sacerdotes intentan practicarle un exorcismo.

Como otros casos significativos que merecen la pena mencionar, tenemos *La semilla del diablo* (Roman Polanski, 1968), semilla que un matrimonio engendra tras mudarse a un apartamento y entablar una amistad con unos brujos, a quienes el esposo promete la entrega de su hijo al nacer, a cambio de ayuda para triunfar en el mundo de la farándula. Sin duda, el protagonista es el bebé, que será presentado como el hijo de satán y en cuyos ojos se ocultará algo que verán todos los miembros de su alrededor, pero no será mostrado a los espectadores. Lo cual supone el punto más inquietante de la historia, al no poder observar el supuesto maléfico rostro de la criatura.

En este sentido, respecto al misterio y la maldad que rodean a la figura de la infancia y la adolescencia, resulta indudable que continúan bajo protección por muchos directores americanos y, a pesar de esta gran cantidad de imágenes violentas, la muerte de la infancia se sigue considerando prácticamente un tema tabú. Precisamente directores de cine como John Cassavetes eran incapaces de mostrar el fallecimiento de los menores de edad en filmes como *Gloria* (1980) según ponen de manifiesto De Iturrate y Fuentefría (2004).

Por su parte, De Iturrate y Fuentefría (2004) destacan que, en particular en el Cine español, es trascendental figura de Narciso Ibáñez Serrador, quien filmó *¿Quién puede matar a un niño?* (1976), la historia de unos muchachos que, como consecuencia de una enfermedad, cometen una serie de crímenes. En la película se observan los resultados de sus agresiones, aunque el realizador evita una serie de planos en los cuales una niña golpea al anciano con un palo. Además, cabría mencionar otros casos de imagen de falsa inocencia que se ofrece de la infancia en distintas cinematografías, como en *El buen hijo* (Joseph Ruben, 1993), donde Macaulay Culkin presenta un comportamiento oscuro, pues tras su supuesta inocencia observa cómo su hermana se ahoga en un lago, mientras le extiende la mano, con el fin de hacer creer a su alrededor que está tratando de ayudarla.

En cuanto a la integración de niños y adolescentes en contextos de maltrato o de violencia, se podrían destacar producciones como *El Bola* (Acheró Mañas, 2000), donde un muchacho sufre las palizas de su padre. Precisamente una violencia mucho más agresiva, aunque de forma implícita, está presente en *No tengas miedo* (Montxo Armendáriz, 2011). Miradas, dolor y sufrimiento reflejan el trauma de una joven, como consecuencia de los abusos que su padre le propinó durante toda su infancia y será abandonada por su madre. Además de *Cobardes* (José Corbacho y Juan Cruz, 2008), un film que presenta a un chico que sufre acoso escolar, al igual que Auggie Pullman, protagonista en *Wonder* (Stephen Chbosky, 2017), pues a la edad de 10 años ha sufrido ya más de 20 cirugías por problemas de salud y se siente reprimido al integrarse en su grupo de compañeros del colegio.

En este contexto, de interés resulta mencionar la producción titulada *Curso 1999* (Mark L. Lester, 1990) pues incorpora la inteligencia artificial en forma de robots que se ocultan como profesores para intentar controlar la violencia escolar; así como *Elephant* (Gus Van Sant, 2003), donde se da vida a unos muchachos capaces de vengarse de la sociedad que pone las armas en sus manos. Del mismo modo, la producción conocida como *La cinta blanca* (Michael Haneke, 2009), resulta especialmente significativa, pues narra unos sucesos producidos en un pueblo alemán, donde un pastor afín a la religión protestante impone unas

severas normas de disciplina a sus hijos, a quienes ata una cita blanca en el brazo como símbolo de inocencia. En este caso, un grupo social caracterizado por la inocencia (infancia) se pretende dominar a través de la agresividad de los adultos, haciendo uso de un elemento físico.

Igualmente, se podrían destacar en este apartado algunos casos que presentan chavales conflictivos, como el estremecedor filme titulado *El niño de barro* (Jorge Algora, 2007), donde se descubre que un chaval del vecindario tiene un trastorno psicológico y asesina a niños, pero el protagonista en este caso, Mateo, sufre una serie de ataques cada vez que siente la ejecución de estas actuaciones, produciéndose una situación de conflicto en el barrio, ya que es inculpado injustamente de las acciones perpetradas por el verdadero autor de los hechos.

Este maltrato a veces conecta con el abandono de niños y de adolescentes por parte de sus familias, que conllevan su internamiento en centros de menores. Y esta línea de acción se presenta en filmes clásicos como *Oliver Twist* (David Lean, 1948), *Los cuatrocientos golpes* (François Truffaut, 1959) y *La cabeza alta* (Emmanuelle Bercot, 2015). Del mismo modo, se podrían mencionar también los abandonos forzados como consecuencia de motivos bélicos, políticos, ideológicos, religiosos o económicos, como se observa en producciones que toman como referencia el robo y tráfico de niños en Occidente, es el caso de la estremecedora producción conocida como *Tráfico de bebés* (Nick Willing, 2013).

Respecto a la integración de los individuos correspondientes a este segmento de edad en universos de fantasía, se puede mencionar especialmente a uno de los directores realmente interesados en tratar estos temas como es Steven Spielberg (Sánchez Escalonilla, 1994) y su clásico filme *E. T., el extraterrestre* (1982), donde presenta a unos chicos que encuentran a una criatura procedente de otro planeta y lo intentan proteger de científicos que pretenden experimentar con él. Asimismo, Tim Burton es otro director también contemporáneo que cuenta con gran trayectoria en llevar a la pantalla geniales historias de fantasía, como *Charlie y la fábrica de chocolate* (2005), donde se presenta a un pequeño de familia con pocos recursos, que gana un concurso para visitar una gran fábrica de chocolate. Además de *Un monstruo viene a verme*

(Juan Antonio Bayona, 2016), en la cual el joven Connor debe cuidar a su madre e intentará superar sus fobias con la ayuda de una criatura deforme vinculadas con historias imaginarias. Y que, esconden, en cierta medida, paranoia o espacios de evasión como forma de superación de crueles experiencias de vida.

Estos universos de fantasía se asocian, en ocasiones, a la experimentación de poderes de algún tipo. Poderes infantiles y adolescentes físicos y psicológicos que se encuentran en filmes como *El pueblo de los malditos* (Wolf Rilla, 1960) -John Carpenter realizó un remake en 1995-, que sitúa al espectador en una localidad en la cual todos los habitantes pierden la conciencia de forma repentina, pero al poco tiempo despiertan y se encuentran que, tanto niñas como mujeres están embarazadas, con la sorpresa de que, tras el alumbramiento, se encuentran a una serie de criaturas con ojos extraños y cabello blanco, que van desarrollando poderes telepáticos, aunque no parecen experimentar afecto ni conciencia.

En *El resplandor* (Stanley Kubrick, 1980), el pequeño Danny tiene un amigo imaginario, se traslada junto a sus padres a cuidar un hotel apartado y observa la presencia de fantasmas con cierto grado de veracidad en distintos espacios.

En *Matilda* (Dany DeVito, 1996), encontramos a una chica que, desde sus pocos años de edad, acude a diario a la biblioteca, porque es ignorada por sus padres, así que asiste al colegio y utiliza sus poderes psicológicos con el objetivo de asustar a la agresiva directora.

Y por sus características, interesante es también *El sexto sentido* (M. Night Shyamalan, 1999) de un niño que pone de manifiesto que a veces observa muertos en cualquier parte; así como *El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares* (Tim Burton, 2016), cuya narrativa gira en torno a un joven de 16 años que busca un hogar para adolescentes con poderes particulares. Un hogar variable, pero contextualizado temporalmente y de forma permanente en septiembre de 1943, ubicado en distintas partes del mundo tras huecos y bucles que se cierran cuando huyen al ser encontrados por aquellos que pretenden secuestrarlos y dominar la contemporaneidad con sus poderes. Dejándose entrever la

imaginación, la creatividad y el ingenio de los adolescentes en la resolución de los conflictos que se van presentando.

Por otro lado, como algunas producciones que presentan a chicos enfermos tenemos a *Los otros* (Alejandro Amenábar, 2001), en la cual unos hermanos padecen foto sensibilidad y deben vivir en la oscuridad de su vivienda, guardando extrema precaución en cuanto al cierre de puertas y ventanas. También destacamos un film español especialmente relevante como es *Camino* (Javier Fesser, 2008), nombre de una adolescente que padece una grave enfermedad. Su madre la trasladará a un hospital lejos de casa y la separará de su compañero de clase, obligándola a padecer dolor físico y sufrimiento emocional bajo el paraguas de una creencia en Dios que, en base a los dogmas que profesa, no le permitirá protestar ni quejarse, sino dar las gracias por ser bendecida por una amargura que le está robando la visión y la oportunidad de una adolescencia feliz. Así, entre paranoias y angustias fluyen sus días en el hospital y, su madre, se los hará más oscuros, si cabe, pues le roba la oportunidad de tocar cajitas, recuerdos materiales y objetos que mueven, en *Camino*, un resquicio de felicidad durante la agonía de su muerte.

En esta misma línea, podemos destacar del sufrimiento que se hace evidente en *El embrujo de Shanghái* (Fernando Trueba, 2002), en la cual una chica que padece tuberculosis, no podrá salir de casa y recibe la visita de un chaval que la retratará, mientras le relata las peripecias de su padre en el extranjero.

Asimismo, significativos son también los casos de unos chicos enfermos que permanecen en un hospital bajo la exánime mirada de una enfermera fallecida, como sucede en *Frágiles* (Jaume Balagueró, 2005). Y es que, su fantasma se enfrentará a una de las enfermeras que trabajan ahí y se dará a conocer que el centro sanitario se está destrozando como consecuencia de los años, por tanto, deben sacar a los niños del peligro. Así, en un ataque de ira, el espectro va causando el derrumbe de forma paulatina, pues su amor por los niños impide dejarlos marchar, haciendo todo lo posible por retenerlos, ocasionando daños a los sanitarios. Esta se trata de una de las escasas películas que presentan como trasfondo la osteogénesis imperfecta, también llamada “la enfermedad

de los huesos de cristal”, mostrada en algunas excepciones como en *El Protegido* (M. Night Shyamalan, 2000).

Igualmente, las relaciones entre alumnos y profesores se pueden encontrar en producciones cinematográficas como *Hoy empieza todo* (Bertrand Tavernier, 1999), que presenta a un director de colegio preocupado por ayudar a una pequeña que, junto a su hermana, fue abandonada por su madre en el centro y decide tomar medidas; en *Ni uno menos* (Zhang Yimou, 1999), una joven maestra sustituta se las ingenia para buscar a un estudiante que ha tenido que abandonar el centro educativo para ir a trabajar a la ciudad, haciendo uso de la televisión como medio de búsqueda y después de todo una cámara filma el reencuentro de ambos en directo, al más puro estilo de reality show. Además, el poder que ejerce la autoridad encarnada por el profesor en el colectivo estudiantil se encuentra de especial interés en películas como *La ola* (Dennis Gansel, 2008), donde un educador explica a sus alumnos las características y el funcionamiento de un régimen totalitario mediante un experimento. Para ello, los jóvenes sentirán la necesidad de crear unas señas de identidad, vestuario propio, tratan al profesor como un líder y conforman un grupo totalmente cerrado, dejando a un lado a aquellos que actúan con independencia o piensan de forma diferente. Fiel ejemplo de cómo se articulan los mecanismos que dan vida a los grupos de manipulación coercitiva en la sociedad (Tello, 1979).

Para terminar, como categoría temática que pesa fuertemente en la tradición cinematográfica española por sus años de auge durante el largo período de la dictadura franquista, se podrían citar aquellas producciones que utilizan las capacidades artísticas de los niños y de los adolescentes para explotarlas a través de la pantalla. En este sentido, se pueden destacar, sin duda, los musicales que cuentan con la participación de los considerados “niños prodigio del Cine español”, en películas protagonizadas por Joselito en *Escucha mi canción* (Antonio del Amo, 1959) y *El pequeño coronel* (Antonio del Amo, 1960); Marisol en *Cabriola* (Mel Ferrer, 1965) y Rocío Dúrcal en el clásico *Más bonita que ninguna* (Luis César Amadori, 1965), quien gracias a sus dotes vocales será convertida en una musa ye-ye (Álvarez Cañas, 2006); así como la pareja cómica compuesta por las hermanas Pilar Bayona Sarriá y

Aurora Bayona Sarriá, mejor conocidas como Pili y Mili, en *Princesa y vagabunda* (Miguel Morayta Martínez, 1969). Películas que servían como vehículos de propaganda, pues ensalzaban valores patrióticos y solían estar interpretadas por estas figuras del panorama musical español del momento, a modo de comedia, romanticismo y folklore (Durán Manso, 2015). Del mismo modo, constituían un fiel reflejo de la educación que pretendía conseguir el sistema constituido tras la Guerra civil española.

5. DISCUSIÓN

Sin imaginación, sin creatividad, sin ilusiones, la infancia y la adolescencia carecen de motivaciones en su proceso de supervivencia y desarrollo tanto personal como profesional. Del mismo modo, la inocencia y el ternurismo ejercen bastante fuerza sobre la imagen que se proporciona de ellos en el Cine español, fusionado con un suave humor y sentimentalismo. En contraposición con la perversión y la maldad, camufladas bajo el paraguas de la inocencia que se hacen evidentes en las figuras infantiles representadas en filmes procedentes de otras cinematografías.

En cuanto a sus posiciones, el recorrido desarrollado nos lleva a pensar que, con especial fuerza, la infancia y la adolescencia femenina suelen verse como las figuras abandonadas por sus familias en el cine de la contemporaneidad, guiadas hacia el padecimiento de un sufrimiento innecesario o que engendran la perversión a través de actuaciones de este tipo. En términos coloquiales, las “malas” o “sufridoras”. Aunque, en algunos casos, con sueños truncados por las injusticias de la sociedad o de la vida misma. Mientras que en la infancia y la adolescencia masculina se personaliza una visión de conflictividad, de autores de una violencia física más focalizada entre los individuos del mismo sexo. Y esto en la cinematografía producida en la actualidad, pues solo en los clásicos cinematográficos permanece un enfoque de abandonado y sufridor.

6. CONCLUSIONES

La presencia de los niños y los adolescentes en el Cine a nivel internacional tienen un marcado carácter simbólico. Desde luego, la imaginación es una de las cualidades que se suele atribuir a la infancia en su representación en las pantallas y el recorrido que hemos llevado a cabo es prueba de ello.

A lo largo de este recorrido cinematográfico, se ha dado visibilidad a las cruentas circunstancias entre las cuales convive o han convivido los menores de edad. En las variadas líneas de acción, se ha venido observando su privación de libertad y su privación del conocimiento en ciertos contextos, utilizados además a conveniencia de los adultos que los rodean. O, simplemente, ignorados por los mismos, sumidos en sus obligaciones o responsabilidades que hacen que cuestionemos los motivos por los cuales han decidido engendrarlos si no podían hacerse cargo de ellos ni darles una existencia digna conforme a los derechos humanos.

En cuanto a las categorías planteadas, se puede decir que aquellas más trabajadas integran en la ficción audiovisual a niños y adolescentes en situaciones de maldad, de conflictividad, de perversión y de fenómenos paranormales. Además, suelen ser caracterizados con multitud de matices psicológicos, pues un mismo individuo infantil y adolescente presenta particularidades propias de maldad y bondad, dando lugar a personajes únicos y especiales, para nada planos ni simplistas. En cambio, se ha podido observar, en menor medida, a menores de edad protagonistas que den vida a individuos con determinadas enfermedades que están presentes en la sociedad contemporánea, como el autismo, el síndrome de Down, el Síndrome de Marfan, enfermedades cutáneas, entre otras. Lo cual podría ser interesante plasmarse en la gran pantalla para intentar concienciar a la ciudadanía de ciertas circunstancias que, en ocasiones, deben afrontar a edades tempranas.

7. REFERENCIAS

- Álvarez Cañas, C. (2006). Más bonita que ninguna. Rocío Dúrcal, niña prodigio del cine español de los años 60, se convierte gracias a sus dotes vocales en musa ye-ye. En J. C. Laviana., D. Arjona, & S. Fernández (Comp.). Grimau, el último ejecutado de la Guerra Civil: 1963 (134-143). Unidad Editorial.
- García García, F., & De Andrés Tripero, T. (2000). *La representación del niño en los medios de comunicación*. Huerga y Fierro.
- Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- De Francisco, I. (2011). *Hambre de cine. Una historia del siglo XX a través de los famélicos en la gran pantalla*. Notorious.
- De Iturrate Cárdenas, L. & Fuentefría, D. (2004). Los niños en el cine americano. Cómo matan, cómo mueren. *Revista Latente* (2), 85-95.
- Durán Manso, V. (2015). Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60. *RIDPHE: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1 (1), 128-145.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Larrosa, J., De Sousa, J., & De Castro, I. A. (Comp.). (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Miño y Dávila.
- Ocón Domingo, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social* (19), 113-131.
- Perceval, J., & Fornieles Alcaraz, J. (2008). Confucio contra Sócrates: la perversa relación entre la investigación y la acreditación. *Anàlisi* (36), 213-224.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos, en Seminario Internacional *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*, 29 y 30 de agosto en Santo Domingo, (1-22).
- Sánchez Escalonilla, A. (1994). La infancia como constante y su evolución en la obra cinematográfica de Steven Spielberg. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/1806/>
- Sánchez Marín, J. C. (2011). *El guion hablado. Conversaciones con guionistas y directores del S. XXI*. Fundación Taller de guionistas.
- Silvestre Marco, M. (2007). *La imagen de la preadolescente y su representación en el arte*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, España. <https://riunet.upv.es/handle/10251/1961#>
- Sardi, V. & Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.

Seguin, J. C. (1993). El niño en la Guerra Civil española: Del documental a la ficcionalización. *Film-Historia*, 3 (1-2), 149-156.

Tello, A. (1979). Los niños de Dios, el Templo del Pueblo y otras nuevas sectas. Bruguera.

Material audiovisual

Camino (Javier Fesser, 2008)

Charlie y la fábrica de chocolate (2005)

Curso 1999 (Mark L. Lester, 1990)

Darkness (Jaume Balagueró, 2002)

El bola (Achero Mañas, 2000)

El buen hijo (Joseph Ruben, 1993)

El embrujo de Shanghái (Fernando Trueba, 2002)

El exorcista (William Friedkin, 1973)

El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares (Tim Burton, 2016)

El niño de barro (Jorge Algora, 2007)

El pequeño coronel (Antonio del Amo, 1960)

El Protegido (M. Night Shyamalan, 2000)

El pueblo de los malditos (Wolf Rilla, 1960)

El resplandor (Stanley Kubrick, 1980)

El sexto sentido (M. Night Shyamalan, 1999)

E. T., el extraterrestre (1982)

Elephant (Gus Van Sant, 2003)

Escucha mi canción (Antonio del Amo, 1959)

Frágiles (Jaume Balagueró, 2005)

Gloria (John Cassavetes, 1980)

Hoy empieza todo (Bertrand Tavernier, 1999)

La cabeza alta (Emmanuelle Bercot, 2015)

La cinta blanca (Michael Haneke, 2009)

La huérfana (Jaume Collet-Serra, 2009)

La ola (Dennis Gansel, 2008)

La semilla del diablo (Roman Polanski, 1968)
Los cuatrocientos golpes (François Truffaut, 1959)
Los niños del maíz (Donald P. Borchers, 2009)
Los otros (Alejandro Amenábar, 2001)
Cabriola (Mel Ferrer, 1965)
Más bonita que ninguna (Luis César Amadori, 1965)
Matilda (Dany DeVito, 1996)
Ni uno menos (Zhang Yimou, 1999)
No Do (Elio Quiroga, 2008)
No tengas miedo (Montxo Armendáriz, 2011)
Oliver Twist (David Lean, 1948)
Princesa y vagabunda (Miguel Morayta Martínez, 1969).
¿Quién puede matar a un niño? (Narciso Ibáñez Serrador, 1976)
Tráfico de bebés (Nick Willing, 2013)
Un monstruo viene a verme (Juan Antonio Bayona, 2016)
Wonder (Stephen Chbosky, 2017)

EVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN COMERCIAL ELECTRÓNICA DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES DE ESPAÑA: LIBRERÍAS EN LÍNEA (2010-2011/19-20)

LUIS V. GORDILLO TAPIA

ANA ISABEL P. CALDES

Agrupamento de Escolas N.º3 de Elvas

M.ª DEL ROSARIO FERNÁNDEZ FALERO

*Departamento de Información y Comunicación
Universidad de Extremadura*

RUI QUARESMA

Escola de Ciências Sociais. Universidad de Évora

1. INTRODUCCIÓN

La información comercial electrónica es la rama de la biblioteconomía y documentación que estudia los contenidos presentes en los comercios online, para que mediante el análisis de la información se generen nuevos contenidos y nuevas formas de venta (Hurtado Guapo & Fernández-Falero, 2016). Esta línea de investigación se viene desarrollando en los grupos de investigación Sapiencia y Conect@r de la Universidad y la Junta de Extremadura desde el año 2003 estudiando las tiendas en línea de la Comunidad de Extremadura (Fernández-Falero & Peral Pacheco, 2003) hasta la actualidad (Fernández-Falero & Gordillo Tapia, 2019) (Caldes, Fernández-Falero, Quaresma, & Gordillo Tapia, 2019).

Ana Caldes manifiesta que, si bien hay varias definiciones para el Comercio Electrónico, en su mayoría coinciden en el hecho de que es una forma de transacción comercial en que ambas partes interactúan electrónicamente. Pero definir Comercio electrónico no es fácil, y esto no implica que haya definiciones erradas. De hecho, la autora lo interpreta

teniendo en cuenta las diferencias existentes entre éste y el comercio tradicional; manifestando que los factores más importantes que distinguen el comercio electrónico del negocio tradicional son la forma como se procesa e intercambian la información los interesados. Así en el comercio electrónico la información se transmite a través de una Red digital o vía electrónica, no existiendo contacto personal directo entre ambas partes (Caldes, 2015, págs. 20-21). Pero no se puede definir comercio electrónico sin olvidar al usuario/cliente, de hecho, se realizan numerosos estudios (Agudo Peregrina, 2014) y se puede establecer un paralelismo entre el desarrollo de Internet y la evolución de los usuarios (Gordillo Tapia, 2017) y el estudio de las tipologías de los mismos (Hurtado Guapo & Fernández-Falero, 2015).

La pandemia debida al Covid-19 ha hecho que las transacciones comerciales en línea hayan aumentado considerablemente al mismo tiempo que el comportamiento de los compradores hacia el comercio electrónico (Lalaleo-Analuisa, Bonilla-Jurado, & Robles-Salguero, 2021), (Arce Minda, Bravo Coello, Arce Minda, & Arce Minda, 2021).

Se han realizado estudios sobre la información contenida en las tiendas en línea (Fernández-Falero, Hurtado Guapo, & Peral Pacheco, 2005) e incluso se han utilizado diferentes metodologías de análisis para medir la calidad de las webs comerciales. Aunque han ido evolucionando al mismo tiempo que las TICs, pues con la llegada de las redes sociales se ha abierto un nuevo espacio comercial (Fernández-Falero & Gordillo Tapia, 2019), gracias a los servicios que ofrecen (Díaz-Llairó, 2011). Aunque siempre hemos mantenido el modelo teórico desarrollado por Tom Wilson sobre el comportamiento de búsqueda de información (Wilson, 2000) y sus tipologías (Spink & Cole, 2006), aplicado al ciclo de compra (Merwe & Bekker, 2003), . Así, en este trabajo, se analiza la evolución que ha experimentado la información comercial contenida en los sitios web de librerías online españolas, comparando dicha información en dos periodos de tiempo diferentes: 2010/2011 y 2019/2020 y analizando la evolución experimentada entre ambos.

3. METODOLOGÍA

El material objeto de estudio lo forman 100 páginas web de librerías españolas recuperados en el análisis realizado por la Dra. Ana Caldes durante los años 2010 y 2011 (Caldes, 2015). Actualizando el directorio durante los años 2019 y 2020 y se detecta que, de los 100 websites analizados en ese primer trabajo, en el momento de la actualización, únicamente permanecen en funcionamiento 32 y es sobre esos sitios sobre los que se realiza el nuevo estudio, utilizando la metodología establecida por la doctora Ana Caldes en su tesis doctoral (2015), donde realizaba un análisis sobre la evolución de la información contenida en las librerías online de España. En este trabajo se actualiza y comparan los resultados en los dos periodos de tiempo analizados: 2010/2011 y 2019/2020.

En el estudio de las tiendas en línea se evalúan 57 indicadores que se corresponden con las 4 fases del ciclo de compra, relacionadas con el Comportamiento Humano ante la Información, más unos indicadores específicos de minería web. A aquellos indicadores cumplidos por cada uno de los sitios, se les asigna un 1 y a los no cumplidos un 0. A partir de esos resultados, se realizan los diferentes cálculos analizados en este trabajo.

3. RESULTADOS E DISCUSIÓN

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en el estudio, divididos en las 4 fases del comportamiento humano de la información.

FASE 1. RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES

Visita a los sitios - Comportamiento ante la información, Information behaviour.

En esta fase se estudian aquellos atributos de los sitios webs que percibe el usuario/comprador en una primera visita y que le mueven o no pasar a una segunda fase en el proceso de compra. Son los aspectos formales y estructurales del sitio; en definitiva, la forma en que el website muestra la información al usuario/cliente.

COLOR DE LOS MENÚS DE NAVEGACIÓN

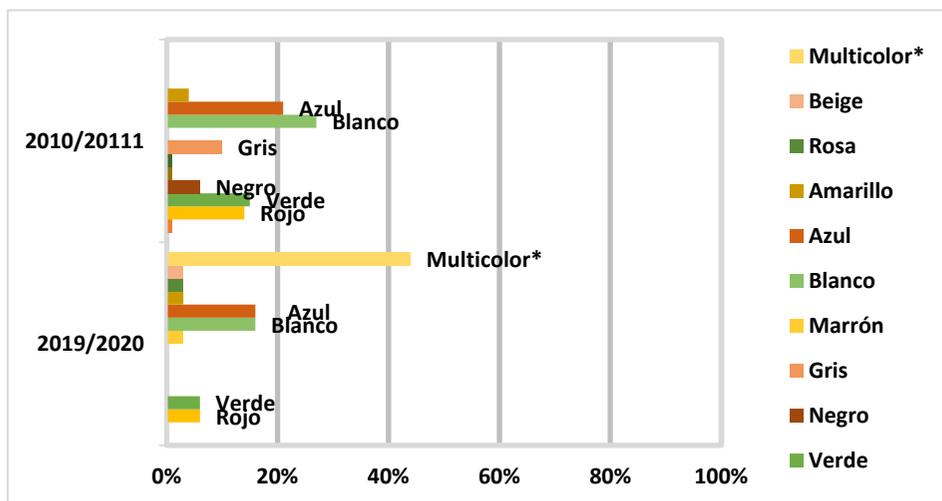
La elección de los colores en website es muy importante, puesto que la sensación que provoque en el usuario/comprador, puede favorecer que le apetezca seguir navegando por el sitio o lo abandone, sin seguir con el proceso de compra del producto. Esto se acentúa en el caso los menús de navegación, porque implica una interacción constante del usuario con ellos.

Como se puede apreciar en el gráfico 1, en el análisis realizado en los años 2010/2011, los colores utilizados predominantemente para los menús de navegación fueron el blanco y el azul, con un 27% y un 21% respectivamente. Les seguían a distancia el verde con un 15%, el rojo con un 14% y el gris con un 10%. El resto de colores, están por debajo del 10% y por tanto no poseen un porcentaje relevante.

En lo que se refiere a los años 2019/2020, cabe destacar, como se muestra en el gráfico 1, que un concepto (destacado con un asterisco) predomina sobre el resto. El concepto multicolor se refiere a aquellos sitios webs donde, o bien los menús de navegación poseen más de un color y ninguno predomina sobre el resto, o cuentan con un menú horizontal y otro vertical y no comparten color.

Hecha esta salvedad, se puede apreciar como al igual que en el análisis realizado en los años 2010/2011, los colores predominantes siguen siendo el blanco y el azul, con un 16% cada uno. También sin variar de los años anteriores, los colores que le siguen en cuanto a porcentaje son el verde y el rojo, pero en esta ocasión, descienden a un 6% cada uno de ellos. El resto de colores poseen un porcentaje aún menor, por lo que pierden cualquier relevancia estadística, desapareciendo por tanto de los primeros puestos, el gris, que en esta ocasión se queda en un 3%, compartiendo porcentaje con otros colores.

GRÁFICO 1. Colores asociados al menú: color predominante del menú (%).



Fuente: elaboración propia. *Multicolor. Varios colores o diferentes colores en diferentes menús.

TABLA I – Parámetros del análisis referente a la fase 1 – Reconocimiento de Necesidades.

| Fase 1 - Reconocimiento de Necesidades | | España | | | |
|--|----|-----------|------|-----------|------|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Contiene fotos | Sí | 57 | 57% | 25 | 78% |
| | No | 43 | 43% | 7 | 22% |
| Contiene animaciones | Sí | 37 | 37% | 15 | 47% |
| | No | 63 | 63% | 17 | 53% |
| Contiene dibujos | Sí | 6 | 6% | 15 | 48% |
| | No | 94 | 94% | 16 | 52% |
| Contiene lupa | Sí | 46 | 46% | 0 | 0% |
| | No | 54 | 54% | 32 | 100% |
| Contiene música | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |
| Contiene voz de reproducción de texto | Sí | 1 | 1% | 0 | 0% |
| | No | 99 | 99% | 32 | 100% |
| Contiene voz | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

CONTIENE FOTOS

Como se puede apreciar en la tabla 1, en los años 2010/2011, un 57% de los sitios web mostraban fotografías para atraer la atención del usuario/comprador. En 2019/2020 el número asciende al 78%, lo que indica que las empresas están dando cada vez más importancia a este concepto.

CONTIENE ANIMACIONES

En lo referente a animaciones también se observa un aumento en su uso, desde el 43% de 2010/2011, al 47% de 2019/2020, si bien ambos porcentajes quedan lejos de los referidos al uso de fotografías, lo que puede indicar que este aspecto no termina de convencer a las empresas.

CONTIENE DIBUJOS

Este factor ha experimentado un incremento muy significativo, pasando de 6% en 2010/2011, a un 48% en 2019/2020, lo que sugiere un creciente interés de las empresas por mostrar dibujos en sus sitios.

CONTIENE LUPA

Si bien la herramienta lupa es tremendamente útil para personas con visibilidad reducida, se puede apreciar que es un aspecto descuidado por parte de las empresas. Lo que es aún más significativo, esa preocupación va en aumento, como se puede observar en la tabla 1. En el primer análisis, un 46% de los websites ofrecían esta herramienta, en cambio ninguno lo ofrece en los años 2019/2020. No obstante, esto puede deberse a la evolución de los navegadores web, que actualmente permiten una mayor configuración, permitiendo la gran mayoría de ellos utilizar la herramienta zoom, con la misma finalidad que la herramienta lupa.

CONTIENE MÚSICA

En el caso del uso de música en los websites, no existe diferencia entre ambos análisis. En los dos casos ningún sitio ofrece esta característica. Esto muestra que las empresas no consideran útil esta opción para sus librerías online.

CONTIENE VOZ DE REPRODUCCIÓN DE TEXTO

Esta es otra herramienta, junto a la lupa, que son muy útiles a personas con diversidad funcional. Y de nuevo se aprecia el descuido de las empresas por esta herramienta. Solo un sitio de los analizados en 2010/2011 ofrecía esta posibilidad, es decir el 1% y ninguna la ofrece en 2019/2020. Si bien, como sucedía con la herramienta lupa, este desinterés puede deberse a que en la actualidad los navegadores webs poseen herramientas propias para esa tarea, como es el caso de “lectura en voz alta” de Microsoft Edge.

CONTIENE VOZ

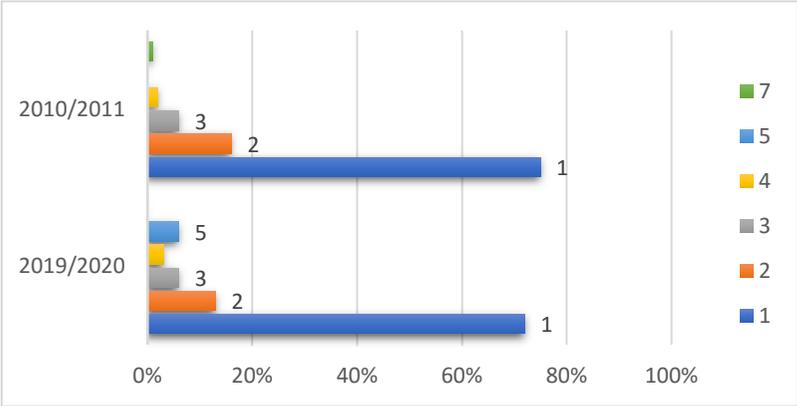
Si la herramienta de lectura de texto en voz alta, no estaba cuidada por parte de las empresas, sucede lo mismo con el caso de ofrecer algún tipo de voz complementaria, donde ninguna empresa ofrece esta herramienta en ninguno de los años analizados.

IDIOMAS DISPONIBLES

El número de idiomas en los que se puede consultar un websites y evidentemente cuáles son, es muy importante, porque de eso depende la expansión de la información comercial ofrecida entre los usuarios y potenciales clientes de otros países y con otros idiomas.

En cuanto al número de idiomas disponibles, como puede apreciarse en el gráfico 2, los análisis realizados en ambos intervalos temporales devuelven resultados muy similares. El mayor porcentaje de websites, concretamente un 75% en 2010/2011 y un 72% en 2019/2020, puede consultarse en un solo idioma. En segundo lugar, se encuentran los sitios que ofrecen 2 idiomas de consulta, con un 16% y un 13% respectivamente. Y en tercer lugar, los websites que pueden consultarse en 3 idiomas, con un 6% en ambos análisis. Conforme aumenta el número de idiomas disponibles, disminuye el porcentaje de ellos, con la curiosa salvedad de los sitios con 5 idiomas, que pasa de un 0% en 2010/2011 a un 6% en 2019/2020, igualándose al porcentaje de webs que ofrecen 3 idiomas.

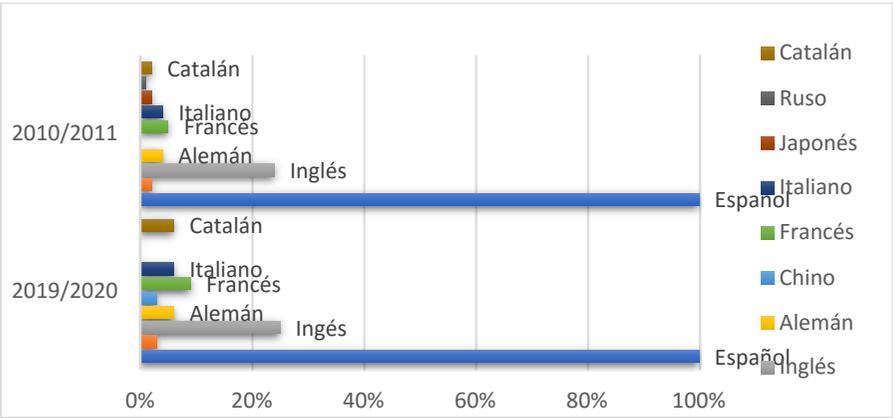
GRÁFICO 2. Numero de idiomas



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar cuáles son los idiomas disponibles para consultar los sitios y como era de prever, se puede observar en la gráfica 3 que, al tratarse de sitios españoles, tanto en el análisis realizado en 2010/2011, como el de 2019/2020, en un 100% de los casos, se pueden consultar en español. En segundo lugar y muy distanciado, se encuentra el inglés, con un 24% y un 25% respectivamente. El resto de los idiomas aparecen en porcentajes poco relevantes, obteniendo todos menos de un 10%.

GRÁFICA 3. Idiomas. Cuáles.



Fuente: Elaboración propia.

FASE 2. NAVEGAR: USABILIDAD.

Reunir información sobre el producto a comprar. Information Seeking Behaviour

En esta segunda fase, el usuario/comprador ha decidido que el sitio web posee las características formales y estructurales que necesita y desea, y se dispone a buscar la información comercial que necesita. Se analiza la usabilidad del sitio, es decir el grado de facilidad y comodidad que encontrará el usuario/comprador en su búsqueda de información.

TABLA 2 - Parámetros del análisis referente a la fase 2 – Navegar: Usabilidad

| Fase 2 – Navegabilidad: Usabilidad | | España | | | |
|------------------------------------|----|-----------|------|-----------|-----|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Tiempo de carga (8-10 seg) | Sí | 100 | 100% | 30 | 94% |
| | No | 0 | 0% | 2 | 6% |
| Estructura índice | Sí | 97 | 97% | 12 | 38% |
| | NO | 3 | 3% | 20 | 63% |
| Menú vertical | Sí | 80 | 80% | 23 | 72% |
| | No | 20 | 20% | 9 | 28% |
| Menú horizontal | Sí | 73 | 73% | 27 | 84% |
| | No | 27 | 27% | 5 | 16% |
| Menos de 3 clics acceder producto | Sí | 96 | 96% | 31 | 97% |
| | No | 4 | 4% | 1 | 3% |

| | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|------------|-------------|-----------|-------------|
| Enlaces de compras funcionan | Sí | 95 | 95% | 32 | 100% |
| | No | 5 | 5% | 0 | 0% |
| Ajuste idioma | Sí | 25 | 25% | 9 | 28% |
| | No | 75 | 75% | 23 | 72% |
| Ajuste tamaño letra | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |
| Ajuste color | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |
| Ajuste otros | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |

Fuente: elaboración propia

TIEMPO DE CARGA (8-10 SEGUNDOS)

El tiempo de acceso y de carga de un sitio web es fundamental, puesto que, si un usuario/cliente debe esperar que termine de cargar varios segundos, mientras otros sitios de similares características e información comercial tardan menos, es obvio que abandonará ese sitio para acceder a los otros.

Si bien parece que para el año 2019/2020, 8 segundos de retardo al cargar pudiera parecer impensable, se obtiene un dato curioso. Si bien en 2010/2011 todos los sitios, es decir, el 100%, cargaban en menos de 8 segundos, en 2019/2020 el porcentaje baja al 94%, existiendo 2 sitios que tardaron más de 8-10 segundos en cargar. Teniendo en cuenta los resultados más antiguos y las conexiones y servidores actuales, es fácil pensar que el retardo sufrido en esos 2 sitios, se deba a un fallo temporal del servidor, que a un error en la programación del sitio.

ESTRUCTURA ÍNDICE

Mostrar la información del sitio de forma estructurada, en forma de índice, facilita su consulta y agiliza la búsqueda de información por parte del usuario/cliente. Por este motivo, este concepto es muy importante para mejorar la usabilidad del website.

Dicho lo anterior, parece un error por parte de las empresas que esta herramienta haya pasado de aparecer en un 97% en 2010/2011, a un 38% en 2019/2020.

MENÚS DE NAVEGACIÓN

Sin los menús de navegación de los sitios, el acceso a las distintas secciones sería extremadamente difícil, obstaculizando o incluso impidiendo la búsqueda de la información comercial necesaria para el usuario/comprador y anulando en gran medida la usabilidad del sitio.

En cuanto la disposición de los menús, la tendencia cambia de un análisis a otro, aunque sin variación significativa. En 2010/2011 se aprecia un mayor porcentaje de menús en posición vertical (80%), frente los menús con disposición horizontal (73%). Mientras que en el periodo 2019/2020, se encuentra un porcentaje superior de menús horizontales (84%), que de menús verticales (72%).

MENOS DE 3 CLICS PARA ACCEDER AL PRODUCTO

Si un usuario/comprador, tiene que ir navegando de página en página buscando el producto deseado, es posible que se pierda o se aburra y no formalice la compra en ese sitio. Para evitar eso, lo deseable es que no sean necesarios más de clics de ratón para acceder a la información deseada o al producto necesitado.

Las empresas son conscientes de la importancia de este factor y por ello lo aplican de forma mayoritaria en sus sitios webs. En un 96% de los sitios webs en 2010/2011 y en un 97% en 2019/2020, es posible acceder al producto en venta en 3 clics o menos.

ENLACES DE COMPRA FUNCIONAN CORRECTAMENTE:

Es evidente que, si el enlace de compra de un producto no funciona, ese producto no podrá ser comprado. Por lo que en websites que se dedica a vender libros debe, de forma ineludible, mantener los enlaces de compra en funcionamiento.

Como era de suponer, las empresas cuidan mucho este aspecto, manteniendo el 95% en 2010/2011 y el 100% en 2019/2020 sus enlaces de compra en correcto funcionamiento.

AJUSTE DE IDIOMA

Como se adelantó en el epígrafe de los idiomas en los sitios, la posibilidad de ajustar el idioma del sitio al utilizado o conocido por el usuario/cliente, es de vital importancia para el objetivo de aumentar el tamaño del target de venta del sitio web. No obstante, como pudo apreciarse en el citado epígrafe, las empresas no prestan demasiada atención a esta herramienta, obteniendo un 25% de los sitios que permiten este ajuste en 2010/2011 y un 28% en 2019/2020.

A pesar de lo mencionado y como ya se dijo en los epígrafes referidos a la accesibilidad de personas con diversidad funcional, actualmente los navegadores web acostumbran a ofrecer una herramienta de traducción simultánea del texto de los sitios, que si bien, no es la opción ideal, puede servir para facilitar su uso a personas que no conozcan el idioma del sitio.

AJUSTE DEL TAMAÑO DE LETRA

Ningún sitio web ofrece esta herramienta en ninguno de los dos periodos de tiempo analizados. Si bien, una vez más se podría justificar por las herramientas ofrecidas por los navegadores web.

AJUSTE DE COLOR Y OTROS AJUSTES

Tampoco ningún sitio, en ninguno de los periodos permite estas opciones.

FASE 3. REUNIR Y EVALUAR LA INFORMACIÓN: CONTENIDOS COMERCIALES.

Analizar el contenido del sitio, Information Searching Behaviour

En esta fase, el usuario y potencial comprador, una vez analizada la usabilidad del sitio, busca de forma consciente la información comercial que necesita: busca el producto deseado para decidir si lo comprará aquí o se irá a otro website a realizar la compra.

El usuario/comprador decide si esta tienda le genera la suficiente confianza, a través de la información comercial y corporativa que ofrece el sitio.

TABLA 3 - Parámetros del análisis referente a la fase 3 – Reunir y Evaluar la Información – Contenidos Comerciales.

| Fase 3 - Reunir y Evaluar la Información: Contenidos Comerciales | | España | | | |
|--|----|-----------|------|-----------|------|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Contiene marca/editora | Sí | 95 | 95% | 32 | 100% |
| | No | 5 | 1% | 0 | 0% |
| Contiene fotos del producto | Sí | 93 | 93% | 31 | 97% |
| | No | 7 | 7% | 1 | 3% |
| Contiene precio del producto | Sí | 97 | 97% | 31 | 97% |
| | No | 3 | 3% | 1 | 3% |
| Contiene descripción del producto | Sí | 98 | 98% | 31 | 97% |
| | No | 2 | 2% | 1 | 3% |
| Contiene categoría del producto | Sí | 95 | 95% | 30 | 94% |
| | No | 5 | 5% | 2 | 6% |
| Contiene catálogo pdf* | Sí | 13 | 13% | 3 | 9% |
| | No | 87 | 87% | 29 | 91% |
| Contiene fotos generales | Sí | 58 | 58% | 23 | 72% |
| | No | 42 | 42% | 9 | 28% |
| Presenta enlaces información relacionada | Sí | 73 | 73% | 20 | 63% |
| | No | 27 | 27% | 12 | 38% |
| Contiene noticias, boletines, etc. | Sí | 57 | 57% | 16 | 50% |
| | No | 43 | 43% | 16 | 50% |
| Contiene otros | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 31 | 97% |

Fuente: Elaboración propia. *2 en formato xlsx.

CONTIENE MARCA/EDITORIA

En el primer análisis (2010/2011) un 95% de los sitios muestra la marca (habitualmente la editora, al tratarse de libros) de los productos en venta. En el segundo análisis, ese porcentaje aumenta aún más, alcanzando el total de los sitios analizados, el 100%.

CONTIENE FOTOS DEL PRODUCTO

A un usuario/comprador le genera confianza poder ver cómo es el producto que va a adquirir, por lo que es recomendable que el sitio web ofrezca una o varias fotos del producto. Las empresas son conscientes de ello, puesto que en ambos análisis el porcentaje de webs que muestra fotos del producto es muy elevado. Concretamente un 93% en 2010/2011 y un 97% en 2019/2020.

CONTIENE PRECIO DEL PRODUCTO

Es lógico pensar que un virtual comprador desee y necesite conocer el precio de producto que se dispone a adquirir, por lo que es de vital importancia ofrecer este dato, acompañando al producto en venta. Por este motivo, las empresas le dan también mucha importancia este factor, por lo que la gran mayoría, un 97% en ambos análisis, proporciona el precio del producto en venta. Si bien parece curioso que aun exista un 3% de los sitios, que no lo proporciona.

CONTIENE DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO

Este es otro factor importante a la hora de la elección de un producto, por parte del usuario/comprador. Si bien este puede buscar directamente un producto concreto, del que conoce sus características, es posible que busque un tipo de producto en general y al desconocer el producto consultado, necesita conocer su descripción en profundidad.

Al igual que en el caso del precio del producto, los vendedores son conscientes de la importancia de este factor y por ello, en los análisis realizados en 2010/2011 y 2019/2020, se observa que un 98% y un 97% respectivamente, ofrecen una descripción del producto en venta.

CONTIENE CATEGORÍA DEL PRODUCTO

También le otorgan mucha importancia las empresas estudiadas a indicar la categoría en la que está ubicada el producto en venta, como demuestran los resultados obtenidos: un 95% en el primer análisis y un 94% en el segundo. La importancia de este factor radica en que un usuario/comprador, puede descubrir otros productos que se encuentren englobados en la misma categoría del que va a adquirir, que les puedan resultar igualmente interesantes.

CONTIENE CATALOGO EN PDF

Un catálogo de los productos que vende un websites, que se pueda descargar, imprimir, compartir, o simplemente consultar sin conexión a internet, el momento y lugar deseado, puede ser de gran utilidad para el usuario/comprador. Sin embargo, este es un aspecto muy descuidado por parte de las empresas, de las que un 13% en 2010/2011 y un 9% en 2019/2020, ofrecen esta característica. Cabe destacar, como se expresa en el pie de tabla, que 2 de los 3 sitios que ofrecen esta herramienta en 2019/2020, lo hacen en formato xlsx, es decir formato de Microsoft Excel, en lugar de en formato pdf, como se indica en el título del epígrafe.

CONTIENE FOTOS GENERALES

Ofrecer una muestra general de fotografías de los productos vendidos en el sitio, puede servir al usuario comprador, para hacerse una idea general de los productos que posee esa tienda y de ese modo, sacar conclusiones sobre la especialización o la calidad de ese sitio. Si bien se observa un aumento del interés de las empresas por esta característica, aumentando el porcentaje desde 58% de 2010/2011, al 72% de 2019/2020, aún deben las empresas estudiadas, darle más importancia a este factor.

PRESENTA ENLACES CON INFORMACIÓN RELACIONADA

Los enlaces con información relacionada con el producto en venta, ofrece al usuario/comprador la posibilidad de aumentar sus

conocimientos sobre el tema, y de ese modo, aporta valor comercial a la tienda. Como se puede apreciar el análisis, el interés de las empresas estudiadas por este factor, ha disminuido del primer periodo de estudio, donde un 73% de los sitios ofrecían esta herramienta, al segundo periodo, donde ese porcentaje baja al 63%.

CONTIENE NOTICIAS, BOLETINES, ETC.

Esta herramienta permite al usuario/comprador, mantenerse informado de las novedades de la tienda, así como de noticias relacionadas con sus productos de interés. Esta es una característica en la que no muestran mucho interés las empresas, puesto que algo más de la mitad, concretamente el 57%, en el análisis realizado en 201/2011 y la mitad, un 50%, en 2019/2020, ofrece algún tipo de boletín informativo.

CONTIENE OTROS

Aquí se analiza si los sitios webs ofrecen algún tipo de herramienta de difusión de información, diferente a los analizados en el epígrafe anterior. El resultado es claro, ningún sitio ofrece esta posibilidad en 2010/2011, ni en 2019/2020.

FASE 3. REUNIR Y EVALUAR LA INFORMACIÓN: CONTENIDOS CORPORATIVOS.

Analizar el contenido del sitio, Information Searching Behaviour

Siguiendo con el objetivo de buscar la información que ofrece el website al usuario/comprador, para decidir si ese es el sitio que necesita y desea para realizar su compra, en este caso se analiza la información que ofrecen las empresas sobre ellas mismas. Esta información es importante para el usuario/comprador, porque le ayuda conocer a quien le vende el producto y eso le genera seguridad en el proceso de compra.

TABLA 4 - Parámetros del análisis referente a la fase 3 – Reunir y Evaluar la Información – Contenidos Corporativos

| Fase 3 - Reunir y Evaluar la Información: Contenidos Corporativos | | España | | | |
|--|----|-----------|------|-----------|------|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Presenta nombre de la empresa | Sí | 100 | 100% | 32 | 100% |
| | No | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Presenta descripción/historia de la empresa | Sí | 95 | 95% | 26 | 81% |
| | No | 5 | 5% | 6 | 19% |
| Presenta objetivos de la empresa | Sí | 94 | 94% | 24 | 75% |
| | No | 6 | 6% | 8 | 25% |
| Presenta logotipo/marca de la empresa | Sí | 100 | 100% | 31 | 97% |
| | No | 0 | 0% | 1 | 3% |
| Presenta esquema organizacional de la empresa | Sí | 6 | 6% | 1 | 3% |
| | No | 94 | 94% | 31 | 97% |
| Presenta sector de venta de la empresa | Sí | 99 | 99% | 29 | 91% |
| | No | 1 | 1% | 3 | 9% |
| Presenta otros relacionados con la empresa | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |
| Presenta suscripción de RSS | Sí | 7 | 7% | 4 | 13% |
| | No | 93 | 93% | 28 | 88% |
| Presenta suscripción de boletines | Sí | 36 | 36% | 16 | 50% |
| | No | 64 | 64% | 16 | 50% |
| Presenta suscripción de E-mail | Sí | 41 | 41% | 17 | 53% |
| | No | 59 | 59% | 15 | 47% |
| Presenta suscripción de Otros | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |
| Presenta contacto de E-mail | Sí | 97 | 97% | 29 | 91% |
| | No | 3 | 3% | 3 | 9% |
| Presenta mapa de localización | Sí | 28 | 28% | 12 | 38% |
| | No | 72 | 72% | 20 | 63% |
| Presenta dirección física | Sí | 98 | 98% | 27 | 84% |
| | No | 2 | 2% | 5 | 16% |
| Presenta coordenadas de GPS | Sí | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | No | 100 | 100% | 32 | 100% |

Fuente: Elaboración propia. *1 Variado.

PRESENTA NOMBRE DE LA EMPRESA

Es lógico pensar que una empresa, del mismo modo que haría en una tienda del comercio tradicional, muestre su nombre, para que el

usuario/comprador, sepa a como se llama la empresa en la que va a realizar su compra. Todas las empresas analizadas, el 100%, en ambos periodos tiempo, muestran su nombre en el sitio web.

PRESENTA DESCRIPCIÓN/HISTORIA DE LA EMPRESA

Del mismo modo que el nombre, para el usuario/comprador puede ser muy útil conocer información sobre la empresa, puesto cuanto más información posea, más seguridad le generará el sitio para realizar la compra. las empresas cuidan bastante este factor, y un 95% en 2010/2011 y un 81% en 2019/2020, ofrecen algún tipo de información sobre ellos o su historia.

PRESENTA OBJETIVOS DE LA EMPRESA

En la misma línea de los epígrafes anteriores, que las empresas expresen sus objetivos, hace que el usuario/comprador posea más información sobre la empresa, y esto le genere más confianza. Un 94% y un 75% de las empresas respectivamente ofrecen este tipo de información.

PRESENTAN LOGOTIPO/MARCA DE LA EMPRESA

Con el objetivo de poder identificar a una empresa y diferenciarla de la competencia, es muy útil conocer su logotipo o marca. Las empresas son conscientes de esto y por ello todas las empresas analizadas en 2010/2011 (el 100%) y todas menos una en 2019/2020 (97%) muestran su logotipo o marca en su sitio web.

PRESENTA ESQUEMA ORGANIZACIONAL DE LA EMPRESA

Si bien, como se han expresado en epígrafes anteriores, poseer la máxima información posible sobre la empresa a la que se va a realizar la compra, genera confianza en los usuarios/compradores, este concepto no está apenas desarrollado en las tiendas analizadas. Esto se traduce en que un 6% de los sitios en el primer periodo y un 3% en el segundo, muestran el esquema organizacional de la empresa.

PRESENTA SECTOR DE VENTA DE LA EMPRESA

La inmensa mayoría de los sitios estudiados, concretamente un 99% en 2010/2011 y un 91% en 2019/2020, hace una presentación del sector de venta en el que se encuentra ubicada la empresa a la que representan.

PRESENTA OTROS RELACIONADOS CON LA EMPRESA

Ningún sitio de los analizados en los dos periodos de tiempo muestra algún otro tipo de información relacionada con la empresa.

PRESENTA SUSCRIPCIÓN DE RSS

Las empresas no valoran apenas esta herramienta de difusión de la información y sólo un 7% de los sitios en 2010/2011 y 13% en 2019/2020 ofrecen esta posibilidad.

PRESENTA SUSCRIPCIÓN DE BOLETINES

En este caso, las empresas parece que empiezan a darse cuenta de la importancia de ofrecer información sobre sus novedades o noticias de interés para sus usuarios/clientes, pasando 36% en 201/2011, al 50% en 2019/2020.

PRESENTA SUSCRIPCIÓN DE E-MAIL

Un incremento similar al anterior experimenta la presencia de suscripción de e-mail, como forma de informar a los usuarios/clientes, pasando del 41% en el primer periodo, a un 53% en el segundo periodo de estudio.

PRESENTA SUSCRIPCIÓN DE OTROS

Ningún de los sitios analizados en ambos periodos ofrece algún elemento de suscripción distinto a los anteriores.

PRESENTA CONTACTO DE E-MAIL

Algo fundamental para generar confianza en el usuario/cliente es la posibilidad de poder contactar con la empresa para solucionar cualquier

tipo de duda o incidencia. Por lo que ofrecer al usuario/comprador una dirección de email para ese fin es muy importante. Las empresas son conscientes de ello y la ofrecen un 97% de las veces en 2010/2011 y un 91% en 2019/2020.

PRESENTA MAPA DE LOCALIZACIÓN

Otro modo de generar confianza en el usuario/cliente es mostrar información sobre la ubicación geográfica de la empresa. Para este fin, mostrar un mapa de localización, ofrece de una manera gráfica, la información necesaria para ubicar la empresa. Si bien este complemento no es muy utilizado por las empresas estudiadas, donde un 28% y un 38% de los sitios respectivamente, ofrecen esta herramienta de ubicación.

PRESENTA DIRECCIÓN FÍSICA

Tratándose del mismo tipo de información proporcionada en el párrafo anterior, los resultados varían substancialmente, cuando se trata de presentar la dirección física de la empresa, de forma textual. Un 98% de los sitios analizados en 2010/2011 y un 84% en 2019/2020, muestran la dirección física de las empresas a las representan.

PRESENTA COORDENADAS DE GPS

Esta información puede resultar útil para desplazarse a la empresa física de la tienda, en el caso de que el usuario/comprador utilice cierto tipo de navegadores GPS. No obstante, las empresas no consideran útil esta herramienta y ninguna empresa en ninguno de los periodos estudiados, la ofrece.

FASE 4. REALIZAR LA COMPRA: FIABILIDAD - REALIZAR LA COMPRA

Information Use Behaviour

Esta es última y definitiva fase en proceso de compra. El usuario/comprador, utilizando la información comercial recibida en las fases anteriores, decide si va a realizar la compra en ese sitio e indaga sobre la facilidad y seguridad del proceso de compra.

TABLA 5 – Parámetros de análisis referente a la fase 4 – Realizar la Compra: Fiabilidad

| Fase 4 - Realizar la compra: Fiabilidad | | España | | | |
|---|----|-----------|-----|-----------|------|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Presenta certificado de la página | Sí | 13 | 13% | 0 | 0% |
| | No | 87 | 87% | 32 | 100% |
| Tarjeta de Crédito | Sí | 92 | 92% | 30 | 94% |
| | No | 8 | 8% | 2 | 6% |
| Contra reembolso | Sí | 64 | 64% | 19 | 59% |
| | No | 36 | 36% | 13 | 41% |
| PayPal | Sí | 20 | 20% | 9 | 28% |
| | No | 80 | 80% | 23 | 72% |
| Transferencia bancaria | Sí | 57 | 57% | 17 | 53% |
| | No | 43 | 43% | 15 | 47% |
| Otras* | Sí | 5 | 5% | 8 | 25% |
| | No | 95 | 95% | 24 | 75% |
| Incluye formulario de compra de producto | Sí | 92 | 92% | 1 | 3% |
| | No | 8 | 8% | 31 | 97% |
| Presenta mensaje de seguridad | Sí | 92 | 92% | 24 | 75% |
| | No | 8 | 8% | 8 | 25% |
| Venta directa | Sí | 26 | 26% | 11 | 34% |
| | No | 74 | 74% | 21 | 66% |
| Valoración o recomendación del producto a otros | Sí | 48 | 48% | 17 | 53% |
| | No | 52 | 52% | 15 | 47% |
| Presenta contacto de apoyo al cliente | Sí | 99 | 99% | 32 | 100% |
| | No | 1 | 1% | 0 | 0% |
| Presenta cuestionario de satisfacción | Sí | 4 | 4% | 1 | 3% |
| | No | 96 | 96% | 31 | 97% |

Fuente: Elaboración propia.

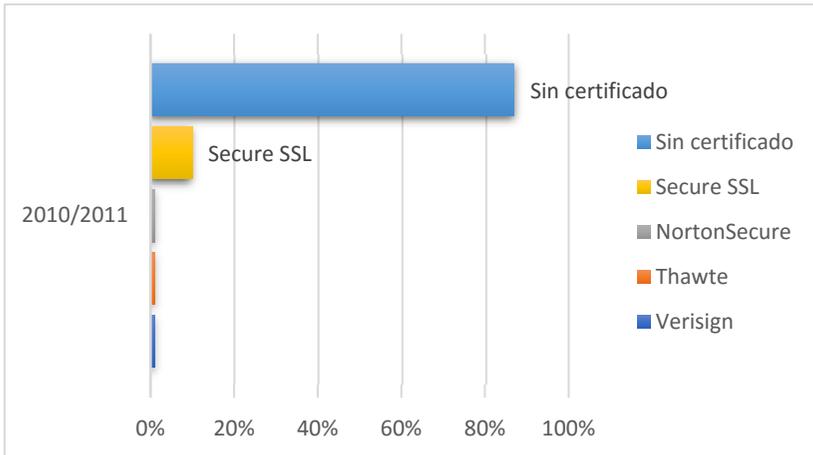
Otras* - (Monedero (especifico de PriceMinister), SafetyPay, Cheque, Giro (Vale) Postal, Depósito Bancario, DineroMail, ServiPAG.com E-Pago, Talon Bancario, webpay, redcompra, pago a plazos, cargo en cuenta en tienda).

PRESENTA CERTIFICADO DE LA PÁGINA

A pesar de ser este un elemento muy importante para generar confianza en el usuario/cliente, muy pocas empresas optan por mostrar algún tipo de certificación del sitio. En 2010/2011, lo muestra un 13% de los websites y en 2019/2020, ninguno de ellos.

En cuanto a qué tipo de certificado presentan, centrando el análisis en los años 2010/2011, como se muestra en el gráfico 4, un 87% no presenta ninguna, como se adelantó en el párrafo anterior; un 10% presenta certificado Secure SSL; y con un 1% muestran NortonSecure, Thawte y Verisign.

GRÁFICO 4 – Presenta certificado de la página, Cuál.



Fuente: Elaboración propia.

FORMAS DE PAGO

Un concepto fundamental para inspirar confianza en el usuario/cliente, a la hora de elegir si realiza o no la compra en un sitio determinado, es que pueda conocer con antelación las formas de pago que ofrece. Este es un elemento muy cuidado por las empresas. La forma de pago más utilizada por las empresas analizadas es el pago con tarjeta, que ofrecen 92% de los sitios en 2010/2011 y un 94% en 2019/2020. En segundo lugar, se encuentra el pago contrarrembolso, con un 64% y un 59% respectivamente. Le sigue de cerca el pago mediante transferencia

bancaria, con un 57% y 53%. Y ya a mas distancia, el pago mediante PayPal, con 20% y un 28%. A modo testimonial se pueden encontrar otras formas de pago, indicadas en el pie de la tabla 5, que en conjunto a aparecen en 5% en 2010/2011 y en un 8% en 2019/2020.

INCLUYE FORMULARIO DE COMPRA DE PRODUCTO

Un cambio radical experimenta la presencia de un formulario de compra que pasa de un 92% en 2010/2011 a un 1% en 2019/2020

PRESENTA MENSAJE DE SEGURIDAD

Conocer la forma en que se tratan su datos personales o bancarios y entender que se hace de una forma segura, genera enorme confianza en el usuario/comprador. Las empresas, conscientes de eso valoran mucho este concepto, mostrándolo en 92% de los sitios en 2010/2011 y en un 75% en 2019/2020.

VENTA DIRECTA

En el caso de las librerías online se refiere a la venta de material multimedia, especialmente libros electrónicos. Un producto más novedoso que el libro convencional y con la ventaja de que el usuario/comprador puede recibirlo de forma inmediata. Si bien esta opción ha evolucionado desde el primer análisis de 2010/2011, donde un 26% ofrecen este tipo de productos, hasta el 34% de los años 2019/2020, las empresas aún no están muy concienciadas de la importancia de este concepto.

VALORACIÓN O RECOMENDACIÓN DEL PRODUCTO A OTROS

Esta es una de las herramientas más importantes dentro del comercio electrónico. La idea de recomendar y consultar las recomendaciones de otros usuarios/compradores, genera una confianza que no ofrece la descripción del vendedor. Por lo que el hecho de ofrecer o no esta herramienta en una tienda online, puede ser determinante para la decisión que tiene que tomar el usuario/comprador, de hacer la compra en ese sitio o en otro.

A pesar de lo dicho en el párrafo anterior, las empresas no otorgan la importancia debida a esta herramienta, ofreciéndola un 48% de los sitios en 201/2011 y un 53% en 2019/2020.

PRESENTA CONTACTO DE APOYO AL CLIENTE

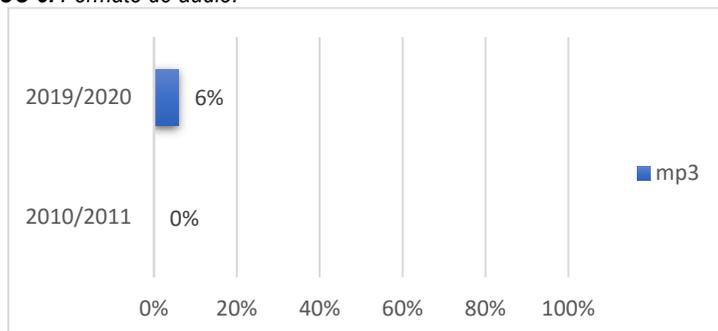
La atención al cliente es un elemento fundamental de generación de confianza en el usuario/comprador. Tener una herramienta para aclarar dudas a la hora de decidir si se realiza la compra, así como durante el propio proceso, y que pueda solventar problemas después de realizar la compra, genera la confianza necesaria en el usuario/comprador, como para tomar la decisión de comprar en un determinado sitio web. Conscientes de ello, las empresas ofrecen este servicio en un 99% en 2010/2011 y en un 100% en 2019/2020.

PRESENTA CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Esta herramienta tiene una doble finalidad. Por un lado, hace sentir al usuario/comprador que la empresa se preocupa por su satisfacción durante el proceso de compra; y por otro lado, utilizado de la forma adecuada, permite a la empresa optimizar sus servicios, adaptándolos a las necesidades y deseos de sus usuarios/clientes. Sin embargo, esta herramienta no está valorada en absoluto por las empresas estudiadas, como demuestra el 4% que lo ofrece en 2010/2011 y el 3% en 2019/2020.

MINERIA WEB

GRÁFICO 5. *Formato de audio.*

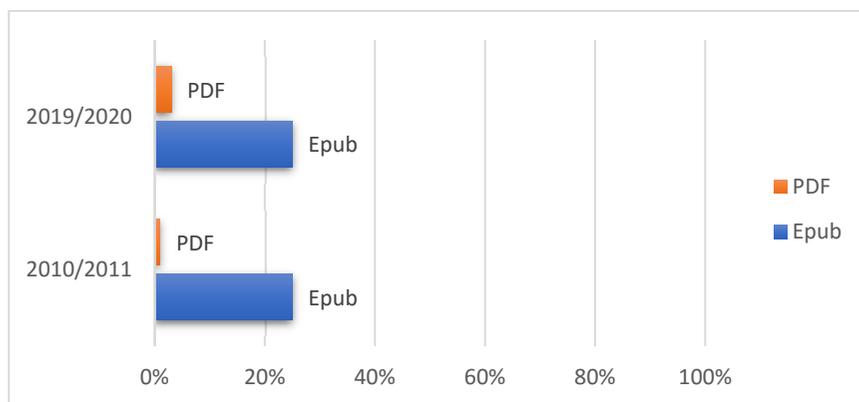


Fuente: Elaboración propia.

FORMATO DE AUDIO

En 2010/2011 no se encuentra ningún sitio donde ofrezcan información en formato de audio. En 2019/2020, un 6% de los sitios ofrecen información en formato mp3.

GRÁFICO 6. Formato de texto.

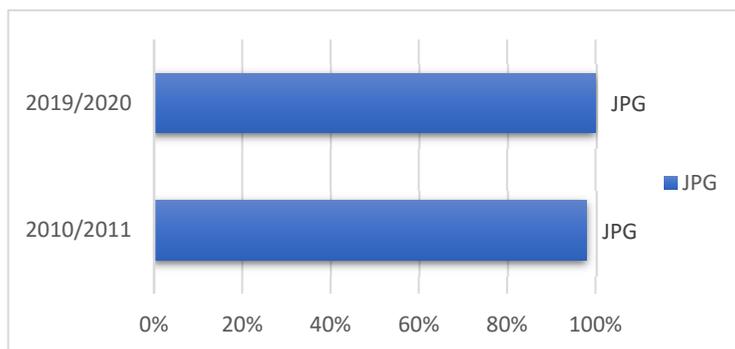


Fuente: Elaboración propia.

FORMATO DE TEXTO

Los formatos de texto encontrados en los sitios analizados son Epub y PDF, con un 25% y un 1% en 2010/2011 y un 25% y un 3% en 2019/2020 respectivamente.

GRÁFICO 7. Formato de imagen

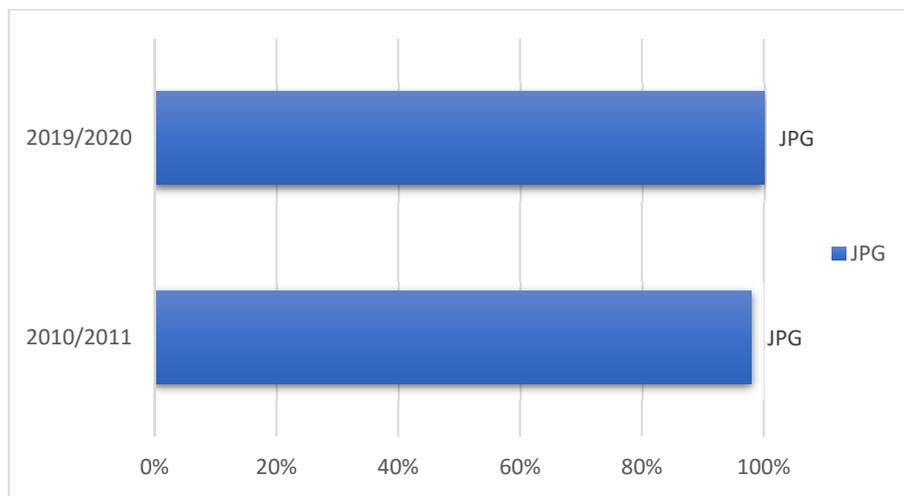


Fuente: Elaboración propia.

FORMATO DE IMAGEN

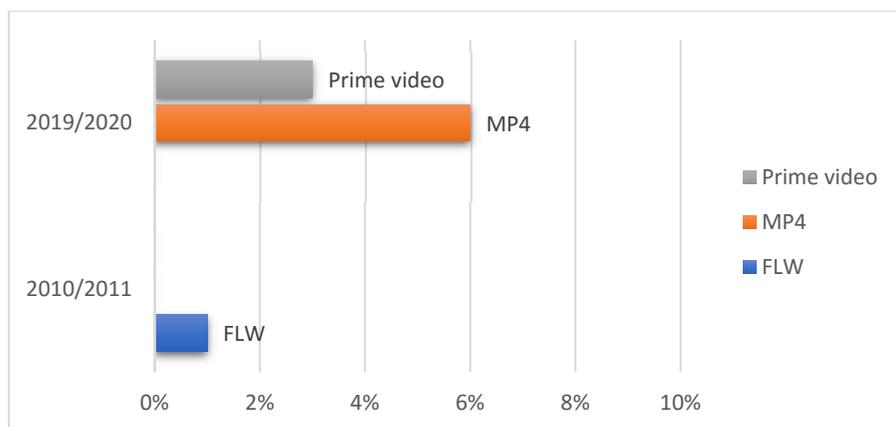
El formato de imagen utilizado en ambos periodos de tiempo es jpg, presente en el 98% y el 100% de los sitios respectivamente.

GRÁFICO 7. Formato de imagen



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 8. Formato de video



Fuente: Elaboración propia.

FORMATO DE VIDEO

En 2010/2011 el formato de video utilizado por 1% de los sitios analizados es FLW. En 2019/2020, se pueden encontrar dos formatos de video, el mp4, con 6% y el formato de la plataforma de Amazon, Prime Video, con un 3%.

TABLA 6 – *Parámetros del análisis referente a la minería web.*

| Minería Web | | España | | | |
|-----------------------------------|----|-----------|-----|-----------|-----|
| | | 2010/2011 | | 2019/2020 | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Incluye motor de búsqueda interno | Sí | 94 | 94% | 31 | 97% |
| | No | 6 | 6% | 1 | 3% |

Fuente: Elaboración propia.

MOTOR DE BÚSQUEDA INTERNO

Contar con un motor de búsqueda interno, facilita al usuario localizar la información buscada, sin tener que navegar por los diferentes menús y secciones del sitio web. Las empresas otorgan mucha importancia a esta herramienta, ofreciéndola en un 94% de los sitios en 2010/2011 y un 97% en 2019/2020.

PARÁMETROS NO COMPARABLES

Algunos de los parámetros analizados en este estudio, no se pueden mostrar de forma comparada por la naturaleza de los mismos. Conceptos como fecha de actualización o links de entrada no son comparables. También cabe destacar el caso del PageRank, que se analizó en 2010/2011, pero no se ha podido hacer en 2019/2020, por ser un factor obsoleto y por tanto, no se muestra.

DESAPARICIÓN DE PÁGINAS WEB

Como se ha referido anteriormente, en 2010/2011 se elabora un directorio en el que se analizan 100 sitios web. En el segundo análisis de la comparación, en 2019/2020 se actualiza ese directorio, y se observa que un gran número de sitios han dejado de funcionar, concretamente, siguen en funcionamiento 32. Es importante resaltar esto, para tenerlo en cuenta a la hora de interpretar los resultados porcentuales.

6. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en este estudio, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1°. La fase que más preocupa a las empresas es la 3, seguida muy de cerca, de la 2. En estas fases se estudian los contenidos comerciales y corporativos de la empresa y la usabilidad de los sitios respectivamente. Elementos muy importantes para generar seguridad en el usuario/comprador.

2°. La fase más descuidada es la fase 1, en la que se analizan los aspectos formales y estructurales del sitio. Esto es un error, porque en esta fase, el usuario/comprador decide si sigue navegando por el sitio o lo abandona.

3°. Como hemos podido apreciar a lo largo de esta exposición, el número de positivos se reduce drásticamente en todas las fases, del primer periodo al segundo.

4°. Exceptuando el uso de imágenes para ilustrar los websites, que es mayoritario, las empresas no hacen un uso generalizado de herramientas multimedia en sus sitios. Esto es un error porque estos elementos aportan información adicional al sitio, de una forma atractiva para el usuario/cliente.

5°. El buscador interno de un website es una herramienta muy útil para el usuario, ya que le permite acceder a la información requerida, sin necesidad de buscarla, navegando a través de los diferentes menús del

sitio. Los empresarios son conscientes de ellos y en ambos periodos la utilizan de forma masiva.

6°. Las empresas no han dado demasiada importancia a la certificación del sitio. Lo que es un error, puesto que es un factor que genera seguridad al usuario a la hora de realizar la compra.

7°. Los colores predominantes en sus menús de navegación son el azul y el blanco, que como dijimos anteriormente, es una buena elección, en base a la significación de ambos colores, así como de la sensación que generan en el usuario-comprador.

8°. La mayoría de los sitios se pueden consultar únicamente en un idioma, que como era de esperar es el idioma autóctono, en este caso el español, seguidos muy de lejos por los sitios donde además se pueden consultar en inglés. Esto es un error puesto que, aunque una tienda solo pueda vender en un país, en ese país pueden encontrarse virtuales clientes cuyo idioma sea distinto al autóctono.

7. REFERENCIAS

Agudo Peregrina, A. (2014). *Análisis de los factores de adopción de comercio electrónico en segmentos de consumidores finales. Aplicación al caso español*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
doi:10.20868/UPM.thesis.29489

Arce Minda, P., Bravo Coello, R., Arce Minda, N., & Arce Minda, E. (2021). Comercio electrónico y teletrabajo. En S. Castillo Cabeza, & Y. Montes de Oca Rojas, *Gestión Innovación y Calidad: una mirada desde las Ciencias Administrativas y Económicas en América Latina* (págs. 248-278).

Caldes, A. (2015). *Análisis de la información en páginas web de Portugal, España, Reino Unido y Francia: el caso del comercio electrónico de libros*. Badajoz: Universidad de Extremadura. doi:Tesis doctoral

Caldes, A., Fernández-Falero, M., Quaresma, R., & Gordillo Tapia, L. (2019). Evolución en la web de las empresas portuguesas de comercio electrónico de libros. En U. d. Evora (Ed.), *XXI Seminário Luso-Espanhol de Economía Empresarial*. Evora (Portugal).

- Díaz-Llauró, A. (2011). Definición, historia y objetivo de una red social. In *Qualitas*. Recuperado el 21 de mayo de 2021, de <http://www.inqualitas.net/articulos/17114-definicion-historia-y-objetivo-de-una-red-social>
- Fernandez-Falero, M. R., & Gordillo Tapia, L. V. (2019). Metodología de estudio de librerías españolas en redes sociales. *Preprint*. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <http://eprints.rclis.org/38629/>
- Fernández-Falero, M. R., & Gordillo Tapia, L. V. (2019). Presencia de las librerías españolas en redes sociales: Método de análisis. En R. Mancinas-Chávez, & D. Moya López (Ed.), *COMUNICACIÓN EMERGENTE*. Sevilla: Egregius. Recuperado el 7 de junio de 2010, de <http://egregius.es/catalogo/cyp19/>
- Fernández-Falero, M. R., & Peral Pacheco, D. (2003). Situación del comercio electrónico en Extremadura después de la crisis de Internet. *Calsi 2003*. Valencia.
- Fernández-Falero, M., Hurtado Guapo, M., & Peral Pacheco, D. (2005). Comercio electrónico en la era digital: España. *Razón y Palabra*, 10(45), 1-20.
- Gordillo Tapia, L. V. (2017). *Información comercial electrónica de tiendas en línea de flamenco: textiles, zapatos y complementeo*. Badajoz, España: Universidad de Extremadura. Recuperado el 27 de mayo de 2021, de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=C6nmbKcsH%2Bs%3D>
- Hurtado Guapo, M., & Fernández-Falero, M. (2015). Reconciliando las tipología de usuarios de Internet. *Razón y palabra*(89), 469-483.
- Hurtado Guapo, M., & Fernández-Falero, M. (2016). *Información comercial electrónica*. (E. a. española, Ed.) Saarbrucken, Alemania.
- Lalaleo-Analuisa, F., Bonilla-Jurado, D., & Robles-Salguero, R. (2021). Tecnologías de la Información y Comunicación exclusivo para el comportamiento del consumidor desde una perspectiva teórica. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(21), 147-164. doi:10.17163/ret.n21.2021.09.
- Merwe, R., & Bekker, J. (2003). Framework and methodology for evaluating e-commerce Web sites. *Internet Research: Electronic networking application and policy*, 13(5), 330-341.
- Spink, A., & Cole, C. (2006). *New directions in human information behaviour*. Dordrecht: Springer.
- Wilson, T. (2000). Human Information Behaviour. *Informing Science*, 3(2), 49-55.

EL OCASO DEL PAPEL EN LAS REVISTAS CULTURALES DE ESPAÑA. EL CASO DE HUELVA

MARI PAZ DÍAZ DOMÍNGUEZ

Grupo de Investigación 'El Aprendizaje de la Democracia en Andalucía'

1. INTRODUCCIÓN

La cultura ha permanecido tradicionalmente vinculada al mundo editorial y periodístico, puesto que los medios de comunicación son aliados indiscutibles a la hora de dar difusión a las diferentes creaciones y actos. Con esta premisa, en España siempre han existido numerosas publicaciones que han dado cobertura a estos contenidos, muy demandados por la sociedad. Sin embargo, desde la primacía de lo digital, venimos asistiendo a un declive de los títulos en papel, pues se prefiere la inmediatez del formato web o la capacidad de divulgación de las redes sociales y otros foros de internet frente a propuestas más tradicionales, que vivieron su época dorada en otro tiempo.

Este nuevo contexto ha creado una realidad en la que parece plantearse la caducidad de la prensa en papel, especialmente si hablamos de un sector tan dinámico como el cultural. De hecho, cada vez encontramos en el mercado una mayor oferta de propuestas editoriales dedicadas a informar sobre temas de ocio y cultura que se difunden en formato digital en detrimento de otras propuestas.

Conocer la evolución del periodismo cultural se convierte, por tanto, en una cuestión necesaria para comprender el momento que vive una oferta comunicativa que tuvo en las últimas décadas del siglo XX uno de sus apogeos. Siendo así, estudiar los títulos nacidos durante la transición y la etapa democrática en clave local puede resultar más que interesante para evaluar y analizar el pasado, el presente y, sobre todo, el futuro de un campo fundamental de la práctica periodística.

El presente trabajo se presenta como un instrumento revelador de esa evolución que ha tenido la prensa cultural en España, -como ha venido sucediendo en otros lugares del mundo-, desde su época dorada en papel a su reconversión en un producto de consumo habitual en internet. Un estudio que puede contribuir a dilucidar si el papel tiene fecha de caducidad o, si, por el contrario, puede adaptarse a la nueva realidad social, combinando ambos formatos. Y es que puede llegar a sorprendernos cómo determinadas propuestas comunicativas son muy deseadas por parte de los coleccionistas.

Por este motivo, a continuación, invitamos al lector a realizar este recorrido por un género que siempre ha sido sintomático de la buena salud cultural y educativa de una sociedad.

2. OBJETIVOS

En el presente artículo pretendemos conocer cómo ha evolucionado la prensa cultural en España desde finales del franquismo, cuando se registra una fiebre de actividades de todo tipo, después de que la dictadura hubiera coartado desde 1939 muchas de estas inquietudes, hasta el panorama actual. Hay que tener en cuenta que, a partir de los años sesenta, España asiste a un creciente desarrollo económico y a una progresiva apertura liberalizadora, que afectó al sector de la comunicación de forma general y, en concreto, a las publicaciones culturales, pues comenzaron a surgir por todo el país proyectos cada vez más interesantes.

Un crecimiento que, en el caso de Huelva, estuvo propiciado por la implantación del Polo de Desarrollo en el año 1964, una instalación que influyó en todos los ámbitos de la vida de los onubenses desde entonces, incluidas las manifestaciones culturales.

Al hilo de ese incipiente progreso, la población se mostró cada vez más preocupada por conseguir niveles de instrucción más altos y garantizarse así un buen puesto de trabajo. Es más, el instituto ‘Rábida’ se quedó pequeño y dejó de ser el único centro de Secundaria de Huelva, abriéndose el ‘Femenino’ y, posteriormente, el ‘Alonso Sánchez’, ‘Alto Conquero’ o ‘La Orden’. De este modo, en 1975, se habían reducido las tasas de analfabetismo en un 36% con respecto a 1965.

En este contexto, la sociedad de Huelva, como en el resto de España, comienza a demandar propuestas que fueran más allá de la cultura oficial de la dictadura. Esta situación se refleja en la capital onubense en la constitución de grupos tan activos como la tertulia de la Librería Saltes y la compañía de teatro ‘La Garrocha’, que favorecieron el crecimiento de la oferta de ocio, una vez que se instaura la democracia.

Un proceso que parece caminar paralelo a la aparición de nuevas revistas que pretenden democratizar la cultura, aunque, a veces, en estos proyectos primara la lógica mercantilista. En principio, la mayoría de las nuevas publicaciones culturales fueron magazines de vocación ilustrada que nacieron en los años ochenta y noventa, junto a los cuales se divulgaron revistas literarias de una gran calidad, así como títulos de movimientos más alternativos o novedosos, como el cómic o el cine.

Por ello, a través de este artículo, queremos demostrar que durante los años de la transición democrática y, sobre todo, en la democracia se vivió en España una auténtica revolución cultural y académica que tendría su reflejo en las publicaciones periódicas especializadas en esta temática. Cabeceras que vivieron una segunda edad de oro después del florecimiento de este tipo de títulos durante los años veinte del pasado siglo XX, cuando, por ejemplo, encontramos auténticas joyas dedicadas a difundir las creaciones de los autores de la Generación del 27 (véase el caso de *Papel de Aleluyas*, por ejemplo⁵⁷). Una etapa dorada propiciada por la implantación del sistema democrático, instaurado a través de la Constitución de 1978.

Este boom de las revistas culturales de la España democrática fue diluyéndose a medida que avanza el siglo XXI, no sólo por verse afectado por la crisis económica, sino también por otros motivos, como la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y a la difusión de un nuevo formato en internet. Es entonces cuando la red de redes fue configurando un usuario que, como sucede en la actualidad, estaba cada vez más acostumbrado a obtener los contenidos que deseaba a golpe de clic,

⁵⁷ Díaz Domínguez, M. P. (2021): María Luisa Muñoz de Vargas, una pionera del periodismo de Huelva. *Historia Crítica del Periodismo Andaluz*. (<https://bit.ly/3c0LR1y>). Consultado el 28/05/2021.

en un gesto rápido, fácil y gratuito en el que lo gráfico obtiene una relevancia suprema. Una reconversión todavía muy presente.

Un fenómeno que afecta a todo el periodismo en general, pero que puede tener peculiaridades en el caso de los títulos de carácter artístico o cultural, dado que se trata de un tipo de información que se dirige a un lector que, en muchas ocasiones, aprecia mucho más el formato tradicional en papel, circunstancia que puede contribuir al mantenimiento de algunos de estos proyectos en los kioscos.

Sea como fuere, en las próximas páginas pretendemos demostrar que también las cabeceras de carácter cultural han tenido que adaptarse al formato digital para sobrevivir en un mundo que demanda información de forma ágil y atractiva. Un fenómeno que analizaremos a través de las publicaciones nacidas en Huelva, pero cuyos resultados, como apuntamos, pueden trasladarse a otras muchas comunidades.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación hemos realizado un amplio recorrido por las diferentes fuentes hemerográficas y digitales disponibles de publicaciones periódicas de contenido cultural, centrándonos, como decimos, en el caso de Huelva. Contar con el mayor número posible de fuentes directas era uno de nuestros principales propósitos.

La tarea no es fácil, teniendo en cuenta que, a priori, uno de los mayores problemas es el escaso número de periódicos onubenses catalogados y archivados. Por ello, hemos llevado a cabo un completo recorrido por archivos públicos y privados, así como por hemerotecas y fundaciones que se encuentran repartidas por toda la geografía nacional.

En general, la mayoría de los títulos analizados en este trabajo se encuentra en salas como el Archivo Municipal del Ayuntamiento de Huelva, -centro especialmente destacado en este sentido-, la Hemeroteca Municipal de Sevilla, la Hemeroteca Municipal de Madrid, la Biblioteca Nacional, el Archivo Histórico Provincial de Huelva, el Archivo de la Diputación Provincial de Huelva, la Biblioteca Provincial de Huelva o la Fundación Zenobia Juan Ramón Jiménez de Moguer.

Junto a estos archivos, evidentemente, internet es una herramienta imprescindible para conocer las distintas cabeceras de Huelva, sobre todo, aquellos títulos distribuidos a partir de 1990. Su consulta se hace inevitable cuando estamos tratando de analizar la transición que han vivido las publicaciones periodísticas, ya sean del ámbito digital o en papel, pues muchas de las revistas han sido digitalizadas o, bien, se trata de propuestas que mantienen los dos formatos.

Siendo así, citaremos las gacetas culturales más significativas de la capital onubense editadas en la transición y la democracia, un claro reflejo de lo que estaba sucediendo en el resto de la sociedad española. Un recorrido en el que comprobaremos si se mantienen en la actualidad o si han decidido apostar por el formato digital.

4. RESULTADOS

El rico panorama que presentó la prensa cultural en la España de la transición y la democracia se traducía en clave local en Huelva en el nacimiento de todo tipo de magazines que venían a cubrir una amplia demanda. Propuestas que iban desde los temas literarios o el cine, pasando por la oferta de ocio e, incluso, sobre nuevas manifestaciones underground, como ocurría con el mundo del cómic.

4.1. EL BOOM DE LAS REVISTAS LITERARIAS

Más que significativo fue el crecimiento de la prensa literaria en la España en la que comenzaba a instaurarse el sistema democrático. No cabe duda de que periódicos y revistas siempre habían sido un vehículo idóneo para la difusión de la prosa y la poesía⁵⁸. E iban a seguir siéndolo. Y, de hecho, la transición y la democracia se revelaron muy prolíficas en gacetas literarias caracterizadas “por una sorprendente vitalidad e impulso creativo”⁵⁹. Al igual que en otros campos, los escritores se afanaron en recuperar un tiempo que consideraban perdido, teniendo como

58 Díaz Domínguez, M. P. (2008). Historia de la prensa escrita de Huelva. Su primera etapa (1810 – 1923). Ayuntamiento de Huelva.

59 Díaz Barrado, M. P. (2006). La España Democrática (1975 – 2000). Síntesis, p. 27.

referencia los años previos a la guerra civil. Por este motivo, en este periodo se exaltan a los escritores y los valores divulgados desde la Generación del 27.

Fue una etapa de una profunda renovación cultural en España, como quedó reflejado en la consolidación del Premio Planeta y en los cambios en la Real Academia Española (RAE)⁶⁰. Huelva volvió a ser un magnífico ejemplo de este contexto con la puesta en marcha de publicaciones literarias que se caracterizaron por su calidad⁶¹, en parte, gracias al apoyo dado por las instituciones públicas a este tipo de iniciativas⁶².

Entre los títulos literarios onubenses surgidos entonces podemos citar el caso de *Hojas de Enea* (1977), nacida en el seno del Club de Escritores Onubenses (CEO), una institución creada en agosto de ese mismo año por Juan Andivia Gómez, Juan Antonio Guzmán, Juan Drago y José Baena, sus editores y directores, recuperando así el espíritu de revistas literarias de vanguardia, a pesar de lo cual sólo publicó un número; *Rasputín* (1981), fundada y dirigida por Félix Morales Prado, que contó con la colaboración del filósofo y poeta José Antonio Antón; o *Celacanto* (1983 – 1991), impulsada por un grupo de escritores onubenses que se unían tras la desaparición de CEO para editar este bonito trabajo, que aparecía dos veces al año (en primavera y otoño) y que se retomó con un número especial en la primavera de 1991.

Pero si existe una propuesta literaria relevante en estos años en Huelva fue la revista *Con Dados de Niebla* (1984 – 2002)⁶³, que supuso la consolidación de este género periodístico en la provincia, al estar considerada “la mejor revista literaria provincial”. Dirigida por el escritor Juan

60 Dent Coad, E. (1995). *Painting and Sculpture. The Rejection of High Art* [Pintura y Escultura. El rechazo del arte alto]. En Graham, H. and Lobanyi, J. (ed.): *Spanish Cultural Studies. An Introduction*. Oxford University Press, p. 301.

61 Una buena recopilación en este sentido es la realizada por Stabile, U. (2006). *Diccionario Literario de Huelva. Catálogo de Obras y Autores Literarios de Huelva y Provincia, del siglo XVI al XXI*. Diputación de Huelva, pp. 221 – 268. Además, la trayectoria de los principales responsables de las publicaciones puede seguirse en la web de Huelva Literaria (<https://bit.ly/3uwj7Eg>).

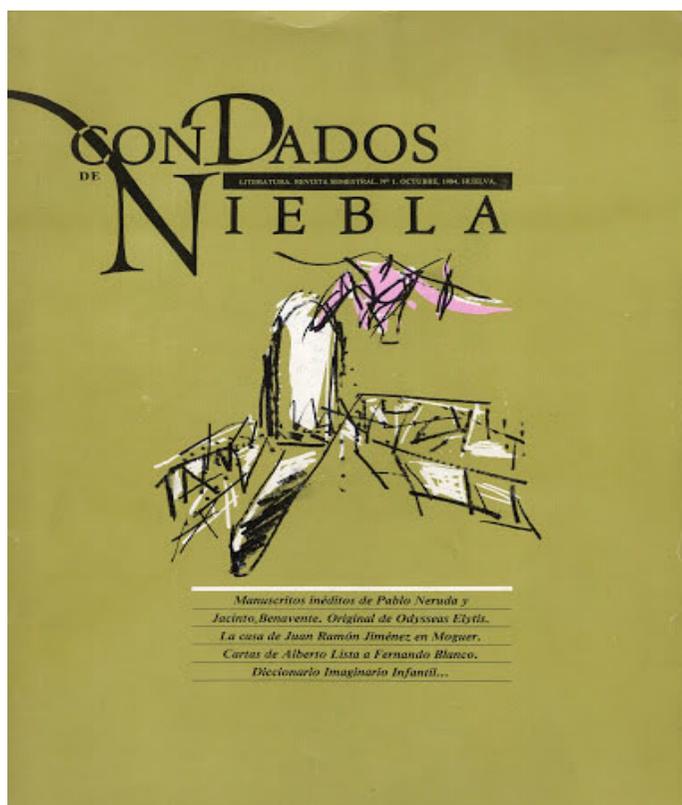
62 Ruiz Romero, M. (1998). La prensa andaluza durante la Transición. *Ámbitos. Revista Andaluza de Comunicación*, (1), 231-252. Universidad de Sevilla.

63 Checa Godoy, A. (1991). *Historia de la prensa andaluza*. Fundación Blas Infante, p. 470.

Cobos Wilkins, tuvo carácter semestral, si bien a veces no cumplió esta periodicidad. Estuvo diseñada por el pintor granadino Julio Juste y fue definida como una de las publicaciones más originales del mundo poético español del momento. Su cuidado y rompedor formato se unía a un contenido de enorme interés, pues no sólo se publicaban textos de escritores onubenses de prestigio, sino que también se difundían relatos de firmas de envergadura, a veces con carácter inédito. *Con Datos de Niebla* tuvo una tirada inicial de 1.000 ejemplares, que luego se incrementó hasta los 2.000.

En los años noventa, la prensa de Huelva vio nacer infinidad de títulos literarios, demostrando así que se trataba de un género de enorme interés para el ciudadano contemporáneo. En concreto, a partir de 1992, se produjo un auténtico ‘boom’ de este tipo de magazines, algunos con un carácter vanguardista y, hasta cierto punto, trasgresor. Fue el caso de *Océano* (1992 – 1997), ‘*Revista de Creación Literaria*’, editada y dirigida por Antonio de Padua Díaz; *Hojas Nuevas* (1993 – 1995), fundada desde el Taller de Poesía del IES La Rábida de Huelva; *El Imperiódico* (1994); *Aullido* (1994 – Hoy), ‘*Revista de poesía*’, de Uberto Stabile; *Botellón Literario* (1997 – 1999), ‘*Periódico de animación a la lectura*’, editado por la Delegación de Cultura de la Junta de Andalucía bajo la dirección de Marcos Gualda; *Pérez* (1997 – 1999), nacido en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva (UHU) bajo la dirección de Israel y Miguel; *Pomada* (1997), ‘*Revista de creación literaria*’, de Ignacio Vallejo, Francisco Borja Rodríguez-Pantoja y María Elíade; *Tranvía* (1999), auspiciada por el mismo F. Borja Rodríguez-Pantoja y Francis Vaz; o *La Cinta de Moebius* (1999), de los jóvenes Eduardo Fuentesal y Ernesto Feria.

FIGURA 1. Portada del número 1 de la revista Condados de Niebla



Fuente: Diputación Provincial de Huelva (<https://bit.ly/3vz9R3f>).

Junto a este prolífico panorama, con el comienzo del siglo XXI asistimos al nacimiento de la primera revista literaria onubense que se difundía exclusivamente por internet. Se trataba de *El Fantasma de la Glorietta* (2001 – 2010)⁶⁴, dirigida por Félix Morales Prado, alma mater de este proyecto, que vivió hasta cuatro etapas, y que también mantiene un blog bajo el seudónimo de ‘Madievo’ desde el año 1992. Esta propuesta en formato digital recuperaba el nombre de un suplemento literario que entre 1983 y 1984 se difundió a través del antiguo diario *Odiel* (1935 –

64 Si bien, dos años antes, en la provincia, en el municipio de Castaño del Robledo, había nacido otra gaceta literaria digital: *Hwebra* (1999).

1984) y, después, entre 1984-1985, en el diario *La Noticia* (1984 – 1985).

A pesar de este primer salto a lo digital, en este nuevo siglo seguirían surgiendo propuestas en papel, algunos tan interesantes como *Chichimeca* (2001), de Manuel Arana Rodríguez y Manuel González Mairena, dos jóvenes de la tertulia literaria ‘Madera Húmeda’.

Por tanto, las revistas literarias fueron un género que en la época de la transición-inicios de la democracia se manifestó en su máxima expresión en Huelva, no sólo por la cantidad de títulos difundidos, sino también por la excelencia de algunas de sus propuestas. Y todo ello debido a la existencia de creadores muy destacados y de un público lector que demandaba este tipo de gacetas.

4.2. MAGACINES ILUSTRADOS

Tras el cambio de rumbo mostrado por las cabeceras culturales de la transición, poco a poco, fueron apareciendo nuevas revistas que pretendían democratizar la cultura, lejos de los círculos más reducidos y elitistas, si bien, a veces, en su diseño primó la lógica mercantilista⁶⁵. En Huelva, muchas de las nuevas publicaciones culturales fueron magazines de vocación ilustrada que nacían en los años ochenta y noventa⁶⁶.

Los medios de comunicación confirmaban así su atracción por lo visual dentro de una tendencia que se venía manteniendo desde mediados de los años sesenta. En esta nueva etapa, las publicaciones periódicas fomentaron la inserción de fotografías y la utilización del color⁶⁷. Por todo el país surgen ahora títulos gráficos que venían a reivindicar la necesidad de recuperar el tiempo perdido⁶⁸.

65 Díaz Barrado, M. P.: op. cit., p. 51.

66 Fontes, I. y Menéndez, M. A. (2004). El Parlamento de Papel. Las revistas españolas en la Transición Democrática. Tomo II. La mirada gráfica. El enfoque literario. Asociación de la Prensa de Madrid (APM), p. 270.

67 Clemente, M. y Santana, Z. (1991). El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad. Deusto, p. 117.

68 Fontes, I. y Menéndez, M. A.: op. cit., pp. 164-165.

Era el comienzo de una cultura de lo audiovisual que hoy domina el panorama mediático⁶⁹. Entre las cabeceras onubenses que se ajustaron a este perfil podemos destacar el mensual *Onuba* (1978 – 1982/83)⁷⁰, dirigido por Enrique A. Montenegro. Fue una revista que cumplía a la perfección las características de magacín de actualidad al estilo de *Tiempo* o *Época*, propios de la España de la transición⁷¹. Y, de hecho, aparecieron otros títulos onubenses de similares características, como *Diálogos* (1979) o *El Choco* (1982).

Pero si hablamos de prensa ilustrada, en estos años tampoco faltaron las gacetas onubenses de carácter conmemorativo o festivo, tan habituales desde años atrás. Entre otras muchas, en este aspecto se publicaron títulos como *Huelva. Navidad* (1981), *Rocío* (1982), *Marismas del Rocío* (1982) o *Carabela de Huelva* (1983), todas ellas creadas por la empresa Jema Publicidad, S. A., propiedad de José Luis Jerez Manfredi.

Lo mismo sucedió con la Semana Santa. Así podemos encontrar diversos boletines que se distribuían cada año con motivo de la Semana Mayor, que solían estar impulsados por la Unión de Cofradías de Huelva o, bien, por alguna empresa privada, sin olvidar a las distintas hermandades onubenses [Ver tabla 1].

Sin embargo, si existe un tema omnipresente en la prensa ilustrada onubense a lo largo de su historia es el Descubrimiento de América. Por este motivo, era lógico que en esta etapa también aparecieran propuestas que venían a reivindicar el papel de Huelva en este acontecimiento, más aún si tenemos en cuenta que en 1992 se conmemoró el V Centenario del Descubrimiento. Esta efeméride incentivó la difusión de revistas americanistas en toda Andalucía, no sólo en Huelva. En el caso onubense observamos ejemplos tan relevantes como *5º Centenario* (1982), nacida de la mano de la Real Sociedad Colombina Onubense en

69 Masip, P., Micó, J.-L. y Meso, K. (2012). Periodismo multimedia en España. Análisis de los contenidos multimedia en la prensa cultural. III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació

70 Este documento se conserva en A. H. P., Fondos Documentales de las Instituciones del Movimiento Nacional de Huelva. Prensa del Movimiento Nacional: Diario Odiel, Cap.15063.

71 Muñoz Soro, J. (2006). Cuadernos para el diálogo (1963 – 1976). Una historia cultural del segundo franquismo. Marcial Pons Historia, p. 355.

diciembre de 1982 y dirigida por José María Segovia; el semestral *Rábida* (1985), centrado en la investigación histórica sobre América central y El Caribe con el Patronato del V Centenario del Descubrimiento de América como editor y el apoyo de la Diputación Provincial de Huelva; o *La Mar* (1990), ‘*Publicación homenaje a los hombres del mar*’, que realizaba la Real Sociedad Colombina, aunque después tomó el relevo el Real Club Marítimo de Huelva como entidad editora.

También con carácter ilustrado se difundieron otros títulos, como *La Voz de las Artes*, ‘*Revista de las Artes y las Letras. Desde Huelva para un nuevo mundo*’ (2002), dirigida por Pilar García Núñez.

4.3. NUEVOS GÉNEROS. LOS FANZINES Y CÓMICS

La rica prensa especializada de la transición y la democracia en Huelva se complementó con un buen número de publicaciones que surgen en estos años para dar cobertura a géneros inéditos en el periodismo onubense, al igual que sucede en el resto del panorama nacional, al tratarse de los portavoces de formas culturales inéditas hasta entonces, demostrando la riqueza de las manifestaciones divulgadas en este periodo⁷². Entre las revistas de Huelva que nacieron con estas características se encontraron los fanzines y magacines de cómics.

Fue el caso de gacetas como *FRI* (transición), nacida a iniciativa de la tertulia de la popular ‘Tasca del Matías’ de Huelva, de la calle Fernando el Católico, donde solía reunirse un grupo de jóvenes interesados en el teatro y en los movimientos de vanguardia, como sucedía con el cantante y actor Pablo Carbonell y el humorista Pedro Reyes⁷³, una revista que permitió a Huelva situarse a la cabeza de este tipo de publicaciones culturales “marginadas por las instituciones oficiales”⁷⁴. De hecho, en la ‘Tasca del Matías’ surgió otra cabecera similar: *El Pelotazo*, fanzine

72 Pérez-Díaz, V. (1996): España puesta a prueba, 1976 – 1996. Alianza Actualidad, pp. 62 – 63.

73 Chacón, J. (2000). Pedro y Pablo en la Tasca del Matías. En VV.AA.: Crónica de un sueño. Memoria de la Transición Democrática en Huelva (197383). C&T Editores, p. 90.

74 Lara, A. (1976, 23 de julio). El mundo de los fanzines. *El País*

creado por Bernardo Nieto, Pablo Carbonell y Bernardo Romero⁷⁵, que incluyó cómics underground, un género exportado por EE. UU. al resto del mundo desde la década de los sesenta y setenta⁷⁶.

Fue el preámbulo de la proliferación de revistas onubenses dedicadas al cómic en la etapa democrática⁷⁷, con cabeceras como *Necronomicón* (transición), primer título onubense dedicado en exclusiva al cómic, creado por Carlos Hermo, Alberto García ‘Algar’ y Juan Manuel Báez; *Manicómic* (1983 – 1984), que llevaba el subtítulo de ‘Teleonubense’; *Camaleón Cómics* (1994 – 1998), también de Carlos Hermo, Alberto García ‘Algar’ y Juan Manuel Báez y que aparecía con un formato arriesgado de calidad; o *Tebeos del Bollo*, surgido en los años noventa.

A partir de aquí, el cómic onubense ha continuado siendo muy activo, aunque sus publicaciones no estuvieran dedicadas en exclusiva a los tebeos. Así sucedía, por ejemplo, con *Botellón Literario* y *El Fantasma del Conquero*, pero también con *Il Plumero* y *El Cachondeo*, que después fue rebautizado como *El Pato de Doñana*, periódicos satíricos independientes del diario *Huelva Información* (1983 – Hoy), realizados por el pintor y humorista gráfico Vicente Toti.

Por último, otra de las propuestas más interesantes fue *muCHOCOMi* (1999), realizada por la Asociación Cultural 6 Viñetas, organizadora del Salón del Cómic de Huelva, con los Hermanos Macías al frente. *muCHOCOMi* ha obtenido numerosos reconocimientos a lo largo de su trayectoria, como el Premio al Mejor Fanzine en el VII Salón Internacional del Tebeo de Madrid ‘Expocómic’ 2004, recibiendo elogios de revistas especializadas de tirada nacional, como *Dolmen*.

4.4. EL CINE EN LA PRENSA ESPECIALIZADA ONUBENSE

Al igual que el cómic, el cine llegaba por primera vez a la prensa de Huelva con el fin de la dictadura. Lo hacía a través de una publicación nacida al abrigo del Festival de Cine Iberoamericano de Huelva, que

75 Chacón, J.: op. cit., p. 90.

76 Acevedo, J. (1984). Papel de prueba para hacer historietas. *Popular*, pp. 142-144.

77 Macías Prieto, G.: ‘Cómics y Fanzines en Huelva’, publicado en *Tebeosfera* (<https://bit.ly/3wjJl6Q>). Consultado el 12/12/2020.

tomó el nombre de *Festihuelva* (años ochenta). El Festival nació en 1975 de la mano de José Luis Ruiz⁷⁸, principal impulsor de esta iniciativa que se fue fraguando en el seno del Cine Club ‘Saltés’ de la capital⁷⁹, evento con el que Huelva se situaba a la vanguardia de los movimientos culturales españoles a comienzos de la transición⁸⁰.

En este contexto, nacía *Festihuelva*, ‘*Revista diaria del Festival de Cine Iberoamericano*’, dirigida en sus inicios por Alfonso Eduardo Pérez Orozco⁸¹, un periodista especializado tanto en cine como en flamenco, muy popular en la España de los setenta, aunque luego tuvo otros muchos directores a lo largo de su trayectoria. De hecho, la propia revista cambió con el tiempo su subtítulo para autodefinirse como ‘*Revista Oficial del Festival de Cine Iberoamericano de Huelva*’. Por su redacción pasaron numerosos periodistas que añoran cómo una vez al año se adentraban a través de esta muestra en una programación cinematográfica con enormes atractivos.

Y es que el Festival de Cine Iberoamericano de Huelva siempre ha mantenido una estrecha relación con los medios de comunicación, imprescindibles para dar a conocer este acontecimiento. No en vano, a partir de 2007, el certamen editó otra publicación llamada *Sala Huelva*, dirigida por Nacho Vázquez, de la empresa Gestocomunicación. En la actualidad, la información del certamen cinematográfico onubense se difunde en su página web, llamada ‘Festicinehuelva’ (<https://bit.ly/3wJY7LK>), es decir, el papel ha dado paso al formato digital, siguiendo la tendencia de las revistas culturales en España.

78 Sugrañes, E. J. (2006, 5 de noviembre). La Huelva de... José Luis Ruiz. *Huelva Información*, pp. 16 – 18.

79 Lemus López, E. (2002): Nada va a surgir de la nada. Democracia y modernización: La sociedad andaluza de la pretransición. Lemus López, E. y Quiroga-Cheyrouze y Muñoz, R.: La Transición en Andalucía. Universidad de Huelva Publicaciones, p. 209.

80 Hueso, A. L. (1998). El cine y el siglo XX. Ariel, p. 160.

81 Según nos comentaba el propio José Luis Ruiz.

4.5. OTROS CONTENIDOS CULTURALES: DE LA INVESTIGACIÓN A LOS TOROS

Junto a las propuestas reseñadas, no podemos olvidar que la proliferación de publicaciones periódicas vividas en esta época también se reflejó en otros ámbitos que se sitúan entre la cultura y la educación, como sucedió con el sector universitario y la investigación científica, apareciendo iniciativas tan interesantes como *Huelva Arqueológica* (1970 – Hoy), una revista diseñada desde la Diputación Provincial que ha sabido mantenerse con cotas de calidad considerables, ya que ha conseguido una relevante presencia en bibliotecas y bases bibliográficas españolas y extranjeras. Para Checa, *Huelva Arqueológica* es una de las actividades culturales más ambiciosas de la Huelva de los setenta⁸². Su tirada es de 1.000 ejemplares. Su éxito dio lugar a la aparición de *Clásicos de la Arqueología* (1988 – 2011), también del Área de Arqueología de la Diputación de Huelva, dirigida por Jesús Fernández.

A partir de aquí, otros títulos sugestivos son *EREBEA: Revista de Geografía e Historia* (1979), del Colegio Universitario de La Rábida, pionero en Huelva en la puesta en marcha de una revista propia dedicada a la investigación histórica; *Huelva en su Historia* (1986), creada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva⁸³; *Cuadernos del Suroeste* (1989), un proyecto del Museo Provincial de Huelva y el Museo Minero de Riotinto, referente de las diferentes publicaciones que ha tenido el centro museístico de la capital onubense [ver tabla 1]; *Aestuaría* (1993), creada por la Diputación Provincial para difundir artículos inéditos sobre la provincia; y *Comunica* (1993) -hoy denominada *Comunicar*-, una publicación creada por el entonces denominado Grupo Pedagógico Andaluz ‘Prensa y Educación’, adscrito a la Onubense, y editada por José Ignacio Aguaded Gómez, que ha logrado desde Huelva situarse en el top de las publicaciones periódicas científicas en el mundo.

82 Checa Godoy, A.: op. cit, p. 470.

83 Según el Catálogo Bibliográfico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CISC): <https://bit.ly/3p43brF>.

A partir de aquí, otras propuestas relacionadas con la UHU son *Exemplaria. Revista de Literatura Comparada* (1997), que publicaba con carácter anual el Grupo de Investigación ‘Antonio Jacobo del Barco’; *Aidós* (1996), un trianual del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; *Syntaxis* (1997), de enorme interés por difundirse en inglés y en español; y *XXI, ‘Revista de Educación’* (1999), confeccionada desde la Facultad de Educación⁸⁴. Todas ellas son revistas de investigación dirigidas a círculos académicos.

Otros títulos universitarios de carácter informativo fueron *Gaceta Universitaria, Campus 21 de los Universitarios Onubenses* (2002) o *3 de Marzo* (2001), de la Asociación de Antiguos Alumnos ‘3 de marzo’.

Y, por último, no debemos dejar de mencionar otros contenidos, como las revistas dedicadas a la información taurina, como ocurre con *Tendido 4* (1981), una iniciativa de la Peña Taurina ‘El Cuatro’, que lanzó esta gaceta para difundir las actividades de la entidad, prueba de la enorme afición taurina que siempre ha existido en Huelva.

Terminamos nuestro recorrido de esta forma, reseñando en la siguiente tabla los títulos más significativos analizados en el presente artículo:

TABLA 1. *Publicaciones periódicas culturales de la transición y la democracia en Huelva*

| TÍTULO | FECHA | TEMÁTICA |
|--|------------------------|------------------------|
| <i>Huelva Arqueológica</i> | 1970 | Investigación |
| <i>Fri</i> | Transición Democrática | Fanzine |
| <i>Hojas de Enea</i> | 1977 | Literario |
| <i>El Pelotazo</i> | Transición Democrática | Fanzine |
| <i>Necronomicón</i> | Transición Democrática | Cómic |
| <i>Onuba</i> | 1978-1982/83 | Actualidad / Ilustrado |
| <i>Diálogos</i> | 1979 | Actualidad / Ilustrado |
| <i>Erebea. Revista de Geografía e Historia</i> | 1979 | Investigación |

84 Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la Prensa Pedagógica en España*. Universidad de Sevilla, p. 131.

| | | |
|--|--------------|------------------------------|
| <i>Huelva. Navidad</i> | 1981 | Festivo / Ilustrado |
| <i>Tendido 4</i> | 1981 | Taurino |
| <i>Rasputín</i> | 1981 | Literario |
| <i>Rocío</i> | 1982 | Festivo / Ilustrado |
| <i>Marismas del Rocío</i> | 1982 | Festivo / Ilustrado |
| <i>5º Centenario</i> | 1982 | Americanista |
| <i>El Choco</i> | 1982 | Actualidad / Ilustrado |
| <i>Victoria</i> | 1982 | Religioso / Ilustrado |
| <i>Semana Santa</i> | 1982 | Religioso / Ilustrado |
| <i>Carabela de Huelva</i> | 1983 | Americanista |
| <i>Celacanto</i> | 1983-1991 | Literaria |
| <i>Manicómic</i> | 1983-1984 | Cómic |
| <i>Con Dados de Niebla</i> | 1984-2002 | Literaria |
| <i>Rábida</i> | 1985-Hoy | Investigación / Americanista |
| <i>Huelva en su Historia</i> | 1986 | Investigación |
| <i>Clásicos de la Arqueología</i> | 1988-2011 | Investigación |
| <i>Boletín de Noticias del Museo de Huelva</i> | 1989 | Divulgativo |
| <i>Arqueología en el Museo de Huelva: Hoja Informativa</i> | 1989 | Divulgativo |
| <i>Semana Santa</i> | 1989 | Religioso / Ilustrado |
| <i>Cuadernos del Suroeste</i> | 1989 | Divulgativo |
| <i>Cuaderno Divulgativo del Museo de Huelva</i> | 1989 | Divulgativo |
| <i>Tebeos del Bollo</i> | Años noventa | Cómic |
| <i>Hoja Informativa del Museo</i> | 1990 | Divulgativo |
| <i>Cuaderno Temático. Museo de Huelva</i> | 1990 | Divulgativo |
| <i>La Mar</i> | 1990 | Americanista |
| <i>Océano</i> | 1992-1997 | Literario |
| <i>Hojas Nuevas</i> | 1993-1995 | Literaria-Pedagógica |
| <i>Aestuaría</i> | 1993 | Investigación |
| <i>Comunica (Comunicar)</i> | 1993 | Investigación |
| <i>El Imperiódico</i> | 1994 | Literario |
| <i>Aullido</i> | 1994 | Literario |
| <i>Camaleón Cómics</i> | 1994-1998 | Cómic |

| | | |
|--|------------|---------------------|
| <i>Aidós</i> | 1996 | Investigación |
| <i>Exemplaria. Revista de Literatura Comparada</i> | 1997 | Investigación |
| <i>Syntaxis</i> | 1997 | Investigación |
| <i>Botellón Literario</i> | 1997-1999 | Literario |
| <i>Pérez</i> | 1997-1999 | Literario |
| <i>Pomada</i> | 1997 | Literario |
| <i>XXI</i> | 1999 | Investigación |
| <i>muCHOCOMI</i> | 1999-Hoy | Cómic |
| <i>Tranvía</i> | 1999-2003 | Literario |
| <i>La Cinta de Moebius</i> | 1999 | Literario |
| <i>Il Plumero</i> | Democracia | Satírico |
| <i>El Cachondeo</i> | Democracia | Satírico |
| <i>El Pato de Doñana</i> | Democracia | Satírico |
| <i>Gaceta Universitaria</i> | Democracia | Universitario |
| <i>El Fantasma de la Gloria</i> | 2001-2010 | Literario |
| <i>Chichimeca</i> | 2001 | Literario |
| <i>3 de marzo</i> | 2001 | Universitario |
| <i>Campus 21</i> | 2002 | Universitario |
| <i>La Voz de las Artes</i> | 2002 | Magazine sobre arte |

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras este análisis, siguiendo el año de desaparición de las revistas reseñadas a lo largo del artículo, parece quedar claro que el porcentaje de publicaciones culturales editadas en papel que han sobrevivido hasta la actualidad es testimonial, dado que son muy pocas las que continúan en los kioscos. Muchas han desaparecido y, otras, han optado por el formato digital. Una realidad onubense que puede trasladarse a cualquier otra provincia o comunidad española.

Del mismo modo, desde los comienzos del desarrollo de la prensa cultural en los años sesenta – setenta en España, los medios de comunicación han ido confirmando su atracción por lo visual, por lo gráfico, insertando cada vez más fotografías y videos. Por todo el país surgen en la transición y la democracia títulos que venían a reivindicar la necesidad de recuperar el tiempo perdido en cuanto a imagen se refiere. Era

el comienzo de una cultura de lo audiovisual que hoy domina el panorama mediático. Una oferta que, tras vivir su momento de gloria a finales del siglo XX e inicios del XXI, ha sido sustituida por las propuestas difundidas en las plataformas digitales y las redes sociales, que posibilitan una divulgación rápida, cómoda y más visual⁸⁵.

Los jóvenes consumen hoy en día una enorme cantidad de información en formato audiovisual. Son muchos los que consultan las redes (Instagram, YouTube y Tik Tok, principalmente), donde pueden encontrar videos e imágenes de todos aquellos temas que les interesan. Es cierto que muchos de ellos se acercan por estas vías a la cultura (cine, música, moda, etcétera), por lo que no consultan otras fuentes. Por ello, para las nuevas generaciones, puede resultar extraño una revista en papel tradicional, al ser un producto con unos códigos muy diferentes.

Eso sí, a diferencia de lo que sucede con los diarios de información, el periodismo cultural tiende a crear adeptos, un público que puede ser propenso a comprar sus revistas en papel para coleccionarlas o para consultarlas en diferentes ocasiones. Véase, por ejemplo, aquellas gacetas dedicadas a la investigación o al cómic, todo un objeto de culto. Entre otros muchos ejemplos, a nivel nacional, podemos citar el caso de *Ayer*, dedicada al estudio histórico, que continúa muy vigente (<https://bit.ly/3vAHaTQ>). Es tan sólo una prueba de que hay títulos de carácter cultural que siguen editándose en papel con mucha salud.

Eso sí, la edición en papel debe ser inclusiva y compaginarse con internet. Es decir, el periodismo cultural debe ser consciente de que contar con una difusión digital es algo necesario para continuar presente en la sociedad, por lo que, lo más idóneo, es compaginar ambas propuestas. Sí. En la actualidad, cualquier medio (prensa, radio, televisión, diseño, fotografía...) debe trabajar el ámbito digital, aunque mantenga también su apuesta por lo tradicional. Si no estás en internet, no existes.

85 Bell, E. (2016). Facebook is eating the world. Columbia.

En definitiva, todas estas cuestiones demuestran que el debate sobre la pervivencia del papel frente al formato digital continúa más vivo que nunca, ya sea en clave local o nacional.

6. CONCLUSIONES

Para concluir este estudio, podemos afirmar que, como hemos podido confirmar en el caso onubense, el panorama de la prensa especializada en España pasó de vivir un auténtico boom de revistas culturales en los años noventa del pasado siglo XX hasta su progresiva desaparición al calor de las nuevas tecnologías, dando paso a nueva realidad en la que internet ha sustituido al tradicional formato en papel.

Por ello, la tendencia mayoritaria de los nuevos títulos son propuestas que se basan en recopilar la oferta cultural existente, siendo importante el capítulo dedicado a las agendas de actos y propuestas culturales y/o turísticas. Es decir, hay una menor profundización de los contenidos para centrarse en un tipo de información más básica, pero muy demandada por los usuarios, como pueden ser los horarios y fechas de los diferentes eventos organizados en una ciudad.

A pesar de ello, frente al panorama local, a nivel nacional, las mejores posibilidades económicas de las grandes empresas de comunicación han permitido que sean muchas las publicaciones de este género que continúan desarrollándose en la actualidad, sólo en papel o, como sucede habitualmente, compaginando su edición en papel con un formato digital para llegar a un público mayoritario de forma fácil y ágil.

Para las personas interesadas en conocer con más detalle cuáles son las gacetas culturales que se publican en España, ya sea en papel o en formato digital, pueden consultar la web de la Asociación de Revistas Culturales de España, donde encontrarán un índice con las difundidas en internet (<https://bit.ly/34u9z1T>) y otro (<https://bit.ly/2R59Y7Z>) para aquellas que todavía mantienen su edición en papel, incluyendo algunos títulos tan míticos como *Revista de Occidente*, todo un símbolo de la prensa literaria, gaceta que fue recuperada hace unos años.

Con todo, para terminar, podemos quedarnos con la reflexión de que, aunque la tendencia generalizada en materia periodística camina hacia lo digital, es cierto que todavía existe un espacio para aquellas publicaciones que apuestan por el papel, gracias a ese público interesado en la cultura, que suele apreciar este tipo de medios de comunicación y, que, incluso, llega a coleccionar estas revistas y periódicos como objetos fetiche (véase el caso de las gacetas dedicadas al cómic).

Una circunstancia que nos permite pensar en el hecho de que las cabeceras culturales en papel tienen aún mucha vida, a pesar de los cambios producidos por la sociedad digital. Por el momento, la convivencia entre el papel y el formato web parece más posible que nunca. La repuesta sobre el futuro, sólo el tiempo nos la dará.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer la ayuda prestada por los responsables y trabajadores de los diferentes archivos y centros hemerográficos consultados para la realización de esta investigación, así como a todas aquellas personas que han aportado con su testimonio una fuente fidedigna en este estudio.

8. REFERENCIAS

- Acevedo, J. (1984). Papel de prueba para hacer historietas. Popular
- Bell, E. (2016). Facebook is eating the world. Columbia
- Chacón, J. (2000). Pedro y Pablo en la Tasca del Matías. En VV.AA.: Crónica de un sueño. Memoria de la Transición Democrática en Huelva (197383). C&T Editores
- Checa Godoy, A. (1991). Historia de la prensa andaluza. Fundación Blas Infante
- (2002). Historia de la Prensa Pedagógica en España. Universidad de Sevilla
- Clemente, M. y Santana, Z. (1991). El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad. Deusto
- Dent Coad, E. (1995). Painting and Sculpture. The Rejection of High Art [Pintura y Escultura. El rechazo del arte alto]. En Graham, H. and Lobanyi, J. (ed.): *Spanish Cultural Studies. An Introduction*. Oxford University Press

- Díaz Barrado, M. P. (2006). *La España Democrática (1975 – 2000)*. Síntesis
- Díaz Domínguez, M. P. (2008). *Historia de la prensa escrita de Huelva. Su primera etapa (1810 – 1923)*. Ayuntamiento de Huelva
- _____ (2021): María Luisa Muñoz de Vargas, una pionera del periodismo de Huelva. *Historia Crítica del Periodismo Andaluz*. (<https://bit.ly/3c0LR1y>). Consultado el 28/05/2021.
- Fontes, I. y Menéndez, M. A. (2004). *El Parlamento de Papel. Las revistas españolas en la Transición Democrática. Tomo II. La mirada gráfica. El enfoque literario*. Asociación de la Prensa de Madrid (APM)
- Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Ariel
- Lara, A. (1976, 23 de julio). *El mundo de los fanzines*. *El País*
- Lemus López, E. (2002): *Nada va a surgir de la nada. Democracia y modernización: La sociedad andaluza de la pretransición*. Lemus López, E. y Quiroga-Cheyrouze y Muñoz, R.: *La Transición en Andalucía*. Universidad de Huelva Publicaciones
- Macías Prieto, G.: ‘Cómics y Fanzines en Huelva’, publicado en *Tebeosfera* (<https://bit.ly/3wJl6Q>). Consultado el 12/12/2020
- Masip, P., Micó, J.-L. y Meso, K. (2012). *Periodismo multimedia en España. Análisis de los contenidos multimedia en la prensa cultural*. III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació
- Muñoz Soro, J. (2006). *Cuadernos para el diálogo (1963 – 1976). Una historia cultural del segundo franquismo*. Marcial Pons Historia
- Pérez-Díaz, V. (1996): *España puesta a prueba, 1976 – 1996*. Alianza Actualidad
- Ruiz Romero, M. (1998). *La prensa andaluza durante la Transición. Ámbitos*. *Revista Andaluza de Comunicación*, (1), 231-252. Universidad de Sevilla
- Stabile, U. (2006). *Diccionario Literario de Huelva. Catálogo de Obras y Autores Literarios de Huelva y Provincia, del siglo XVI al XXI*. Diputación de Huelva
- Sugrañes, E. J. (2006, 5 de noviembre). *La Huelva de... José Luis Ruiz*. *Huelva Información*

ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN DE LOS MUSEOS MADRILEÑOS EN LAS REDES SOCIALES: DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL AL *FOLLOWER*

RAQUEL SARDÁ SÁNCHEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas estrategias de comunicación y marketing en las redes sociales han irrumpido en los sectores culturales. La pluralidad de herramientas y perfiles provoca que en las campañas de difusión sea necesario contemplar tanto el medio como el mensaje, para adaptarse a las características conceptuales y visuales de cada plataforma. El ámbito de la cultura ha advertido la relevancia de estas estrategias para seducir a nuevos públicos y fidelizar a quienes buscan contenidos, actividades y experiencias innovadoras. En estas acciones la institución juega un papel fundamental adaptándose a un nuevo paradigma comunicativo y relacional en el que el público adquiere protagonismo. A través de los perfiles en las redes sociales o comunidades digitales los visitantes participan en las acciones comunicativas de los museos y se convierten en agentes imprescindibles en el diseño de sus nuevos planes de comunicación.

“Los museos españoles, con mayor o menor acierto y alcance según sus capacidades humanas, económicas y organizativas, se han ido sumando a lo largo de los años a este tren de las redes sociales, constituyéndose en los grandes difusores de cultura en nuestras redes. Es especialmente interesante el caso de museos pequeños o desconocidos por el gran público que han sabido construir una potente imagen de marca a través de contenidos de calidad, fomentando mediante diferentes estrategias la participación de un público que en ocasiones nunca había visitado ese museo o lo había hecho hace mucho tiempo, consiguiendo fidelizar dentro y fuera de la pantalla a sus usuarios” (García, 2015).

Los *followers* de estas instituciones tienen la capacidad de generar opinión e influir en otros a través de sus comentarios y críticas, condicionando la percepción de esos contenidos, tanto desde un enfoque positivo como negativo. Sin embargo, algunos autores han expresado su temor sobre la posibilidad de que la comunicación en los museos pudiera diluirse entre las aportaciones de los usuarios (MacArthur, 2007) o las nuevas herramientas digitales generaran “fronteras difusas entre emisores y receptores, entre antiguos y nuevos medios” (Abad, De la Casa y Lorenzo, 2010, p.6). En cualquier caso, el valor de los medios sociales no debería juzgarse por el número de acciones de los seguidores, sino por el grado de implicación de éstos en las producciones del museo (Del Río, 2011).

Esta investigación aborda la transformación de las estrategias de comunicación y difusión de una selección de museos madrileños en busca de nuevos visitantes y en pos de una mejor difusión del arte y la cultura. Dada la amplitud del tema se ha concretado el estudio en aquellos que han experimentado una transformación relevante en sus perfiles digitales, adoptando un rol participativo e innovador que conecta con nuevos públicos. El incremento de las propuestas *online* se ha visto empujado por la interrupción de las actividades presenciales, motivada por el confinamiento durante la pandemia. Los museos han sumado nuevos seguidores atraídos por sus redes sociales, consiguiendo que la institución haya seguido conectada a la ciudadanía y sus necesidades. A pesar de haber tenido que superar el proceso de *hibernación* de su actividad habitual durante meses, nos han acompañado en las horas más difíciles resaltando la capacidad reparadora de la cultura y aportando un rayo de esperanza durante confinamiento.

2. OBJETIVOS

Esta investigación está dedicada al estudio de las estrategias de comunicación y difusión de una selección de museos madrileños en Facebook, YouTube e Instagram, con el fin de entender la repercusión que sus acciones tienen en la ciudadanía y cómo el rol de *follower* refuerza las estrategias institucionales.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Realizar una selección de museos madrileños que aplican estrategias innovadoras de comunicación y difusión a través de las redes sociales.
- Analizar la tipología de contenidos que los museos ofrecen en Instagram, Facebook y YouTube, estudiando su recepción por parte de sus seguidores.

2.2. OBJETIVOS PRINCIPALES ESPECÍFICOS

- Valorar la visibilidad de las acciones institucionales como elementos transformadores en las estrategias de comunicación y difusión en la muestra de museos madrileños seleccionada.
- Estudiar el papel de los *followers* de los perfiles de estos museos y su capacidad para generar repercusión e influencia en otros usuarios.
- Comparar y evaluar los resultados de las distintas acciones realizadas por los museos en Facebook, YouTube e Instagram.
- Establecer analogías y diferencias entre las diversas estrategias aplicadas por los museos seleccionados.

3. METODOLOGÍA

Los museos han experimentado una transformación que afecta a múltiples áreas; una de ellas es la comunicación y difusión de sus colecciones y exposiciones. Esta renovación se ha producido también en otras áreas: departamentos de educación y acción cultural (DEAC), así como conservación y restauración. No es preciso ahondar en la relevancia de las redes sociales respecto a las nuevas acciones de marketing y promoción en cualquier sector, sin embargo, deseamos conocer qué uso se está haciendo de estas aplicaciones en el ámbito de la cultura para evaluar el estado de los museos que se analizarán en este estudio. Estas instituciones han emprendido una intensa renovación como agentes esenciales en las actividades culturales de las ciudades. Pero no todos han podido

abordar este cambio, bien por falta de recursos, o por otras trabas administrativas o relacionadas con su estructura de gestión. No obstante, los diversos museos y colecciones, desde sus capacidades y posibilidades, han realizado un esfuerzo para darse a conocer y establecer relaciones con los visitantes.

Para valorar mejor el punto de partida de esta investigación se revisarán los estudios existentes relacionados con el uso de las redes sociales en el sector museístico. Tras este análisis, se hace necesaria una prospección en los perfiles digitales habituales en la difusión y comunicación de los museos madrileños, para obtener unos primeros resultados sobre la presencia y tipo de actividades que ofrecen. Desde esta visión panorámica se seleccionará una muestra que nos permitirá ahondar en los contenidos (Berelson, 1952; Bardin, 1991; Wimmer y Dominick, 2011), realizando un análisis de las propuestas de los museos en Instagram, Facebook y YouTube. Finalmente, con los resultados obtenidos identificaremos las acciones y actividades más recurrentes, aquellas que generan un mayor *engagement* con el museo o despiertan el interés de nuevos públicos.

4. RESULTADOS

Desde finales del siglo XX, y de manera creciente desde el comienzo del siglo XXI, los museos están experimentando una transformación significativa que ha afectado tanto a sus colecciones y exposiciones como a las acciones, actividades y estrategias programadas en torno a ellas. Estas instituciones han debido proporcionar un nuevo contexto de conocimiento articulado en torno a las obras exhibidas, que cautiva a sectores de la población interesados por otras disciplinas, como la música, la danza, las teorías del arte o la restauración. Algunas de estas actividades adquirieron una especial relevancia durante el periodo de confinamiento. En el informe *Museos, profesionales de los museos y Covid-19* realizado por el Consejo Internacional de Museos, encontramos algunos datos significativos en relación con el objeto de estudio durante este periodo. El 55,7% de los museos cuenta con personal dedicado a las actividades digitales, pero no es su principal dominio de

actividad o no trabajan en ello a tiempo completo. El porcentaje de presupuesto dedicado al desarrollo digital es desconocido por el 35,5%; un 23,8% afirmó dedicar entre el 1% y el 5% y el 5,4% afirmó dedicar más del 15% del presupuesto (2020, p. 9).

Durante el cierre, muchos museos incrementaron sus actividades digitales. Aunque casi la mitad de los encuestados respondieron que su museo ya estaba presente en las redes sociales o compartía sus colecciones en línea antes de los cierres, las actividades de comunicación digital analizadas por la encuesta aumentaron para al menos el 15% de los museos y, en particular, las actividades en las redes sociales aumentaron para más de la mitad de ellos (ICOM, 2020, p. 2).

Las nuevas tecnologías han puesto aplicaciones a disposición de los visitantes que facilitan el conocimiento de los contenidos del museo desde un enfoque lúdico que fomentan el deseo de indagar y ampliar la información de los modelos expositivos convencionales. Los ciudadanos encuentran en las exposiciones y las actividades un medio para configurar la cultura y el ocio. Alejados de la visita ocasional al museo, frecuente en las últimas décadas, se persigue una fidelización para convertir a estos seguidores en visitantes habituales. Tanto la institución como los *prosumers* y *followers* en las redes sociales van a formar parte activa de las nuevas campañas de promoción de los museos. Contribuye a esta nueva configuración de la comunicación la profesionalización del sector con la incorporación de nuevos perfiles expertos, que saben como dirigir la información hacia los sectores adecuados haciendo uso de las herramientas digitales.

La figura del gestor de comunidad online como curador de contenidos y buscador de tendencias se hace necesaria en entornos en los que crear nuevas historias y experiencias adaptadas a la comunidad (Cordón y González, 2016, p.163).

El museo del siglo XXI ofrece un espacio de encuentro e intercambio convirtiendo a estos centros en ejes fundamentales de la ciudad. Muchas de ellas han articulado su oferta turística y cultural en torno a un museo que dota de una identidad diferencial a la urbe. En el caso de Madrid conviene distinguir entre aquellos que ya gozaban de la

atención del público y los que eran menos visitados, pero gracias a sus nuevas estrategias de comunicación han logrado mayor impacto social.

Con el fin de abarcar una selección variada y representativa del panorama actual, se han identificado museos que participan de manera activa en las redes sociales y comunidades digitales. Esta primera selección se ha realizado mediante la herramienta *Directorio de Museos y Colecciones del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España*, considerando los siguientes parámetros:

- Categoría: museo, excluyendo las colecciones.
- Provincia: Madrid.
- Municipio: Madrid.
- Temática: Arte Contemporáneo, Artes Decorativas, Bellas Artes, Casa-Museo.

Se han seleccionado museos de arte ubicados en la ciudad de Madrid, considerando los perfiles oficiales en Facebook, por ser una de las primeras en incorporarse a las estrategias de comunicación en los museos. También YouTube que ofrece una plataforma audiovisual con capacidad para ofrecer contenidos extensos. Y finalmente, Instagram, por el crecimiento que ha experimentado, pasando del 1,5% al 14% en 2020 (Vázquez, 2020). No se han estudiado otras plataformas como Tik Tok o Twitter aún siendo conscientes de su creciente relevancia. Una vez identificados los museos que cumplen los requisitos anteriores se ha realizado una búsqueda de los perfiles de cada uno en estas plataformas, cuya información se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 1. Perfiles oficiales en Instagram, Facebook y Youtube de los museos de los museos seleccionados.

| Museo* | Temática | Instagram | Facebook | YouTube |
|---|--------------------|-----------|----------|---------|
| Museo de Arte Contemporáneo Madrid | Arte Contemporáneo | Sí | Sí | Sí |
| Museo de Escultura al Aire Libre Castellana | Arte Contemporáneo | No | No | No |
| Museo ICO | Arte Contemporáneo | Sí | Sí | Sí |
| Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía | Arte Contemporáneo | Sí | Sí | Sí |
| Fundación Real Fábrica de Tapices | Artes Decorativas | Sí | Sí | Sí |
| Museo Nacional de Artes Decorativas | Artes Decorativas | Sí | Sí | Sí |
| Museo Lázaro Galdiano | Bellas Artes | Sí | Sí | Sí |
| Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando | Bellas Artes | No | Sí | Sí |
| Museo de la Real Armería | Bellas Artes | No | No | No |
| Museo Nacional del Prado | Bellas Artes | Sí | Sí | Sí |
| Museo Thyssen-Bornemisza | Bellas Artes | Sí | Sí | Sí |
| Panteón de Hombres Ilustres | Bellas Artes | Sí | No | No |
| Real Monasterio de la Encarnación | Bellas Artes | Sí | No | No |
| Casa Museo Lope de Vega | Casa-Museo | No | No | No |
| Fundación AMYC - Fran Daurel Casa Museo Fuente del Rey | Casa-Museo | No | No | No |
| Museo Cerralbo | Casa-Museo | Sí | Sí | Sí |
| Museo Sorolla | Casa-Museo | Sí | Sí | Sí |

*Datos obtenidos fecha 26 de abril de 2021

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de esta primera prospección podemos obtener algunos resultados significativos:

- Tres de cuatro museos de arte contemporáneo cuentan con perfil en las plataformas seleccionadas. Del museo de Escultura al Aire Libre de Castellana se obtiene poca información

en cuanto a la difusión digital, siendo los visitantes los que más aportaciones difunden a través de sus cuentas.

- Los museos de artes decorativas cuentan con perfil propio en todas las plataformas estudiadas.
- Entre los museos de bellas artes, tres cuentan con perfiles en todas las plataformas; el Museo de la Real Armería no ofrece ninguna cuenta reconocible; el Real Monasterio de la Encarnación y el Panteón de Hombres Ilustres cuentan con un perfil en Instagram, mientras que el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando se hace visible a través de Facebook y YouTube.
- La Casa Museo Lope de Vega y la Casa Museo Fuente del Rey tienen perfiles oficiales.

Para abordar la segunda fase del estudio se han eliminado aquellos museos que no cuentan con perfiles oficiales en YouTube, Instagram y Facebook. Seguidamente, se ha analizado el tipo de contenidos atendiendo a la siguiente categorización:

1. Presentación de la temporada / exposiciones.
2. Intervenciones de expertos del museo.
3. Intervenciones de artistas, comisarios o expertos externos reconocidos en diversas disciplinas.
4. Audiovisuales complementarios sobre un artista, arquitecto o creador que no estén vinculados a una exposición temporal. Contenidos sobre obras concretas.
5. Estudios técnicos en torno a procedimientos y procesos. Procesos creativos de artistas. Procesos de restauración y conservación de obras.
6. Difusión y resultados de cursos, talleres y conferencias.
7. Acciones multidisciplinares en el marco de una colección o muestra: conciertos, espectáculos de danza, desfiles de moda, entrevistas, etc.
8. Aniversarios y conmemoraciones de obras y artistas del museo.

9. Contenidos sobre el montaje de una exposición.
10. Promociones, ofertas y descuentos. Información promocional de formación y servicios. Presentación a los medios, difusión de vídeos en televisión y prensa. Promoción de actividades y eventos.

En la siguiente tabla y tras el análisis del perfil de cada museo se indican las acciones recogidas en YouTube, Instagram y Facebook durante los años 2020 y 2021. El periodo seleccionado es relevante, ya que, durante el confinamiento por la pandemia provocada por la Covid-19 se impulsaron acciones novedosas que proporcionaron información, conocimiento y difusión en los museos con el fin de mantener viva la cultura, y en el caso que nos ocupa, el arte. Será objeto de estudios posteriores valorar cómo han evolucionado las nuevas estrategias de comunicación y difusión en las redes sociales, motivadas por esta situación inesperada. Se discriminará el tipo de contenidos según plataforma o red social de uso con el fin de identificar qué tipo de contenidos ofrece cada museo e identificar si obedecen a estrategias diferentes o se replican los contenidos sin generar una dinámica específica para cada uno de ellos.

TABLA 2. Tipo de contenidos en los perfiles de YouTube de los museos seleccionados.

| Museo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Museo de Arte Contemporáneo Madrid | x | x | | | | | | | | |
| Museo ICO | x | x | x | x | x | x | | | | |
| Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía | x | x | x | x | | x | x | | | |
| Fundación Real Fábrica de Tapices | x | x | | | x | | | | | x |
| Museo Nacional de Artes Decorativas | x | | x | | | x | | x | | x |
| Museo Lázaro Galdiano | x | x | x | x | x | x | | | | x |
| Museo Nacional del Prado | x | x | x | x | x | x | | | x | |
| Museo Thyssen-Bornemisza | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

| | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Museo Cerralbo | x | x | x | x | x | x | x | x | | x |
| Museo Sorolla | x | | x | x | | x | | | x | x |

*Datos obtenidos a fecha 26 de abril de 2021

Nota: Se han considerado contenidos de los canales o perfiles oficiales de los museos

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Tipo de contenidos en los perfiles de Instagram de los museos seleccionados.

| Museo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Museo de Arte Contemporáneo Madrid | x | | x | x | x | | | x | x | x |
| Museo ICO | x | | | | | x | | x | x | x |
| Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Fundación Real Fábrica de Tapices | x | x | | | x | x | x | x | | x |
| Museo Nacional de Artes Decorativas | x | | | x | | x | | x | | |
| Museo Lázaro Galdiano | x | x | | | x | x | | x | | |
| Museo Nacional del Prado | x | x | x | x | x | | x | x | x | x |
| Museo Thyssen-Bornemisza | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Museo Cerralbo | x | | | x | x | x | | x | | x |
| Museo Sorolla | x | | | x | | x | | x | x | x |

*Datos obtenidos a fecha 26 de abril de 2021

Nota: Se han considerado contenidos de los canales o perfiles oficiales de los museos

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Tipo de contenidos en los perfiles de Facebook.

| Museo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Museo de Arte Contemporáneo Madrid | x | x | x | x | | x | | x | x | x |
| Museo ICO | x | | x | | | x | | x | | x |
| Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Fundación Real Fábrica de Tapices | x | | | x | x | x | | x | | x |
| Museo Nacional de Artes Decorativas | x | x | | | | x | | x | | |
| Museo Lázaro Galdiano | x | x | x | x | | x | x | x | | x |
| Museo Nacional del Prado | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Museo Thyssen-Bornemisza | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Museo Cerralbo | x | x | x | x | | x | x | x | | x |
| Museo Sorolla | x | | x | x | x | x | | x | x | x |

*Datos obtenidos a fecha 26 de abril de 2021

Nota: Se han considerado contenidos de los canales o perfiles oficiales de los museos
Fuente: elaboración propia

Tras un primer análisis de los resultados observamos que todos los museos analizados ofrecen información sobre las exposiciones temporales o sus colecciones en YouTube, Instagram y Facebook. La estrategia de difusión consiste en facilitar información antes de la exposición, generando expectativas e interés en el público, documentar y ampliar el conocimiento de forma paralela a la visita y finalmente, advertir de la fecha del final exhibición, alentando a visitar la muestra. Los contenidos son similares en todas las plataformas y museos; se produce cierta estandarización. Según un estudio sobre los perfiles institucionales en Facebook:

Todos siguen una estrategia muy parecida y en sus perfiles podemos encontrar publicaciones con fotografías, vídeos, información sobre exposiciones, datos de contacto u opiniones de usuarios (Expósito, Rodríguez y Nuño, 2017, p. 1165).

En cuanto a las estrategias seguidas en YouTube obtenemos los siguientes datos:

- El 80% de los perfiles cuenta con vídeos relacionados con las exposiciones y los contenidos de las colecciones, presentados por personal de la institución. También es frecuente la participación de comisarios, artistas o expertos externos, que aportan una visión más alejada de lo institucional enfatizando el carácter excepcional de cada obra.
- El 80% facilita contenidos relacionados con talleres, cursos y actividades; en YouTube se muestran especialmente las conferencias, charlas, entrevistas o ponencias.
- Un 70% genera material audiovisual de calidad, sobre artistas u obras, que ahondan en aspectos relevantes, el contexto o la interrelación de estos con otras disciplinas o movimiento con un enfoque experto, pero dirigido a un público general.
- Un 60% de los museos ofrece contenidos en los medios de comunicación, a través de noticias, documentales o reportajes. Algunos, también realizan promoción de algún producto surgido al amparo de una exhibición, como libros, catálogos u otras publicaciones.
- Más escasas en esta plataforma son las acciones relacionadas con actividades complementarias a una exposición con carácter multidisciplinar, como espectáculos de danza, conciertos, etc. o material sobre efemérides y montaje de exposiciones, alcanzando el 30%.

Los siguientes datos responden a las estrategias seguidas en Instagram:

- El 100% de los perfiles cuenta con contenidos relacionados con las exposiciones. Presentan información tanto fotográfica como audiovisual, del personal del museo (directores o especialistas de diversos departamentos) o comisarios, artistas o expertos externos. Es muy significativa la participación de figuras destacadas en otras disciplinas (cine, ópera, danza,

música, moda, etc.), que a través de vídeos narran su propia vivencia de la exposición, generando así difusión del evento entre sus seguidores.

- El 80% hace uso de Instagram para difundir información sobre talleres y actividades educativas o mostrar sus resultados. También para informar sobre conferencias y seminarios o bien documentar sus resultados.
- Un 70% genera material adicional sobre obras o creadores que no están vinculados a una exposición temporal para visibilizar piezas más desconocidas entre el público. Se muestran contenidos relacionados con procesos creativos de un artista, referentes o movimientos.
- El 70% sube contenidos relacionados con estudios técnicos o restauración de obras o procesos creativos de artistas.
- Un 80% realiza promociones, ofertas y descuentos de sus tiendas y librerías. Es frecuente la información promocional de otros servicios del museo, la presentación de una exposición a los medios o la difusión de noticias y entrevistas. Instagram es el medio más frecuente para la promoción de actividades y eventos.
- El 100% emplea Instagram para celebrar efemérides, relacionándolas con obras de su colección.
- Un 60% genera contenido relacionado con el montaje de las exposiciones mediante fotografías o vídeos.

Datos relacionados con las estrategias seguidas en Facebook:

- En cuanto a la presentación e información sobre las exposiciones, la estrategia es muy similar a Instagram, incluso muchos contenidos se publican en ambas aplicaciones. El 70% ofrece audiovisuales donde participa personal experto del museo, aunque Instagram suele ofrecer más contenido de estas características y con mayor frecuencia. El 80% cuenta con vídeos o entrevistas a comisarios, artistas y expertos externos.

- El 100% hace difusión de actividades y talleres, mostrando también imágenes de los estos y publica información sobre efemérides.
- Un 80% genera contenido sobre obras de las colecciones o artistas vinculados con la exposición y un 70% vídeos de restauración de obras o procesos técnicos.
- Un 90% publica ofertas, promociones o novedades de la tienda y de la librería del museo, o bien realizan difusión de noticias y reportajes aparecidos en los medios.
- Las acciones de difusión de eventos relacionados con otras disciplinas, como conciertos, no encuentran mucho eco en esta aplicación (50%), o se mencionan, pero no se desarrolla la información.

Los museos analizados establecen distintas estrategias según las aplicaciones empleadas. En el caso de YouTube el contenido generado está especialmente orientado a ampliar información sobre un determinado artista o exposición, o bien a dar difusión a contenidos de jornadas, conferencias o seminarios. La promoción de eventos o aquella información relacionada con actividades complementarias a las exhibiciones se realiza preferentemente en Instagram o Facebook.

A las acciones generadas por los museos se suman las realizadas por los seguidores de estos perfiles o por visitantes que comparten imágenes georreferenciadas ante obras y espacios de los centros. La suma de estas acciones individuales configura un mapa de emociones y experiencias vividas en primera persona fuera del carácter institucional marcado por el museo, lo que añade un canal de difusión inesperado a través de los comentarios y *likes* de los seguidores de cada cuenta.

5. DISCUSIÓN

Aunque existen ciertos contenidos que han tendido a estandarizarse y se desarrollan de manera similar en todos los museos, cada uno de ellos

ha conseguido adaptar esta información a sus necesidades generando entradas a las que imprimen un carácter propio.

El Museo de Arte Contemporáneo cuenta con algunos vídeos sobre la colección u obras concretas en YouTube. Su perfil en Instagram es relativamente reciente y se emplea para conmemorar efemérides de artistas o fechas como el día internacional del libro, día mundial del arte, día internacional de la mujer, día internacional de la fotografía, etc. Esta acción es realizada por la totalidad de los museos que suelen vincular imágenes de sus colecciones con cada efeméride, sumando así el espíritu conmemorativo a la difusión de obras. Otras aportaciones significativas son el proyecto *Constelaciones* donde se entrevista a artistas o *#Abordarte*, que consiste en:

“bordar algunas de las obras de nuestra colección, abordándolas desde el tejido... El bordado ha sido considerado una técnica artesanal, manual, de género, despreciándose así su perspectiva artística, quizá precisamente porque estaba realizado por mujeres con una finalidad útil y en su hábitat privado y doméstico; por esto precisamente ha sido infravalorado” (Facebook MNAC, 2021).

En el marco de las actividades pedagógicas se gestiona la acción *#JuegoEnElMuseo*, orientada a investigar sobre obras con un enfoque lúdico. La estrategia en Facebook es muy similar, facilitando también alguna entrevista a artistas o comisarios, información sobre ruedas de prensa o contenidos que permiten aumentar el conocimiento sobre un tema, como *#museorecomienda*, donde se realizan sugerencias sobre libros.

El Museo ICO, centrado en exposiciones temporales sobre arquitectura y urbanismo, potencia el carácter específico de sus contenidos con un espíritu aperturista y divulgativo. Los diálogos *#SomosArquitectura* pretenden un acercamiento del trabajo de arquitectos y urbanistas a la ciudadanía; los expertos responden a preguntas de los usuarios. Se ofrece además en YouTube una serie de vídeos que amplían información sobre obra y procesos creativos. Su cuenta en Instagram realiza promoción de exposiciones, festivales, catálogos, efemérides, concursos, recursos didácticos y lúdicos. Destaca el programa *Activa espacios*, orientado a acercar la arquitectura a las aulas, el juego *Un viaje en el*

tiempo o el reto *Conecta Museo ICO*, con una serie de propuestas lúdicas y actividades interactivas. Son frecuentes los vídeos con reflexiones de arquitectos, contenido fotográfico o curiosidades. Podríamos mencionar el proyecto *Cómo suena un edificio* que explica la arquitectura mediante *podcast* de sonido para despertar la emoción que generan en el espacio construido. La estrategia en Facebook es bastante similar destacando el variado y numeroso contenido en torno a cada exposición temporal.

Uno de los centros que ofrece una estructura más organizada en YouTube es el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que cuenta con listas de reproducción: exposiciones, artes en vivo (entrevistas a artistas), cine y vídeo, colección, seminarios y conferencias y educación. Se facilitan contenidos como entrevistas a artistas y expertos, además de otros que amplían el conocimiento sobre un tema o una obra concreta. Así ocurre con la serie *Repensar el Guernica* o los documentales sobre artistas. Además, se recogen algunos programas recientes como *MALeZAS*, sobre creación escénica y estimulación sensorial para alumnos de educación especial o *Este lugar*, proyecto de teatro documental desarrollado durante el curso 2019-2020 con estudiantes de primaria. En Instagram se puede señalar la acción *Despierta con arte*, consistente en divulgar periódicamente información sobre obras. Además de las numerosas efemérides, existen vídeos sobre exposiciones y se difunde la actividad de Radio Reina Sofía. Se genera información y promoción de actividades, talleres y reflexiones durante la pandemia: *El Reina en Casa*, *Tiempos Inciertos*, *Cine durante la cuarentena*, etc. Similar estrategia se sigue en Facebook, donde se replican algunos contenidos. En este perfil se promocionan algunas acciones como la aplicación Gigapixel, que permite observar obras a través de digitalizaciones de altísima calidad o la realización de conferencias, jornadas, difusión de premios y noticias en los medios.

FIGURA 1. Publicación en el Perfil del Facebook del MNCARS relacionada con la celebración del Día Internacional de los Museos.



Fuente: Perfil en Facebook del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Por las características específicas de la Real Fábrica de Tapices encontramos diferencias significativas en sus contenidos. Se centra en fotografías y audiovisuales relacionados con los procesos técnicos de conservación y restauración de piezas, promocionando su formación. En Instagram y Facebook se siguen estrategias similares; destacamos la información sobre conciertos, desfiles de moda, difusión de noticias, visitas, encargos o explicaciones sobre las escenas de los tapices. Podemos resaltar el proyecto #fabricatextilencasa, dirigido a fomentar la creación doméstica en tiempos difíciles y a difundir estas técnicas.

El Museo Nacional de Artes Decorativas mantiene un perfil en YouTube con varias listas de distribución. Algunas acciones destacadas son *La pieza del mes*, *Itinerarios temáticos*, difusión de actividades didácticas y familiares o conferencias. En Instagram destacamos la realización de composiciones con imágenes de obras del museo o *Cara B*, que nos muestra curiosidades o aspectos poco visibles. También juegos, así como la difusión de actividades didácticas o *webinars*. Además de

diversas efemérides, en Facebook se vinculan vídeos de YouTube, sobre exposiciones, opiniones de expertos o enlaces a *newsletters*.

El Museo Lázaro Galdiano da cobertura a muestras temporales y obras de la colección a través del perfil de YouTube. Realiza difusión de eventos, charlas y debates online. Ofrece información del proyecto europeo ARCHES (*Accesible Resources for Cultural Heritage Ecosystems*), que persigue la accesibilidad del museo para todos. En Instagram facilita enlaces a las entradas en su blog, difusión de charlas, efemérides, concursos o visitas guiadas de la mano de los artistas. Algunas acciones implican la participación de los usuarios, como la interpretación de piezas mediante sus fotografías. En Facebook una de las propuestas destacadas es *Arte con té*, actividad online donde se analizan obras del museo desde distintas perspectivas y se induce al intercambio de opiniones o experiencias. También se da cobertura a *Voz de mujer*, con diferentes perfiles femeninos que aportan su punto de vista sobre el papel y la visibilidad de las mujeres en la cultura.

FIGURA 2. Versión de la obra "El Salvador adolescente" de Boltraffio recogida en la actividad #CulturaEnCuarentenaMW, publicada en el perfil de Facebook del Museo Lázaro Galdiano.



Fuente: Perfil en Facebook del Museo Lázaro Galdiano.

Uno de los museos que aporta más variedad de contenidos y acciones específicas es el Museo del Prado.

El museo español con mayor impacto virtual es el Prado. Es el más seguido en todos los medios sociales estudiados y su web se puede entender como un referente indiscutible del buen hacer virtual, de la transparencia y de la construcción de un espacio compartido y colaborativo. Iniciativas como las propuestas de directos en Instagram desde 2017 o Mi Prado lo convierten en un museo abierto y virtual. Además, sus visitantes se muestran participativos y activos, con medios sociales y apps, creando sus propios discursos en torno a este museo (Claes, Deltell, 2019, p.8).

En YouTube ofrece contenido estructurado en varias categorías. Destaca que se tenga en cuenta la propia arquitectura del museo como un tema de estudio, además de las obras. En Instagram se crean vídeos en directo comentando piezas de manera regular, lo que José Manuel Mas denomina “alfabetizar en relación con una obra, un artista o una colección, presentándola y dándola a conocer” (2018, p. 196). Implica a personal del propio museo, pero también a artistas, comisarios y especialistas externos. El Director del Museo del Prado, Miguel Falomir, nos describe alguna de las obras más desconocidas de su colección. Se muestran montajes de exposiciones, vídeos sobre restauraciones o enlaces a la plataforma Tik Tok. Algunas acciones apreciadas entre determinados colectivos son los vídeos en los que intervienen profesionales de otros ámbitos, como el caso del rapero Arkano, que con su visita a la exposición *Pasiones Mitológicas* imprime un estilo natural, desenfadado y cercano, que llega muy bien a un público joven.

FIGURA 3. Fotogramas de los vídeos en torno a la exposición “Pasiones mitológicas”, con la intervención de Miguel Falomir, Director del Museo del Prado y Arkano.



Fuente: Perfil en Instagram del Museo del Prado.

El Museo del Prado cuenta también con eventos donde la convivencia interdisciplinar constituye uno de sus atractivos; es el caso de Antonio Najarro danzando frente a las pinturas del museo. Estas acciones ayudan a construir una idea de museo actualizado y abierto. Tras el confinamiento se ha dado protagonismo al público a través de los hashtags *#Reencuentro*, *#Vuelve al Prado* y *#PradoContigo*, visibilizando las obras preferidas por los visitantes. En esta plataforma no es frecuente presentar vídeos sobre talleres, conferencias o cursos, aunque sí se promocionan artículos de la tienda y la librería. Por otro lado, en Facebook, además de contenidos sobre obras, exposiciones o restauración de piezas, se da cobertura a las conferencias, convocatoria de becas o difusión en los medios. En general el tono del perfil es menos cercano que el adoptado en Instagram.

El Museo Nacional Thyssen-Bornemisza cuenta con varias listas de reproducción en YouTube con audiovisuales variados y bien documentados. En Instagram la estrategia se centra en intervenciones de artistas

en directo o difusión de concursos, como *Versiona Thyssen*, que recoge diferentes interpretaciones de las obras de la colección o los canales Educa Thyssen y Tienda Thyssen. Algunas iniciativas destacadas son *#ConversacionesOnLine* o la colaboración con otras instituciones, como el Museo de Arte Contemporáneo de León (Musac), mediante el programa *#ObrasHermanas*. Podemos destacar también las numerosas acciones para docentes y estudiantes, así como sus recorridos musicales. En Facebook se realiza la difusión de conferencias, efemérides y productos de la tienda, además de juegos de Educa Thyssen o se facilita el acceso a aplicaciones como *Second Canvas*.

El Museo Cerralbo facilita en YouTube contenidos audiovisuales a través de varias listas de reproducción como Museo Cerralbo, conócenos, encuentros internacionales, exposiciones, conciertos a las Veinte Cero Cero, Cuarteto Quiroga, Generación Z-erralbo, Cerralbo se rueda, conferencias en el museo, más allá de nuestras puertas o YouTube Shorts. Los contenidos ofrecidos dan una idea de la versatilidad de este museo, no solo en cuanto a la calidad de sus piezas, sino como espacio que da cabida a diversos eventos. Esta variedad se aprecia también en Instagram: la *Pieza del mes*, Radio 19, Cineforum, *playlist* con música del XIX, sesiones online de arteterapia o documentación de conciertos y desfiles de moda realizados en sus salones. En Facebook hay ofertas de la tienda, *podcast* o conferencias. Destaca la manera de aprovechar los contenidos del museo conectándolos con actividades familiares o domésticas como el concurso *Recetas Ilustradas*. Se da visibilidad a mujeres que han hecho historia o a publicaciones como la revista *Estuco*. Al igual que otros museos, estimulan la participación en eventos anuales como *#MuseumSelfieDay* o *#AskACurator*, que proporcionan un acercamiento al público y una estrategia de promoción indirecta. Algunas acciones especialmente significativas son la visita al Museo Cerralbo con indumentaria eduardiana o *Playmotraveller*, que entusiasma a los más pequeños y a algunos nostálgicos. Otras dos iniciativas son la creación en Spotify de la lista de reproducción *#CerralboFeat*, para recorrer las salas al ritmo de la propuesta del museo o el *Kit Cerralbo para peques*, dirigido al público infantil durante el confinamiento para “contribuir un poquito a que el tiempo pase de la mejor manera,

pintando, aprendiendo, jugando y disfrutando con la familia” (Facebook Museo Cerralbo, 2020). Aunque no hay entradas recientes sobre restauración de obras o procesos creativos, sí se otorga un lugar destacado a la aportación de los expertos de los distintos departamentos.

FIGURA 4. Difusión de las acciones Playmotraveller y Museum Selfie Day en el perfil de Instagram del Museo Cerralbo.



Fuente: Perfil en Instagram del Museo Cerralbo.

Finalmente, el Museo Sorolla tiene un perfil en YouTube que cuenta con pocos vídeos, especialmente centrados en la difusión de contenidos y montajes de exposiciones, talleres para niños, información complementaria de obras o alguna conferencia. En Instagram se han sumado a iniciativas como *#Cultura en cuarentena*, *#Arteenconfinamiento* y *#La-CulturaEnTuCasa*. En Facebook participan en *#AskACurator*, para responder a dudas y preguntas de los usuarios.

Todas las estrategias descritas han contribuido a generar una imagen moderna y cercana, sin embargo, aún falta profundizar en la evaluación de estas acciones, aspecto esencial para poder diseñar futuros modelos de comunicación.

Existen casos donde la analítica, en combinación con el uso de otros métodos, se ha utilizado para analizar en detalle las acciones de los usuarios o para crear una segmentación de distintos tipos de usuarios. No obstante, la falta de estandarización de esta práctica y la limitación

en lo que a recursos se refiere, supone un reto en los museos. Por lo tanto, es necesario el desarrollo de un marco de evaluación que permita una recogida y análisis de datos continua dentro del sector (Villaespesa 2018, p. 50).

Se hace necesario abordar en futuros estudios los sistemas de evaluación de resultados que están empleando los museos para valorar el impacto real de su papel en las redes sociales.

6. CONCLUSIONES

Tras este análisis de las estrategias de comunicación y difusión en YouTube, Instagram y Facebook de una selección de museos madrileños podemos obtener una visión panorámica sobre la importante transformación que han experimentado estas instituciones, algunas impulsadas especialmente por la situación de confinamiento durante la pandemia provocada por la Covid-19.

Podemos identificar dos hechos relevantes. Por un lado, los museos han renovado de manera significativa las estrategias de difusión digital, generando acciones específicas que conectan con diversos perfiles, fomentando la cercanía y participación del público. Por otro, los ciudadanos se han convertido en los mejores instrumentos para dar a conocer exposiciones y colecciones en su papel de *prosumers* y *followers*. Este espacio para la interacción con unas instituciones que antaño se mantenían distanciadas de los intereses del público ha propiciado un mayor *engagement* y una humanización del museo. El visitante es protagonista; sus opiniones y aportaciones son consideradas a través de diversas acciones en las redes sociales. Mediante vídeos y fotografías compartidas, participación en actividades, recomendaciones, comentarios y *likes*, colaboran en la construcción de la identidad digital del museo.

Otro aspecto destacable es la apuesta por el carácter multidisciplinar de los museos como centros de conocimiento. La confluencia de diferentes acciones artísticas y culturales añade nuevas capas a la aportación de la propia obra y permite establecer conexiones que fortalecen su contexto. Durante años hemos observado las piezas como objetos aislados, pero precisamente, las relaciones que se establecen con otras disciplinas son

las que otorgan a cada pieza un carácter único y diferencial. Se suma el acierto a la hora de contar con profesionales de otros ámbitos que llegan a sectores de público con un menor nivel de *engagement* con la institución. Figuras relevantes del mundo de la música, la danza o el cine acercan el museo hacia nuevos grupos de usuarios.

Si bien la aportación de estas herramientas es relevante, aún es necesario definir estrategias con permanencia en el tiempo y cierto orden en los contenidos. La evaluación del impacto de estas acciones es esencial, aunque alguna de ellas ya se puede considerar exitosa al cuantificar el número de visitas recibidas. También se identifica cierta estandarización en los contenidos y en el uso de cada aplicación. YouTube recoge vídeos de carácter más formal e institucional, con documentación de gran calidad que amplía el conocimiento en torno a una exposición o colección, mientras que las estrategias en Facebook e Instagram son similares y están dotadas de un tono más cercano y desenfadado. En todas ellas convive el material especializado con las promociones comerciales, sin embargo, cada museo cuenta con propuestas específicas que le otorgan una identidad propia. Actividades recurrentes como la obra del mes, efemérides o proyectos secuenciados en el tiempo que provocan un mayor *engagement*, permiten mantener un colectivo de *followers* conectados a la institución de manera permanente. La red de difusión que originan se multiplica exponencialmente, llegando a colectivos de usuarios a los que no es fácil acceder, al mismo tiempo que aportan un valor emocional a la experiencia.

Durante el confinamiento los museos han querido estar junto a la ciudadanía. El hecho de no poder acceder físicamente a los centros ha acelerado la puesta en marcha de acciones innovadoras. Han puesto el acento en la reapertura de los espacios tras el confinamiento con un enfoque cercano, ilusionante e incluso protector, manifestando la seguridad de la cultura y destacando su relevancia.

Podemos afirmar que los museos madrileños han realizado un progreso significativo tanto en la creación de nuevos modelos y actividades para la difusión del conocimiento, cómo en el acercamiento activo a la ciudadanía. Aún debemos valorar el impacto de estas iniciativas, su continuidad en el tiempo, la calidad de los contenidos generados y el análisis

de sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, podemos afirmar sin miedo que nunca habíamos sentido a nuestros museos tan cerca.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Raquel Sardá Sánchez pertenece al grupo de investigación consolidado en Cultura Visual y Prácticas Artísticas Contemporáneas: Lenguajes, Tecnologías y Medios (CUVPAC) de la URJC de Madrid. Es miembro del proyecto de investigación Madrid: Sociedad y Patrimonio. Pasado y Turismo Cultural (H2019/HUM-5898) que cuenta con financiación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

8. REFERENCIAS

- Abad, M. V., de la Casa, J. M. H., & Lorenzo, F. C. (2010). La Comunicación corporativa de los museos en España a través de la comunicación 3.0: cuatro años de la evolución comunicativa en la Red. II Congreso internacional comunicación (Vol. 3).
- Bardin, L. (1991): Análisis de contenido. Akal.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research [Análisis de contenido en la investigación en comunicación]. Free Press.
- Claes, F., & Deltell, L. (2019). Museo social en España: redes sociales y webs de los museos estatales. Profesional de la Información, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04>
- Cordón Benito, D., & González González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el museo del Prado, museo Thyssen-Bornemisza y museo Reina Sofía. Fonseca, Journal of Communication, 12 (149-165). <http://hdl.handle.net/10366/129622>
- Del Río Castro, José Nicolás (15-12-2011). Museos y redes sociales, más allá de la promoción. REDMARKA - CIECID - Unidad de Investigación en Marketing Aplicado-Universidad de A Coruña, Año IV, Número 7, V3, pp.111-123. <https://bit.ly/3f6UQjE>
- Expósito, V. I., Rodríguez, P. Á., & Barrau, A. N. (2017). Comunicación y divulgación de contenidos artísticos a través de las Redes Sociales: Facebook y Twitter. Estudios sobre el mensaje periodístico, 23(2), 1161. <https://bit.ly/2SeuMtO>

- García, Alegra (2015): La difusión de la Historia del Arte en redes sociales: el protagonismo del espectador. *Revista cultural Mito*, 33.
<https://bit.ly/2Rx1Pfk>
- ICOM (2020). Museos, profesionales de los museos y COVID-19.
<https://bit.ly/3bJ5DOQ>
- MacArthur, M. (2007). Can museums Allow Online Users to Become Participants? [¿Pueden los museos permitir que los usuarios en línea se conviertan en participantes?].
<https://bit.ly/3fBCJkW>
- Mas, J.M. (2018). Spanish museums on Facebook: analysis of their communication as social museums [Museos españoles en Facebook: análisis de su comunicación como museos sociales]. *Revista de Comunicación*, vol.17, n.2, pp.185-207.
<http://dx.doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A8>
- Vázquez, J.A. (2020). Instagram es el nuevo rey del contenido generado por el usuario. *Estudios Dosdoce*. <https://bit.ly/3fHCPHP>
- Villaespesa, E. (2018). Evaluación de la estrategia digital en los museos: métodos y herramientas para web, redes sociales y móviles. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (19), 38-53. <https://bit.ly/3ysEJo6>
- Wimmer, R.D. y Dominick, J.R. (2011). *Mass Media Research: an Introduction* [Investigación de los medios de comunicación: una introducción]. Wadsworth. 9th edition.

LA NUEVA ESENCIA DE LO MASCULINO EN *INSTAGRAM* A TRAVÉS DE LA OBRA FOTOGRÁFICA DE ANDY KASSIER

MARIA DEL MAR GARCIA-JIMENEZ
Universidad de Sevilla

RAMON BLANCO-BARRERA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La democratización de la imagen impulsada por el progreso tecnológico y el crecimiento de redes como *Instagram* y demás *new media* (Levinson, 2013) propician que, a diario y en cuestión de segundos, millones de *prosumers* generen y divulguen contenidos que combinan elementos de *microblogging* e imágenes de dominio público. En buena parte de las redes sociales los usuarios publican y/o etiquetan imágenes y vídeos de distintos contextos, objetos, comidas, mascotas o de sí mismos, que pueden ser aceptadas, etiquetadas o ‘gustadas’ por otros. Al respecto, las particulares especificidades de las cuentas privadas confieren a estos perfiles el control sobre los miembros con permiso para ‘seguirles’, comentar o publicar.

El caso es que, en 2019, según la compañía, se publicó en la plataforma un promedio de 95 millones de fotografías diarias (Zuckerman, 2019). Ante la facilidad de su uso, las dinámicas del simulacro devenidas de este territorio virtual concilian a sus valores con la prevalencia de un *selfie* transformado en parte integral de nuestra comunicación diaria, máxime tratándose este último como el esquema visual de mayor alcance publicado en la mencionada red social (Abidin, 2016, p.5). Todos estos factores dotan a los usuarios de los mecanismos reguladores necesarios para que la especificación de sus particulares *Instagramismos* (Manovich, 2020, p. 69) tenga lugar.

De forma semejante, la exigencia intrínseca a la agenda de visibilidad de *Instagram* conduce al dominio eminente de la individualización digital por parte de los discursos mediáticos. En materia de representaciones de género, resulta posible estipular a la autoimagen como un diseño corporal muy simplificado y estereotipado, afín a un colectivo, y que se entrelaza con la identidad propia o la taxativa a la IRL (*In Real Life*). A este tenor, la ‘identidad mediática’ (Blanco, 2004) muestra opiniones y actitudes explícitas e implícitas imbuidas en rasgos distintivos a la mediatización del rol pretendido. Adicionalmente, estos aspectos atribuyen indicios de identidad a las imágenes. Llegado a este punto, el proceso de subordinación simbólica puesto en marcha por el usuario da lugar a la configuración de un *yo* virtual diseñado en pro de brindar un texto visual avenido a los convencionalismos de la codificación general del colectivo deseado.

En el seno de la estructura jerárquica compuesta por el conjunto de simulacros alojados en el hábitat virtual es necesario distinguir y delimitar la figura del *influencer*. Poderosos e importantes actores hiperconectados, rentables y altamente profesionalizados, se sirven de la imagen como medio de persuasión y factor decisivo para fiscalizar emociones y exceptivas que atraigan y apuntalen audiencias. Esta área de desarrollo laboral irrumpe en el marco de las redes sociales como impacto directo de la ofensiva digital y sus posibilidades comunicativas. Por esa razón, ciertas estrategias metodológicas del denominado ‘arte de los nuevos medios’ recurren al lenguaje performativo del *influencer* como dispositivo paradigmático para el análisis de los constituyentes vertebrales de la web social. Pero, también, de la construcción de la identidad de género, la configuración mediática del cuerpo o las relaciones entre los *influencers* y los consumidores. De conformidad con lo plateado, el propósito de este trabajo es explorar a través de la singularidad interpretativa llevada a cabo por el trabajo del artista Andy Kasier (1989-) en *Instagram*, la tipificación y principales características estéticas y visuales de la construcción idealizada de la identidad masculina, así como su noción de éxito.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de nuestra investigación se basa en analizar y entablar un debate social, así como una reflexión sobre estos nuevos modelos sociales. Específicamente, nos centramos en la nueva imagen triunfal e impuesta de lo masculino, o de lo que podría entenderse en la actualidad por masculino. Todo esto mediante el estudio y la comparativa de las obras de arte, sobre todo fotográficas, producidas por el artista y fotógrafo contemporáneo Andy Kassier (1989).

3. METODOLOGÍA

Este trabajo gira en torno a la representatividad de la idea de éxito y masculinidad de los *influencers* en *Instagram* a través de la obra del artista alemán Andy Kassier. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de caso de enfoque cualitativo que comprende técnicas de recopilación documental de textos y material audiovisual, que nos permita emprender su análisis y nos faculte para extraer las correspondientes conclusiones.

4. DISCUTIENDO SOBRE LA IDENTIDAD MASCULINA EN *INSTAGRAM: INFLUENCERS*.

4.1. SOBRE LO MASCULINO EN *INSTAGRAM*

La comunicación visual ha experimentado un sustancial desarrollo debido principalmente a la proliferación de los dispositivos inteligentes y las redes sociales de Internet. Con todo, los usuarios preservan la interpretación de sus auto representaciones y las de los demás en un modo de funcionamiento asimilable al modelo dramaturgico de Goffman (2001). A juicio del autor, los individuos son una suerte de ‘actores’ de sus propias vidas, de tal modo que ordenan la imagen externa con la voluntad expresiva de representar ante su entorno social una identidad simulada. A tal fin, interpretan cierta teatralidad que comprende mecanismos seleccionados del espectro visual que configuran la apariencia de quién se desea ser, fusionados con las diversas convenciones vinculadas a determinados roles y contextos sociales.

Con este proceder, la identidad subjetiva recorre una trayectoria de legitimación que se inicia en la autopercepción y culmina en el paisaje social. Goffman (2001) añade que los seres humanos ponen en escena deliberadamente un tipo de representatividad claramente identificada con lo que es anhelado por los ‘otros’ (p. 29). De lo que se extrae que el individuo como eje central del proceso de negociación de su identidad, debe buscar en el entorno social la legitimación de la autoimagen ‘fabricada’. Subyace en todas estas relaciones la vinculación individual hacia aquellas estructuras visuales de diferentes modalidades que propician a la autoafirmación y, con ella, el equilibrio de la imagen propia.

En virtud de las teorías de Goffman (2001) las diferentes clases de roles formulados se llevan a la práctica en un medio o *setting* (p. 34), equiparable a un ‘escenario de teatro’, premisa que a su vez podría esclarecer la función de los artefactos de los que se valen los usuarios de *Instagram* para, entre otros, impulsar su propia puesta en escena. Cabe mencionar que en el ámbito de la globalización y del expeditivo crecimiento de una tecnología de la comunicación en plena expansión, la multiplicación sin precedente de las categorías de espacios sociales instituye a uno de sus aspectos más relevantes. Ello ha propiciado la inmersión en estilos de vida o modelos de comportamiento inaccesibles hasta no hace mucho.

En lo relativo a aquella identidad individual en cuya ordenación participan otros actores, podría decirse que la configuración ocurrida en el territorio *IVL* (in virtual life), concretamente en los foros estructurados dentro de las redes sociales, posee las atribuciones evidentes del ‘escenario’ identificado por Goffman. En aplicación a esto, la expresión de la identidad ya no se limita a la interacción cara a cara, sino que, igualmente, debe incluirse a todos los artilugios y patrones de interacción contenidos en la red durante el transcurso de la mediatización social.

De lo anterior, pese a los esfuerzos durante las últimas décadas por organizar una sociedad cada vez más igualitaria, el marketing publicitario parece optar aún por ciertos estereotipos de género con intención de atraer a los grupos destinatarios previstos. En consecuencia, las representaciones de los medios de comunicación continúan promoviendo una imagen muy simplificada, estereotipada y heteronormativa de las

identidades y los diseños corporales. De un lado, los estereotipos mapean sistemáticamente los comportamientos considerados como legítimos y aceptables, siendo comunes en la producción mediada de la masculinidad. Del otro, recordemos que un ser humano no nace con las particularidades de un género, sino que, hasta hace relativamente poco tiempo, implicaba a una construcción social dicotómica. Habidas cuentas, en la actualidad es bien conocido que las estructuras que involucran al género no son estáticas, sino que, en su lugar, la dicotomía masculino/femenino se entiende como un proyecto reflexivo en constante reevaluación y, por consiguiente, susceptible de alterarse.

A raíz del carácter específico de *Instagram* como reproductor y manifestador de la identidad pretendida, la red social puede inducir tangencialmente a la formulación y ulterior reflexión de la identidad propia en *IRL*. En lo relativo a la vertiente masculina, parece aludir cada vez más a la sexualidad y la objetivación del cuerpo: el hombre se desnuda e idealiza cada vez más a sus representaciones mediante procedimientos de edición de imágenes, sin miedo a mostrar facetas que los pactos sociales acostumbra a ceñir a la dimensión femenina como, por ejemplo, la sensibilidad. En relación con la fisionomía Ocampo (2019) explica que hoy en día la percepción del propio varón, en lo que atañe al paradigma anatómico de masculinidad mediatizado por *Instagram*, no reconoce como tal a la gordura o delgadez no musculada (p. 141). Prosigue manifestado que, ya que los usuarios se identifican con el cuerpo que poseen, puede llevar aparejado la estigmatización de las anatomías no normativa (Ocampo, 2019, p. 143).

Connell, sugiere que la modificación de los modelos hegemónicos masculinos se debe a las sucesiones de los cambios sociales, existiendo un vínculo estrecho entre la especificidad de estas categorías con la cultura y la época (Rios, 2015, p. 489). En líneas generales, la masculinidad hegemónica es una forma exaltada de la masculinidad dada en un momento y lugar fijos. Este rasgo de la masculinidad se relaciona tradicionalmente con aquellos hombres que ocupan una posición de liderazgo en el ámbito profesional y social. Asimismo, se conciben como actores dominantes tanto sobre las mujeres como sobre otros hombres. En cualquier caso, el citado modelo de masculinidad está regido por una serie

de mandatos que precisa la identificación del hombre en un contexto determinado (Ocampo, 2019, p. 131).

Habría que añadir que, aunque cada sujeto avale la autoimagen de los demás desde la perspectiva de los demás (Goffman, 2001) y puesto que la autorepresentación a través de los dispositivos digitales establezca una operación de autodocumentación (Rettberg, 2014, p. 2), dicha autorepresentación masculina en *Instagram* establece a un factor que puede influir en la creación de la identidad de otros usuarios, creando objetos textuales de identificación.

Aunque en un principio el *selfie* se reserva principalmente a las mujeres (Martínez-Sanz y Gonzalez, 2019, p. 243; Abidin, 2016, p. 6), el atractivo sexual de los hombres no se ve socavado al publicar esta tipología de autorretrato (Abidin, 2016, p. 4). Abidin (2016) sugiere que de este modo se integran en una cultura reservada a las mujeres, por lo que, a través del proyecto reflexivo del *yo*, sus agentes más relevantes como los llamados *influencers* intervienen activamente sobre la noción de masculinidad de los demás. Es decir, los individuos masculinos pueden recurrir a lo publicado por este colectivo y destinarlo a su propio proyecto reflexivo para la configuración de su *yo* virtual.

4.2. EL FENÓMENO *INFLUENCER*.

Hemos dicho que el *selfie* implanta a una de las representaciones más exitosa de *Instagram*. Por lo que no es de extrañar que, en igual medida, instaure a un instrumento de primer orden para las narrativas de los *influencers* (Abidin, 2016, p. 3) que, en la práctica, “aparece en nueve de cada diez imágenes” (Martínez-Sanz y Gonzalez, 2019, p. 243). De por sí, el término *influencer* proviene de la alocución ‘líder de opinión’ (Ferrer-López, 2020, p. 242). Se definen como aquellos sujetos con potencialidad para generar *engagement* (International Advertising Bureau Spain, 2019, p. 6), esto es, relaciones con su audiencia lo suficientemente cercanas, sólida y duradera que propician compromisos o repercuten en la toma de decisiones del público objetivo (Del Pino y Castelló, 2015). A lo largo del tiempo, el alcance de este fenómeno no tan nuevo ha crecido orgánicamente, y su predominio “se basa en la capacidad que tiene una persona de influir en un determinado colectivo para

modificar sus opiniones; esta audiencia sigue sus pasos de manera incondicional y admiran y comparten su estilo de vida” (Pérez y Campillo en Santamaría y Meana, 2017, p. 444). Aquellos que descubran las claves del éxito logran ganarse la vida mediante sus publicaciones o la promoción de empresas en sus perfiles.

El fenómeno asoma tímidamente a la luz de la Web 2.0 y evoluciona en un trasvase de intercambio comunicacional controlar con un flujo que sale desde el foro digital hasta las posibilidades ‘multitemáticas’ del blog, agregando a este último la potencialidad expresiva del texto en un espacio bien estructurado (Martínez-Sanz en Martínez-Sanz y Gonzalez, 2019, pág. 234). En lo concerniente a la comprensión de los nuevos modelos de comportamiento y comunicación en la era del imperativo tecnológico, las redes sociales juegan un papel primordial. Dentro de este marco, estos usuarios de Internet son usufructuarios de un alcance extraordinariamente alto en las plataformas sociales. A grandes rasgos, se caracterizan por los distintos niveles de alcance cuantificado por el número de seguidores que tienen sus perfiles en las redes sociales. Santamaría de la Piedra y Meana (2017) sostienen que el punto clave para alcanzar una mayor repercusión y popularidad radica en el modo en que el mensaje es transmitido (p. 459). Por su parte, Randstad (2015) a través de Santamaría de la Piedra y Meana (2017) pone de manifiesto la adaptación a su público del discurso de los *influencers* (p. 459). Randstad prosigue manifestando que, de cara a establecer vínculos con la audiencia basados en la empatía, enfatizan las ideas que estos consideran más importantes.

La forma en que un *influencer* decide retratarse a sí mismo o a su marca puede diferir de unos a otros. Una vez lograda una base estable de seguidores su cometido es elaborar y difundir contenidos por vía de las redes sociales que sus seguidores puedan compartir. La temática y relevancia de los perfiles de estos individuos puede oscilar desde celebridades hasta personas poco conocidas, aunque reconocibles en su nicho de especialización (International Advertising Bureau Spain, 2019, p. 6). Sumado a lo anterior, el canal de retroalimentación directa ofrecido por *Instagram* da lugar a un espacio de comunicación continua y cercana para los destinatarios, lo que se traduce en una asimilación más creíble

de la información por el grupo objetivo. Así pues, la labor de comunicación de los *influencers* como herramienta de *marketing* consolidada o formador de opinión pública puede sintetizarse en obtener un alto impacto mediático, lo más duradero posible y orientado a objetivos específicos. Hoy por hoy, los *influencers* son un componente sustancial dentro del espeso y enmarañado bosque constituido por los contenidos de las redes sociales (Abidin, 2016, p. 3).

Es significativa la inmensa proyección de aquellos *influencers* que despiertan una admiración tal que no solo sus aciertos, sino también sus equivocaciones son contempladas por sus seguidores acríticamente y con complacencia. Ya a principios de la década de los setenta Sontag (2006) recurre al mito o la alegoría de *La caverna de Platón* para sugerir que lo percibido mediante la fotografía es más accesible que el mundo real, por lo que fotografiar perfecciona la experiencia (del mundo). Si bien, la ensayista hace notar que el error decisivo aún consiste en confundir las imágenes fotográficas de sombras con la realidad misma. Pues bien, estos perfiles *influencers* suelen afianzarse en el imaginario de los usuarios como la representación inequívoca de una realidad legítima. Si nos atenemos a las teorías de Goffman (2001), también podría estar relacionado con las habilidades de persuasión del interlocutor, quien ha sabido “maniobrar” para centralizar a su favor a un público completamente sugestionado por sus contenidos, lo que de igual manera promueve una imagen especular de la audiencia crédula y superficial. Como resultado, la fascinación de la audiencia cautiva por la supuesta evidencia de un cosmos visual de éxito y perfección diluyen ontológicamente a la apariencia y la realidad en la proyección espectral explicada por Sontag.

Es preciso recalcar que, si el prestigio y la formulación de la imagen vinculados a esta colectividad requiere de la licitud de la sección virtual receptora de la comunicación, esto es, de la audiencia a la que se dirige, es natural que los mecanismos utilizados en los procesos de creación de las representaciones sean definidos con arreglo a las expectativas de dicha audiencia. Entonces, en la medida en que un elevado porcentaje de la autoimagen digital provenga de un escenario de negociaciones identitarias, no es absurdo suponer que, a raíz de un propósito, el

artificio visual de autocontrol estructurado por el *influencer* también se ajuste a la tipificación de teatralidad postulada por Goffman. Y es así como la mediación del cuerpo trasvasa al mismo en identificador comercial encubierto de subjetividad, o, dicho de otro modo, la singularidad al servicio del consumismo (Ocampo, 2019, p. 127).

5. REFLEXIONANDO CON LA OBRA FOTOGRÁFICA DE ANDY KASSIER. RESULTADOS

Andy Kassier (1989) es un creador alemán que vive y trabaja en Berlín. Desde 2013 opera en *Instagram* sin perjuicio de afrontar pluridisciplinariamente a otras alternativas de la creación. Por ende, apela al trabajo creativo para tejer redes formales y conceptuales entre los distintos procedimientos, en particular, las instalaciones, los *performances*, la fotografía, el video, la escultura y la pintura (Kassier, 2021). Como artista visual conceptual, aborda al arte desde una perspectiva psicosocial crítica, vinculando a su trabajo en el análisis con las nociones masculinas de éxito, riqueza y felicidad, así como la construcción del *self-branding*, mediante distintas estrategias de autorepresentación (Roehrs & Boetsch, 2021). Por norma general suele incumbir a los creadores y productores culturales introducir las herramientas y productos artísticos que respondan a la cultura del momento, erigiéndose los artistas en la vanguardia innovadora (Rettberg, 2014, p. 36). De ahí que, en el ámbito de los nuevos medios, la obra de Kassier ponga en marcha un complejo proceso de diagnóstico y negociación de la identidad masculina y sus nociones de éxito en *Instagram*.

En el transcurso de la operación que materializa la antedicha percepción del éxito masculino con arreglo a las políticas de representación de *Instagram*, intervienen lo impersonal junto a las pautas brindadas por las metodologías y convenciones ajustadas a esta tipología de autorepresentación. Para ello, Kassier se sirve de patrones recurrentes o escenarios específicos que sean normativos para el tipo de actuación pretendida. Dentro de este marco, los hombres que el artista diseña son indeterminadamente masculinos, triunfadores y emocionalmente fríos, con poder y autoridad, activos, decididos e impulsado hacia la

autocomplacencia. Para ser percibidos como tal, el autor impregna a sus creaciones de recursos simbólicos que delimitan al arquetipo. Así, por ejemplo, se pueden identificar a la autosuficiencia, la fuerza física equilibrada, la sensualidad, el interés por la moda y la belleza o la preocupación por su apariencia y por mostrar su exitoso estilo de vida.

Consecuentemente se puede subrayar cierta escisión en lo tocante a las diferenciaciones tradicionales basadas en categorías de oposición binaria masculino/femenino. Como se ve en su obra, la performatividad de las puestas en escena y la aproximación estética de las imágenes se encuentran en consonancia con el arquetipo tradicionalmente diseñado para su homólogo femenino, pues en una visión de conjunto, al presentar al cuerpo con ciertas cualidades usualmente reservadas a las mujeres, bosqueja a un objeto puramente sexual. Por ello, presumiblemente la potencialidad de su obra reside en la posibilidad de subvertir la significación de realidad al exponer sin ambigüedades el carácter de escenario e interpretativo de la identidad en *Instagram* que, en verdad, transmite es una representación idealizada y escenificada de la realidad.

En *Naked snow* (2014), Kassier aparece sentado semidesnudo en la cumbre de una montaña helada. Esta obra es estéticamente poderosa en cuanto a la composición se refiere, pues el automodelo posa en el centro de la imagen y el resto queda claramente a su merced. Se posiciona como un rey encima de su trono, como un ser divino por la altura geográfica en la que se toma esta instantánea, como el ser más poderoso sobre la faz de la tierra (Figura 1).

FIGURA 1. *Naked snow.* Andy Kassier. 2014.



Fuente: whereaboutnow.com

Otro aspecto curioso de esta fotografía ampliamente trabajada es la cuestión de su indumentaria. Está portando un abrigo de piel, presumiblemente muy caro y de alta calidad. Esto afianza la idea de esa concepción rejuvenecida intergeneracionalmente en torno a lo masculino, o a lo que la tendencia colectiva general nos está llevando a entender. Igualmente, alude complementaria e indirectamente a la cuestión medioambiental y de insostenibilidad que está padeciendo nuestro planeta, haciendo un uso provocador y recurrente mediante dos elementos nucleares y bidireccionales.

Por un lado, el propio paisaje, el cual espiritual y elegantemente fuga hacia el infinito sin localizar resquicios ni huellas de ningún tipo de civilización humana, como si de un espacio prístino, inalterable y virgen se tratara. Con ello, intenta evidenciar la majestuosidad natural que la raza humana puede violar. Por otro lado, su abrigo de piel, otra alegoría más para enaltecer ese nuevo carácter masculino de superioridad,

que se erige por encima de todas las cosas, incluso de la propia vida y alma de un animal libre y salvaje para arrebatarse lo que le envuelve, su piel, para envolverse con ella después. De nuevo, juega con esa apariencia engañosa de crítica y polémica, pues se trata de un falso abrigo sintético (Kassier, 2015). Asimismo, los colores juegan un papel fundamental, cerrando este círculo estético, ya que su color de piel blanca junto a su abrigo de piel clara contrasta muy significativamente con el blanco impoluto que lo rodea gracias a la cantidad de nieve acumulada en lo alto de esos picos montañosos.

Algo parecido ocurre con su obra *Crystal rocks* (2015), *rocas de cristal* en español. Aquí, el artista aparece de nuevo en una posición frontal sobre un paisaje natural rocoso de costa de difícil presencia humana. El protagonista aparece en actitud jovial, como dando un salto, vestido con una especie de albornoz o una bata de baño blanca, unas zapatillas a juego y unas gafas de sol también de pasta blanca con lentes naranjas semitransparentes y portando una botella dorada de *champagne* de grandes dimensiones (Figura 2).

FIGURA 2. *Crystal rocks*. Andy Kassier. 2015.



Fuente: whereaboutnow.com

Con esta imagen, Kassier conceptualiza de una manera detallada esa condición de riqueza que solo unas pocas personas elegidas de este planeta pueden llegar remotamente a alcanzar alguna vez en sus vidas. Recuerda a los momentos de fiesta desenfadada vividos por los magnates y famosos en las conocidas, pero a la vez inalteradas, playas de lugares paradisíacos, como puede ser el Caribe o las islas del Mediterráneo: Ibiza, Mallorca, Menorca, Formentera, Cerdeña, Santorini, Mykonos y un sinnúmero de ellas más. Espacios de difícil acceso para la mayoría de los mortales, que encuentran consuelo siguiendo obstinadamente y en masa a esta legión de *influencers* que, a ritmo de *post* en las redes sociales, muestran sus lujos difícilmente alcanzables, aún más, prohibidos para el común de los mortales. Esta idea es la que se aprecia reflejada sustancialmente en la obra del artista, aunque con la idiosincrasia de dicho apadrinamiento varonil *neomoderno* que traslada al personaje a un entorno superior. Kassier reflexiona sobre este tipo de *neomasculinos* que son conscientes de todo ese poder de influencia que poseen frente a miles y millones de otros hombres que sienten cierto deseo de ser como ellos, o de ser ellos mismos, de vivir sus vidas. Pero, además, sobre cómo todo esto también incide, por propio reflejo, en el papel de la *neomujer* como agente amortiguador y, a veces, abrazador de estas nuevas propuestas arquetípicas que la sociedad del alto consumo llega a aprobar y acoger.

Cabe volver a destacar de nuevo los colores vivos y los elementos compositivos que consiguen una concepción y efecto mayor en la fotografía. De algún modo, esta técnica estética es la clave para darle a su obra el mayor de los sentidos, ya que perfora la idea de profundidad en la que nos encontramos, *superficiándola* y convirtiendo su contenido en algo apenas banal. Es como si el continente fuese su discurso, lo cual potencia bastante su mensaje revelador al otro gran público ciudadano capaz de apreciarlo y ponerlo en valor en su justa medida. Entramos, igualmente, en su reiterada búsqueda de lo biodiverso para connotar una pérdida de aura medioambiental. Esta (des)preocupación sobresale de forma solapada en su obra, pues se repite la idea de figura masculina en solitario fundida con el paisaje emblemático, imponente y majestuoso de la madre tierra. Curiosamente, esto ocurre en un intento de

acercamiento hacia la calidez y hacia el refugio de una figura protectora, en oposición a lo que podría significar simbólicamente su propia soledad. Paradójicamente, el hijo al amparo de la madre, o, si se quiere, el hombre bajo el paraguas de la mujer.

Estoy tan emocionado por la nueva semana que empiezo a trabajar el domingo es la traducción literal al español de su obra titulada *I'm so pumped for the new week, I start working on sunday* (2017), donde, nuevamente, alardea de vida de rico, de empresario empoderado, de nuevo el nuevo hombre del siglo XX, valga la redundancia, con tiempo suficiente como para sentarse en mitad de la nada para apreciar, o no, una bonita puesta de sol (Figura 3).

FIGURA 3. *I'm so pumped for the new week, I start working on sunday.* Andy Kassier. 2017.



Fuente: whereaboutnow.com

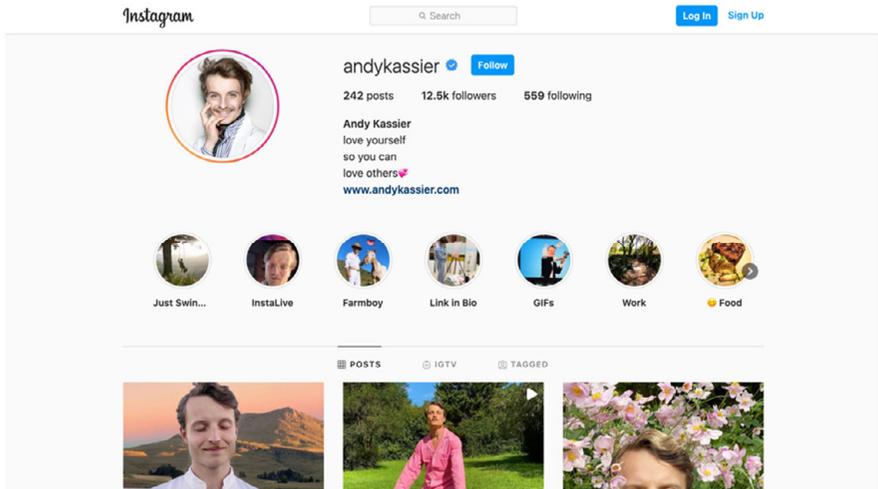
Como se puede apreciar, esta nueva obra de arte fotográfica sigue guardando los mismos paralelismos tratados con anterioridad. Así pues, la figura *neomasculina* de lo triunfal se magnifica y el galán, el adinerado, el varón apoderado, el caballero o el padrino rico están más presentes que nunca a través de lo representado. Podemos apreciar el elemento de la naturaleza tan presente en su obra, al fondo, con un paisaje montañoso que se levanta, que se erige hacia el cielo, hacia lo divino. La simbología con la que trabaja Kassier no deja indiferente a nadie.

Al igual que esa carretera, ese coche de alta gama y último modelo, blanco con detalles negros, deportivo, solo al alcance de los elegidos. El espectador siente atracción, deseo de posesión, envidia obsesiva por lo que se le muestra. Encima, en el capó, está él, como si fuese un líder pujante, una escultura omnipotente que sobresale de entre todas las cosas. Se aprecia la iconicidad de lo industrial, de lo tecnológico, del avance incesante y acelerado del sistema económico y social que nos está tocando vivir en la actualidad. Podríamos afirmar entonces que introduce, de igual modo, otro factor clave para entender la evolución crucial en el mensaje de Kassier. Hablamos de claudicar y sucumbir sin restricciones al sistema, al trabajo, a la sumisión explotadora y perversa de la que nos vemos envueltos en nuestra vida cotidiana.

Todo se basa en entregarnos y participar de esto si queremos llegar a ser dignos de ello. Fiel a su conducta, el artista nos regala un sinfín de particularidades que nos exhorta a la reflexión, invitando así a una búsqueda más allá de la propia imagen.

Queda manifiesto, a través de este análisis visual, que Andy Kassier nos hace repensar el papel que decidimos adquirir en la sociedad, el porqué de las muchas actitudes egoístas que nos gobiernan como individuos y que contribuyen al deterioro de lo que nos rodea, incluyendo nuestro propio planeta. Así, se alimenta de su propia plataforma web de *Instagram* para perpetuar su perfil *fake*, lo que podríamos considerar *falso* en español, de la nueva esencia de lo masculino (Figura 4).

FIGURA 4. Captura de pantalla de la cuenta de Instagram de Andy Kassier. 2021.



Fuente: elaboración propia

Esta autoreferencialidad contribuye a reforzar ese argumento obcecado por el consumo descontrolado de las imágenes digitales de la presente sociedad *virtualizada*. Estamos ante un *influencer* simulado que intenta desbloquear inteligentemente y a través de la expresión artística toda esta condición y sentir varonil que poco a poco se está postrando en nuestras cabezas y formas de ser, entender y vivir. En su propia cuenta de la red social que mostramos, se puede observar con claridad su proceso de actualización continua, presa de esa celeridad instantánea de la que hacíamos referencia. El círculo de color rosa-anaranjado de su foto de perfil nos indica que debemos clicar en él para ver qué nuevo contenido nos comparte esta vez. La friolera de los más de doce mil seguidores que le acompañan es sin duda otra muestra más del calado divulgador que ha ido adquiriendo con el tiempo, pero este concepto bien merecería ser tratado con mayor detenimiento y profundidad en prospectivas investigaciones sobre el tema.

Finalmente, es muy necesario destacar, como hemos podido comprobar, la vital importancia de lo estético como agente cómplice de todo el entramado del artista. Todo esto le permite configurar un estado representacional de cosas que hacen posible el éxito de su incisivo mensaje

entre sus audiencias. Pero, por supuesto, y sin pretender entrar en el autoengaño, también existen las personas de condición contemplativa que, sin llegar a apreciar la profundidad de la reflexión que realiza Kassier con su obra, simplemente navegan por su espacio en búsqueda de lo jamás podrán tener en realidad, el estatus imaginario de una nueva masculinidad apenas existente. Si bien, gracias a su obra, no solo es producto de *Instagram*, sino que utiliza sus logros digitales para formalizarlos en otros formatos, materializando sus piezas en galerías, museos y centros de arte contemporáneo de reconocido prestigio internacional.

6. CONCLUSIONES

Nos hemos aproximado al modo en que Kassier ejecuta trabajos nutridos de metáforas visuales e irónicas que rastrean las diferentes facetas del proyecto identitaria seleccionado. Los contenidos que el artista recrea, lejos de remitir a la experiencia del usuario, dispone a un reflejo del lugar común en el que confluye deseo y parodia. A tal efecto, no duda en objetivar a su propia representación usando un juego de referencias. Es decir, proveer a su imagen externa de cualidades instrumentales de carácter funcional con miras a personificar detalladamente al estereotipo escogido, fin para el cual incrusta en la fotografía las categorías de comunicación subsumidas al mismo.

En últimas, los *influencers* establecen las directrices que rigen la escenificación del *yo* en *Instagram* como paradigma de los *new new media*, configurando y preservando en función de un claro interés propio lo que podríamos denominar una suerte de mentalidad cultural de las redes sociales. A la vista de estas consideraciones y de los textos analizados hay motivos para creer que el impacto real de los *influencers* sobre sus destinatarios, ya sea en mayor o menor grado, generan cambios en el conjunto de estructuras identitarias de estos últimos, o, dicho en otras palabras, en los entornos *IRL* e *IVL*. Ello significa que dentro de la lógica medial son de particular importancia tanto las cualidades comunicativas como la apariencia mediante las que las acciones igualmente

comunicativas y los contenidos se desplazan a través de los *new new media*.

7. REFERENCIAS

- Abidin, C. (2016). Aren't These Just Young, Rich Women Doing Vain Things Online? Influencer Selfies as Subversive Frivolity. *Social Media + Society*, abril-junio, 1-17. <https://bit.ly/33uXAQZ>
- Blanco, V. (2004). Identidades mediáticas e identificaciones mediatizadas: Visibilidad y reconocimiento identitario en los medios de comunicación. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, (66/67), 135-149. <https://bit.ly/2PVVJBG>
- Del Pino Romero, C., y Castelló Martínez, A. (2015). La comunicación publicitaria se pone de moda: branded content y fashion films. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 105-128. <https://bit.ly/33nS7vp>
- Ferrer-López, M. (2020). Neuromarketing y la medición del efecto de la publicidad de influencers en adolescentes. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 241-259. <https://bit.ly/3ep3JEP>
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores. <https://bit.ly/3ep1NMz>
- International Advertising Bureau Spain. (2019). *Libro Blanco de Marketing de Influencers*. <https://bit.ly/3ba2qay>
- Kassier, A. (2015). *Andy Kassier*. shorturl.at/zFNRO
- Levinson, P. (2013). *New new media*. Boston: Pearson.
- Manovich, L. (2020). *Instagram y la imagen contemporánea*. UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. <https://bit.ly/2QZGXdC>
- Martínez-Sanz, R. y Gonzalez Fernández, C. (2019). Comunicación de Marca en Instagram, ¿Una Cuestión de Género? El Rol del Influencer de Moda. *Masculinidades y cambio social*, 7(3), 230-254. <https://bit.ly/3uvrksZ>
- Ocampo Bernasconi, I. (2019). Itinerarios corporales masculinos en Instagram: Análisis de nuevas formas identitarias masculinas en la sociedad de consumo. *Revista Punto Género*, 12, 126-147. <https://bit.ly/3eYAAiR>
- Rettberg, J.W. (2014). *Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Plgrave Macmillan. <https://bit.ly/3h9Qh9K>

- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://bit.ly/3vObXfp>
- Roehrs & Boetsch (2021). *Andy Kassier*. <https://bit.ly/3xUepmA>
- Santamaría de la Piedra, E. y Meana Peón, R.J. (2017). Redes sociales y «fenómeno influencer». Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas*, 75(147), 443-469. <https://bit.ly/3et9cdW>
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguar.
- Zuckerman, M. (24 de septiembre de 2019). Instagram: Estadísticas globales y clave del 2019. *Blog Digimind*. <https://bit.ly/3uzs8wW>.

UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LA CULTURA DEL DISEÑO PARA EL ABORDAJE DEL *SPEC WORK*

JONATHAN ALEXIS TAIBO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN: TRABAJO ESPECULATIVO Y DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL

En los últimos años, se ha identificado y comenzado a discutir sobre el *spec work* —o trabajo especulativo— como un hecho que se presenta de diferentes formas y a lo largo del tiempo en las disciplinas proyectuales. En el campo del diseño de comunicación visual, convivimos con estas prácticas en las que de alguna manera se solicita un trabajo de forma gratuita —pero por el que el diseñador espera recibir alguna compensación económica a cambio en el futuro— desde la formación académica. Este flagelo se extiende luego en el ejercicio profesional como un hábito, naturalizando esta nueva forma de precarización laboral en el contexto del capitalismo cognitivo y las economías *amateur*.

Así, podríamos comenzar nombrando la educación basada en trabajo con comitentes reales, prácticas, pasantías, o tanto la participación en concursos como la búsqueda de referencias en premios y sellos que certifican el “buen” diseño. Y, de esta manera, se abre la discusión sobre cómo se construye y reivindica simbólicamente el valor del trabajo profesional en la disciplina.

2. LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DISEÑO EN UN MARCO GLOBAL Y CAPITALISTA

El presente texto de revisión teórica aborda la práctica profesional del diseño de comunicación visual en un contexto global y capitalista, en

tanto se entiende que los servicios que ofrece el diseñador en ocasiones son contratados por un comitente (empresa o consumidor final) y así comienzan a establecerse diferentes tipos de relaciones de intercambio de valor, fuerza de trabajo, disputa de poder e intereses particulares. Siguiendo a Jiménez Planells (2016), partiendo desde el choque de clases entre burguesía y clase trabajadora al interior del sistema productivo; continuando por la búsqueda de unificación de los trabajadores para reivindicar mejores condiciones materiales de vida, enmarcado esto por leyes que respetan la propiedad privada y muchas veces declaran legal ciertas prácticas de explotación laboral, su precarización o despido “barato” y finalizando con los conglomerados de medios de comunicación que validan este sistema.

Debemos comenzar dejando asentado también que el rol del diseño en este intercambio, como actor dentro del sistema productivo, no es solo material:

pues lo material siempre lleva arraigado lo conceptual y la voluntad con la que se le da forma a un objeto parte de una concepción del mundo, de una ideología concreta, aunque el propio diseñador puede no ser consciente de qué ideología concreta está influenciando su trabajo (Jiménez Planells, 2016, p. 27).

Sabemos también que existen ramas del diseño que actúan en los márgenes de este tipo de relaciones, como es el caso del diseño social. Es así, en palabras de Ledesma (2013), cuando se lo vincula “con una tenaz oposición al salvajismo del mercado, una cierta vocación militante contra determinadas configuraciones de la sociedad capitalista en el horizonte del siglo XXI” (p. 98). No es objeto de este trabajo profundizar sobre estas prácticas, pero sí el tenerlas como referencia teórica.

Siendo conscientes entonces del marco capitalista, comenzamos definiendo que esta revisión se contextualiza en el paradigma crítico (o de la Teoría Crítica). Siguiendo a Ricoy Lorenzo (2006), trabajar desde esta perspectiva demanda “una constante reflexión acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social” (pp. 17-18). Por lo tanto, se intenta en este proceso llevar a cabo una escucha activa (Robertson, 2005) que nos

permita ser críticos a la hora de reflexionar desde la acción. Esto es, el cruzamiento de la teoría y autores de diferentes campos, para el análisis de una estructura de realidad que ante todo se sabe compleja, debido a que, en palabras de Ramos (2015), “más allá de realizar una descripción del contexto social de estudio, se busca aplicar una ideología como sustento para modificar una estructura social” (p.13).

El trabajo de revisión no acaba en la enunciación del problema, el análisis y el desarrollo del mismo, sino que debe aportar herramientas a todos los actores involucrados en el proceso de diseño. Sobre todo, a los estudiantes y profesionales de una disciplina que, histórica y actualmente, deben luchar por su emancipación respecto a las prácticas de trabajo especulativo. Con un posicionamiento crítico, se avanza con la certeza de que la situación en la que nos encontramos no es inmutable y tampoco determinada, “sino que se configuran en una realidad virtual y basada en la historia social” (Ramos, 2015, p. 13).

3. LA TEORÍA DE LA CULTURA DEL DISEÑO COMO BASE PARA EL ESTUDIO DEL DISEÑADOR

Para interpretar los fenómenos estudiados en esta revisión, se toma una teoría que permita sustentar todos los conceptos que se van entrelazando en la construcción del estado de la cuestión (Del Río y Velázquez, 2005). La misma es la teoría de la “cultura del diseño”⁸⁶, desarrollada por Guy Julier, catedrático de “Design Leadership” en Aalto University (Helsinki). Activista, especialista en diseño social e innovación, desarrolla actualmente un programa de investigación que profundiza sobre el diseño contemporáneo vinculando a las instituciones y actores que participan en la dinámica de las industrias creativas.

El fenómeno de la cultura del diseño se interpreta en un espacio de interacción constante con “las corrientes de la cultura global: se sitúa dentro de la sociedad de redes, pero es a la vez un instrumento de ésta y,

⁸⁶ “Design Culture, as an academic field, studies of the interrelationships between design artefacts, in all their manifestations, the work of designers, design production (including marketing, advertising and distribution), mediation and their consumption”, en <https://bit.ly/2Pv02DY> (Consultado por última vez el 11 de mayo de 2021).

además, expresa una actitud, unos valores y un deseo de mejorar las cosas” (Julier, 2010, p. 19). No es una materia aislada pues, en tanto social, adquiere diferentes roles en la dinámica de la construcción de la vida diaria. Al respecto, será necesario ir especificando la terminología que permita delimitar y clarificar el campo de estudio.

El término “diseño” denota las actividades de planificación y concepción, así como el producto de estos procesos, como un dibujo, un plan o un objeto manufacturado. A pesar de que en inglés *design* funciona como verbo y como nombre, el concepto “cultura del diseño” también se aproxima a la función de un adjetivo, pues sugiere las cualidades mediante las que se ejerce el diseño —y uso el verbo “ejercer” con toda la intención, para referirme a cómo se emprende el trabajo, pero también a las formas en que ese trabajo se vive, se percibe, se entiende y se materializa en la vida diaria—. Como tal, la cultura del diseño existe a un nivel muy local. Puede estar impregnando los sistemas de trabajo, conocimientos y relaciones de los diseñadores, o las acciones cotidianas de los usuarios de ese diseño; pero también puede desarrollarse más pública y ampliamente, dentro de sistemas de poder, estructuras y dinámicas económicas o relaciones sociales. (Julier, 2010, pp. 19-20).

Superando la cuestión etimológica (no es objetivo de este trabajo proceder en esta línea sobre el término diseño), nos interesa comprender que este programa académico de la cultura del diseño es una plataforma que permite describir y caracterizar el escenario actual en el que se desarrolla la actividad profesional de los diseñadores, tanto a nivel de los propios trabajadores, como al de la percepción que de ellos tiene la sociedad y el sistema productivo. Además, es necesario resaltar que todo análisis que se haga en este campo, debe elaborar repetidos ejercicios de ampliación y reducción circulares: yendo desde la comprensión de elementos tangibles, próximos, hacia la profundidad de las bases y estructuras sobre las que se sostiene la praxis.

Ahora bien, para teorizar sobre la cultura del diseño como objeto de estudio, Julier propone una perspectiva triádica compuesta por los conceptos de valor, creación y práctica que a su vez refieren, tal y como se recoge en la Figura 1, a los diseñadores, la producción y el consumo respectivamente (Julier, 2010, p. 23).

FIGURA 1. Ámbitos de la cultura del diseño.



Fuente: Julier (2010, p. 30).

Cuando el autor hace referencia a la “producción”, alude a todos los factores que intervienen en el sistema productivo y su ciclo (pasando desde la creación y ejecución, hasta la distribución y circulación). Por lo tanto, aborda el estudio de materiales y tecnología, sistemas de manufactura, marketing y publicidad, posicionamiento del producto, canales de distribución y más (Julier, 2010, p. 28).

Por su parte, entiende que en torno al “diseñador” existen aspectos a tener en cuenta que exceden su participación como hacedor, tanto de mensajes visuales, como de objetos y hasta planes estratégicos (Franco *et al.*, 2008). Tales aspectos tienen que ver, por ejemplo, con la educación/formación de los profesionales, factores ideológicos, influencias históricas, estatus profesional y organización, percepción del mercado, entre otros (Julier, 2010, p. 28).

Para finalizar, respecto al “consumo” el catedrático incorpora a su teoría cuestiones relacionadas a datos estadísticos y demográficos, pero también aspectos de orden cualitativo tales como relaciones sociales,

gustos y preferencias, etnografía, geografía cultural o respuestas psicológicas (Julier, 2010, p. 28).

Para nuestro autor de referencia, los tres vértices del triángulo se articulan en una interacción constante, que no debe tomarse de forma totalmente individual, salvo con propósitos específicos de estudio (donde se admitirán también subcategorías). Esto es así porque tienen una influencia directa en el producto (objeto, espacio, imagen) y porque la cultura del diseño va inmiscuyéndose en las intersecciones existentes, logrando que, en ocasiones, incluso, hasta se solapen.

Así, por ejemplo, podríamos examinar el estatus profesional de los diseñadores para observar cómo legitiman su función en un mercado competitivo. Esto, a su vez, puede analizarse con relación a cómo modelan objetos o llevan a cabo procesos, atendiendo a la posibilidad de que los diseños adopten una forma específica para que garantice ese estatus profesional al que se aspira (Julier, 2010, p. 31).

Retomando este particular trabajo de revisión, comienza ahora un proceso de delimitación en el cual se toma la decisión de profundizar sobre uno de los vértices en particular propuestos por Julier: el del diseñador, en tanto se inicia un camino en el que irán cobrando más relevancia aspectos que tienen que ver con la creación de valor y legitimidad.

La función del diseñador es la de crear valor. Como es obvio, nos referimos principalmente a un valor comercial, pero también cabría incluir valores sociales, culturales, ambientales, políticos y simbólicos. No se limita a la noción de equiparar “buen diseño” con valor, sino que alude a la creación de nuevos productos y formas, y también al incremento de su valor. Como consecuencia, surge un nuevo campo de actividades que orquestan y coordinan los procesos materiales y no materiales. Un concepto clave en esta creación de valor es la reproducción de “nodos de producto”, mediante los que la información cultural se filtra a través de diferentes soportes y momentos. Podemos llamar “entorno de diseño” (designscape) al establecimiento de múltiples coordenadas para la reproducción en red de esa información cultural. La acción de crear puede originar, posicionar y diferenciar diversos productos y “nodos de producto” para aumentar su valor. (Julier, 2010, p. 31-32).

Cabe recordar que en esta creación de valor están implicados no solo los procesos que conciernen a la producción de objetos o a la metodología proyectual en sí, sino también los propios diseñadores que van

construyendo un imaginario profesional en torno a la disciplina en la que se desempeñan. Tales ideas serán percibidas e incorporadas por y desde el entorno (la sociedad) en todo momento.

A continuación, se desarrollarán una serie de conceptos que nos permitirán profundizar sobre el diseñador y su imaginario contemporáneo, definiendo autores y abordajes específicos, hasta llegar en particular a la descripción de nuestro caso de estudio.

4. EL DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL: METODOLOGÍA PROYECTUAL, PROFESIÓN Y FORMACIÓN

Hemos mencionado ya que no es tarea de este texto el esclarecer cuestiones etimológicas de la palabra diseño. Pero en esta instancia, se intenta especificar cuáles son las definiciones que nos sirven de base para “tomar partido”:

El diseño gráfico, al estar volcado hacia la sociedad, al tener como fin la inscripción en su dinámica compleja y contradictoria, siempre está incluido en un sistema de poder y contrapoder, de opresión interna y externa, de exclusiones y permeabilidades que delimitan la acción del diseñador: por lo tanto, cada vez que actúa, el diseñador toma partido. (Ledesma, 2003, p.10).

En una primera desambiguación, debemos dejar en claro que el término “diseño gráfico” delimita la disciplina mucho más de lo que se busca en este trabajo. El profesional que intentamos caracterizar aborda problemáticas que van más allá de la “acción de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por los medios industriales y destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos determinados” (Frascara, 2012, p. 24). ¿Qué es lo que encontramos limitante aquí? La cuestión de los “medios industriales” o tecnologías gráficas de impresión. En la actualidad, el campo de la actividad profesional se ha ampliado a la producción de imágenes digitales efímeras (como es el caso de las *stories* para redes sociales); productos u objetos como piezas únicas, cuyo sistema de producción más de tipo artesanal no lo desvincula de su consideración dentro del campo, al

atravesar un proceso proyectual de ideación previo, y hasta la participación de los diseñadores en grupos de cocreación (Manzini, 2015) para la definición de líneas de abordaje en diseño estratégico (ya mencionado con anterioridad).

Entendemos que cada diseñador, desde el comienzo de su formación y hasta su desempeño profesional, va construyendo su propia metodología de trabajo en función de las diferentes situaciones de relación comercial en las que se ve inmerso.

El diseñador debe tener un método que le permita realizar su proyecto con el material adecuado, las técnicas precisas y la forma que corresponda a la función (incluida la función psicológica). Debe producir un objeto que no solo tenga calidad estética, sino en el que cada componente, incluido el económico, debe considerarse al mismo nivel, además de preocuparse de que el público entienda su producto. (Munari, 2016, p. 287).

Cuando hablamos de metodología proyectual, nos referimos justamente a esto: a la capacidad que desarrolla el diseñador de dar forma a su propio proceso de diseño. Este es su capital intelectual y, por tanto, el plusvalor de su mano de obra. En esta línea, no debemos confundir la tarea del profesional del diseño con el mero logro de un producto objetual final. Siguiendo a Frascara (2012) podemos afirmar que “diseñar es coordinar una larga lista de factores humanos y técnicos, trasladar lo invisible en visible, y comunicar. Diseñar implica evaluar, implementar conocimientos, generar nuevos conocimientos, y usar la experiencia para guiar la toma de decisiones” (p. 23).

Por lo tanto, y a modo de resumen, a lo largo de este trabajo nos referimos a los diferentes “factores humanos y técnicos” de la siguiente manera:

- Diseñador: profesional de diseño; diseñador de comunicación visual.
- Metodología proyectual: proceso de diseño.
- Objeto de diseño: pieza o pieza final producto del proceso (que en ocasiones puede hacer referencia a una propuesta de diseño estratégico, no tangible, por ejemplo).

- Comitente: también cliente, quien en la relación comercial es la persona que solicita el trabajo al profesional de diseño.

Ahora bien, haremos un último aporte para el entendimiento del trabajo de un diseñador en comunicación visual, en tanto que en su actividad profesional actuará en muchas ocasiones en contacto con otros especialistas del campo de “lo visual” (Brea, 2005).

El diseñador, tanto en la concepción de la estrategia comunicacional como en la realización gráfica, más que un solista, es como un director de orquesta, que debe conocer las posibilidades de todos los instrumentos, sin necesariamente saber tocarlos. Su labor es, fundamentalmente, la de un coordinador. El diseñador así coordina investigación, concepción y realización, haciendo uso de información o de especialistas de acuerdo con los requerimientos de los diferentes proyectos. Dado que el trabajo del diseñador incluye la relación con otros especialistas, se requiere tener habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios y establecer buenas relaciones interpersonales. En suma, los diseñadores son especialistas en comunicación humana, y su medio específico es el visual. (Frascara, 2012, p. 25).

Esta problemática en la concepción del campo laboral del diseñador ha llevado y continúa llevando a demasiados teóricos a preguntarse sobre qué es el diseño. Se plantea como problemática porque, en muchas ocasiones, se continúa ligando al profesional con el producto final. Lo que nos interesa aquí son dos cosas: terminar de afirmar que el profesional del diseño no se define solo y en tanto la pieza final que produce, pero, sobre todo, que en esta búsqueda por definirse aún sigue intentando legitimar sus prácticas para adquirir estatus social.

Entonces, al encontrarnos con tantos autores ofreciendo definiciones y enfoques sobre el alcance del diseño de comunicación visual, que se solapan con la necesidad de crear valor en torno al trabajo, surgen espacios que son propensos a confusiones al momento de entablar una relación contractual con el profesional del diseño. El diseñador no está completamente seguro de hasta dónde abarca su trabajo y esto da pie a que su comitente tenga un “terreno plano” para solicitar términos que pongan en riesgo la ética del trabajador.

Aquí aparecen las organizaciones que deberían velar por los diseñadores. En Argentina, el 24 de octubre de 2018 fue creada la Red Federal de Diseño y Comunicación Visual⁸⁷. Consideramos que ha sido un importante avance ya que, históricamente, el país se ha caracterizado por nuclear a los diseñadores bajo diferentes tipos de organizaciones (colegios, asociaciones, uniones y cámaras) intentando pujar por intereses particulares de formas diversas. Ahora bien, esta agrupación, en tanto que Federal y Red, supone un nuevo tipo de sinergia que conlleva al consenso acerca de, al menos, algunas cuestiones sobre las que los profesionales del diseño deberían tener común acuerdo.

El Diseño y la Comunicación Visual cuentan con un lenguaje propio, donde las imágenes y los textos se expresan gritando, susurrando, hablando, contando historias; algunos mensajes son conceptuales y otros técnicos; son el repertorio de los recursos comunicacionales del diseñador en estos tiempos. Apoyada en la generosidad y en las buenas relaciones nace esta red federal cuyo objetivo es coordinar los esfuerzos de las distintas organizaciones que se han sumado y se seguirán sumando. (Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, 2018).

El 3 de julio de 2020, la red anuncia en su página en Facebook que se ha finalizado la redacción de un Código de Ética Profesional, firmado por las 16 organizaciones argentinas que la componen: Colegio de Diseñadores Gráficos de Tucumán; Asociación Argentina de Diseño; Colegio de Diseñadores Gráficos y Comunicadores Visuales de Jujuy; Asociación de Diseñadores de Mendoza; Unión de Diseñadores Gráficos de Buenos Aires; Colegio de Diseñadores Gráficos de Misiones; Cámara de Diseñadores en Comunicación Visual Centro Comercial e Industrial de Rafaela y Región; Asociación Civil Patagónica de Diseñadores Profesionales Integrados; Asociación de Diseñadores Pampeanos de la Cámara de Comercio, Industria y Producción de La Pampa; Cámara de Diseño de Santa Fe; Asociación de Diseñadores Gráficos Costa Atlántica; Asociación de Publicitarios y Diseñadores Gráficos de Salta; Cámara de Diseñadores Gráficos del Chaco; Profesionales del

⁸⁷ Esta organización comunica sobre su trabajo y avances a través de su página en la red social Facebook: <https://bit.ly/3tVlvnl> (Consultado por última vez el 11 de mayo de 2021).

Diseño Gráfico de Córdoba; Asociación de Diseñadores en Comunicación Visual de la Provincia de Buenos Aires; Cámara de Comunicación Visual Gálvez.

Se menciona también que la redacción fue llevada a cabo de forma colaborativa entre todas las partes con el fin de “servirle de base a aquellas organizaciones que todavía no cuentan con uno y quieren redactarlo a partir de éste o bien asumirlo como propio en su totalidad y suscribirlo sin cambios” (Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, 2020b).

Este acontecimiento se entiende de suma importancia para el desarrollo de esta revisión porque actúa como un documento que sienta un precedente a la hora de definir qué acciones o comportamientos atentan contra el ejercicio de la profesión del diseño de comunicación visual. Entendiendo que en el país se comienza a hablar de diseño en la década de 1950 (Kogan, 1987), no nos parece una situación de carácter fortuito. Si bien podemos rastrear en números como el de la revista TipoGráfica del año 1998, la publicación de un *Código de Ética y Conducta Profesional* (Sociedad de diseñadores gráficos de Canadá, 1998) de otro país, no ha sido hasta el año 2020 que un documento autóctono ha sido publicado y puesto al servicio de los profesionales argentinos.

Entonces, lo que es de relevancia para este trabajo es que este Código de Ética Profesional surge luego de que la red haya denunciado y tomado partido frente a la aparición de dos concursos especulativos de diseño: el 10 de marzo de 2019, frente al lanzamiento del certamen “¡Concurso de Pósters!” organizado por Lollapalooza (Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, 2019a) y el 4 de noviembre del mismo año por la convocatoria “Concurso abierto para el logo de la UNEPI” de la Unidad de Emprendedurismo, Prospectiva e Innovación de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca (Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, 2019b).

En este punto nos preguntamos si los diseñadores han recibido, en su trayecto de formación, una educación que aborde de forma crítica estas instancias en las que la ética profesional se ve comprometida. Este

interrogante surge porque entendemos que la forma en la que se toman decisiones sobre qué espacios y cómo disputarlos va significando en la sociedad y creando cultura.

Educar es fomentar el desarrollo de un juicio independiente y la adopción de valores culturales. Un buen diseñador tiene que ser a la vez instruido y educado para ser un buen miembro de la sociedad. No se puede hablar de buen diseño si la propuesta no es buena para la sociedad. (Frascara, 2017, p. 26).

En este sentido, son conocidas las prácticas en las que se trabaja con comitentes reales, buscando que los alumnos vayan desarrollando aptitudes tanto de empatía y sensibilidad para con el otro, como de competencias para la gestión:

Los estudiantes de diseño deben ser conscientes de la necesidad de lograr resultados mediante el diseño. Una estrategia para formarlos en este sentido es mediante participación en proyectos reales, que requieran resultados, y que puedan ser evaluados. (Frascara, 2017, p. 33).

La solución parece sencilla, el planteamiento de consignas donde se incorpore la búsqueda de un cliente real con el cual trabajar, en principio parece ser el camino acertado. Pero en cuanto se empieza a esbozar esta propuesta, comienzan a surgir las limitaciones. Por ejemplo, el manejo de los tiempos para la gestión del cliente y la supervisión y el seguimiento de los trabajos individuales suelen ser en ocasiones incompatibles con la carga horaria de las asignaturas y su formato cuatrimestral (Torchia, 2005).

Ante este panorama, la propuesta suele ser que toda la clase trabaje para un comitente. Es decir, se prepara una consigna y se presenta a los estudiantes un cliente real para el cual se generarán propuestas de intervención en diseño. Ante este escenario, cabe preguntarse si no nos encontramos con una situación similar a la de los concursos especulativos (se profundizará sobre este tema en páginas posteriores). El principal problema en esta línea, es que los propios diseñadores en formación estarían adquiriendo, y el entorno académico a la vez validando, este tipo de prácticas que luego se replican de formas muy similares en el campo de acción profesional y en la sociedad misma.

5. CREACIÓN DE VALOR EN LA ERA DEL CAPITALISMO COGNITIVO Y LAS ECONOMÍAS *AMATEUR*

En un momento en el que entendemos globalizado, donde las fronteras parecen desdibujarse y las diferentes formas de poder se van inmiscuyendo, desmantelando redes en búsqueda de una supuesta fluidez (Bauman, 2010), el diseñador ha ido tejiendo y destejiendo su propio sistema de valores con respecto a la profesión. Como menciona Arfuch en *El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos*: “Pensar entonces la impronta cultural del diseño en la vida contemporánea, y su propia institucionalización como práctica, excede en mucho una analítica formal de incumbencias, tendencias y estilos” (1997, p. 139).

Parece una tarea constante la puja por encontrar un lugar que le permita desempeñar su actividad con la seguridad económica que necesita. En muchas ocasiones, termina posicionándose en el rol de tener que explicar o “educar” al comitente para intentar que “comprenda” el valor de su trabajo.

En un ámbito que carece de normas profesionales y educacionales, los “extremos” de la práctica del diseño —ya sea el extremo altamente conceptual del diseño que converge con otras disciplinas, ya el del diseño impreso y la producción— están expuestos al intrusismo por parte de especialistas de otros sectores ajenos al diseño. En esas circunstancias se hace incluso más necesario que el diseñador defina sus servicios como profesional y especialista. (Julier, 2010, p. 68).

Cuando hablamos de valor, lo hacemos en referencia a la lógica del “valor/signo” (Baudrillard, 1991) que se interpreta como una lógica de la diferencia: del estatus. Esto definitivamente entra en un terreno de disputa con el “valor de cambio” y la lógica del mercado, y es en este punto que la actividad del diseñador se ve vulnerada.

Los valores/signos están producidos por cierto tipo de trabajo social. Pero producir diferencia, sistemas diferenciales, jerárquicos, no se confunde con la extorsión de la plusvalía económica y no resulta de ella tampoco. Entre los dos, interviene otro tipo de trabajo, que transforma valor y plusvalía económica en valor/signo: operación suntuaria, de consumo y de rebasamiento del valor económico según un tipo de cambio radicalmente distinto, pero que de cierto modo produce también una

plusvalía: la dominación, la cual no se confunde en absoluto con el privilegio económico y el provecho. Estos últimos no son en cierto modo más que la materia prima y el trampolín de una operación política de transfiguración del poder por los signos. La dominación se halla, pues, vinculada al poder económico, pero no “emana” de él de manera a la vez automática y misteriosa; procede de él a través de un retrabajo del valor económico. (Baudrillard, 1991, p.125).

Dentro de los estudios de comunicación, entendiendo que en el contexto contemporáneo es necesario un abordaje desde los medios de producción, condiciones de acceso y apropiación y estructuras de poder, comenzaremos a enfocarnos desde el Capitalismo Cognitivo.

El Capitalismo Cognitivo es la continuación y transformación del capitalismo monopolista que, en el ámbito de la comunicación y la cultura, se ha traducido históricamente en la concentración de la industria cultural y la limitación de las formas de pluralismo ideológico y social. (...) Actualmente, la gestión del capital del conocimiento, la participación creativa del trabajador y la extensión de los afectos son identificadas como factores fundamentales de productividad. (Sierra Caballero, 2016, pp. 154-156).

Esta forma de capitalismo se diferencia de otras previas en tanto que la explotación de la “fuerza inventiva” cobra un lugar central y reemplaza a la tradicional fuerza de trabajo propuesta por Marx (Moulier-Boutang, 2019, p. 51). El trabajo a nivel conceptual, creativo y estratégico del diseñador se circunscribe en esta dinámica. Y es en este sentido que también puede considerarse vulnerado, al cohabitar con prácticas de trabajo precarizado bajo el “culto por lo *amateur*”:

The traditional meaning of the word "amateur" is very clear. An amateur is a hobbyist, knowledgeable or otherwise, someone who does not make a living from his or her field of interest, a layperson, lacking credentials, a dabbler. (...) On today's Internet, however, amateurism, rather than expertise, is celebrated, even revered. (...) The professional is being replaced by the amateur, the lexicographer by the layperson, the Harvard professor by the unschooled populace. (Keen, 2007, pp. 36-37)⁸⁸.

⁸⁸ [El significado tradicional de la palabra "amateur" es muy claro. Un "amateur" es un aficionado, conocedor o no, alguien que no se gana la vida en su campo de interés, que no tiene conocimiento experto en determinada materia, un lego, sin credenciales, un aficionado. (...) Sin

En una sociedad cada vez más especializada y en la que el conocimiento y las herramientas para producir capital intangible se encuentran disponibles en la red, es posible encontrar, por ejemplo, situaciones en las que se manifiestan búsquedas de empleo abiertas sin requisitos académicos comprobables, permitiendo así en un ámbito como el del diseño de comunicación visual (en el que aún se percibe muy ligado a la imagen y a la técnica) la equiparación del profesional experto con el *amateur*. No es finalidad de este trabajo el debate sobre quién puede o no llevar adelante determinada tarea, sino, más bien, desde la ética profesional, la tarea es examinar cómo debe actuar frente a estas situaciones el diseñador.

En su *Código de Ética Profesional*, la Unión de Diseñadores Gráficos de Buenos Aires especifica como responsabilidad en el ejercicio profesional del diseño: “No participar de concursos especulativos con fines comerciales que tengan un producto como resultado, tendientes a hacer competir en forma gratuita a los profesionales para evitar la contratación adecuada de los mismos” (Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, 2020a). Este caso se toma como un pronunciamiento claro no solo sobre el modo en que debe posicionarse el diseñador frente al *spec work* sino que, además, toma posición respecto a entender los concursos como una metodología conducente a la precarización laboral.

6. *SPEC WORK*: DIFERENTES FORMAS EN LAS QUE SE PRESENTA EN LA ACTUALIDAD

NO!SPEC es una iniciativa que vio su origen en un grupo de diseñadores preocupados por las diferentes situaciones de trabajo especulativo a las que se enfrentan los profesionales del área en el día a día. Su principal objetivo es educar tanto a diseñadores como a sus clientes, generando y difundiendo conocimiento para advertir sobre las “trampas” del

embargo, en la Internet de hoy en día, se aplaude e incluso reverencia más al *amateur* que a la experiencia. (...) El profesional está siendo reemplazado por el aficionado, el lexicógrafo por el lego, el profesor de Harvard por la población no escolarizada. (Keen, 2007, pp. 36-37)]. Traducción realizada por el autor.

spec work (No!Spec, s. f.-a). Lo hacen a través de artículos, historias y enlaces (a diferentes organizaciones que velan por los derechos de los trabajadores) publicados en su sitio web.

Spec work is any kind of creative work, either partial or completed, submitted by designers to prospective clients before designers secure both their work and equitable fees. Under these conditions, designers will often be asked to submit work in the guise of a contest or an entry exam on existing jobs as a “test” of their skill. In addition, designers normally lose all rights to their creative work because they failed to protect themselves with a contract or agreement. The clients often use this freely-gained work as they see fit without fear of legal repercussion. (No!Spec, s. f.-b)⁸⁹.

Mientras tanto, AIGA *the professional association for design* amplía esta definición proponiendo un listado de formas en las que se manifiesta el trabajo sin remuneración, entre las que se encuentran el “trabajo especulativo” —o *spec work*—, que contempla un trabajo que se hace de forma gratuita, esperando recibir una compensación económica a cambio en el futuro; las “competencias” o “concursos”, tomando todo trabajo que se lleva a cabo esperando ganar un premio, en cualquiera de sus formas; el “trabajo voluntario” o de “voluntariado”, que comprende tareas llevadas a cabo para ganar experiencia, sin esperar retribución económica alguna; las “pasantías”, como una variante del trabajo voluntario, pero a través de la cual se espera recibir también formación educativa a cambio, y el trabajo *ad honorem*, que recoge tareas de voluntariado con un fin altruista, “por el bien público”. (AIGA, s. f.).

Según la asociación, no todas estas formas de trabajo no remunerado implican en sí trabajo especulativo —“in fact many designers choose to

⁸⁹ [El trabajo especulativo es cualquier tipo de trabajo creativo, ya sea en forma de anteproyecto o el proyecto completo, que los diseñadores presentan a potenciales clientes antes de asegurar tanto su trabajo como unos honorarios justos. Bajo estas condiciones, es común que se soliciten los servicios de los diseñadores a través de un concurso o una “prueba” de acceso que demuestre su habilidad para acceder a un puesto. Además, los diseñadores normalmente pierden todos los derechos sobre este trabajo creativo por no haberse protegido con un contrato o acuerdo previo. Los clientes a menudo utilizan esta producción como les parece, sin temor a repercusiones legales. (No!Spec, s. f.-b)]. Traducción realizada por el autor.

do unpaid work for a variety of reasons” (AIGA, s. f.)⁹⁰—, pero aclara que será responsabilidad tanto del diseñador como del cliente, acatar los riesgos que estas prácticas pueden acarrear. En este sentido, se detalla que los clientes podrían arriesgarse a comprometer la calidad del servicio: el trabajo especulativo conlleva poco margen de tiempo, menos energía y por lo tanto menor labor de pensamiento, aspectos que dificultan la investigación, la evaluación de propuestas, el desarrollo y la prueba de prototipos (cuestiones centrales en todo proyecto de diseño). Por su parte, los diseñadores asumen el riesgo de que las empresas se aprovechen de ellos: ante este panorama, algunos clientes pueden visualizar la “oportunidad” de recibir un servicio gratuito y, a su vez, disminuye el verdadero valor económico de la contribución que los diseñadores hacen a los objetivos del cliente. Por último, se menciona algo que implica riesgos legales para ambas partes: los casos en los que la propiedad intelectual, las marcas y las infracciones sobre los derechos de autor se convierten en un factor.

En definitiva, el trabajo especulativo es tal cuando se anuncia de forma engañosa, con segundos intereses o no explicitando todos los términos, y cuando se juega con las expectativas de los diseñadores, quienes acceden a este tipo de instancias a cambio de una promesa de trabajo futuro o una paga que no es equivalente al salario que debería recibir por Ley. Así, a los efectos de este trabajo, nos interesa determinar algunas herramientas para identificar cuándo un concurso podría ser considerado una forma de trabajo especulativo.

La agrupación NO!SPEC propone evaluar el certamen bajo tres cuestiones principales: si se pagará al ganador de la competencia un monto equitativo al de contratar a un profesional por realizar el mismo tipo de trabajo, si se negociará una compensación adecuada por los derechos de uso acorde a la experiencia profesional (habilidades/currículum) del diseñador y si se devolverán tanto los archivos como los derechos de uso de todos los trabajos enviados al certamen (especialmente si no resultan ganadores). Además, postula: “Any contest that expects a

⁹⁰ [De hecho muchos diseñadores eligen hacer trabajo no remunerado por diversas razones. (AIGA, s. f.)]. Traducción realizada por el autor.

designer to work for free (especially in the case of the “losers”) encourages the undervaluing of a designer’s labour, which ultimately undermines the quality of any professional workplace” (No!Spec, s. f.-b)⁹¹.

Lo que se entiende negativo de los concursos es, además, que están enfocados en premiar solo la última instancia del trabajo del diseñador: el producto, el objeto, el plan, la comunicación final, lo visible o tangible. Y esto va en detrimento del desarrollo que hicimos previamente sobre el profesional del diseño. Los certámenes ignoran el proceso, que es en definitiva lo que define la actividad proyectual. Todo el recorrido de interacción con el cliente, las habilidades para generar empatía, las reuniones e incluso la experiencia del propio diseñador, quedan fuera del alcance del jurado para su evaluación (Norman, 2010).

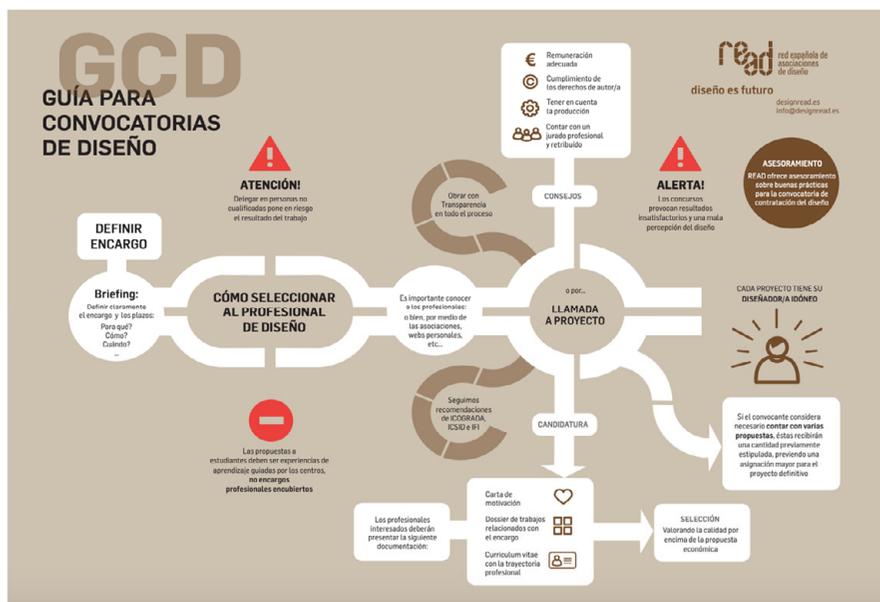
También, cabe mencionar que los concursos especulativos llaman a la presentación de propuestas de forma abierta, por lo que profesionales del diseño y aficionados son considerados como iguales a los ojos del certamen (y de la sociedad). Esto tiene lugar en el contexto que hemos descrito con anterioridad, del capitalismo cognitivo y las economías *amateur*. Siguiendo a Kennedy (2013), este escenario es propicio para que en lugar de contratar a un profesional para que se haga cargo del proyecto de diseño, parezca lógico el tomar un concurso como una forma de *crowdsourcing*, donde se subcontratan o externalizan tareas —que históricamente han sido llevadas a cabo por trabajadores asalariados— y se dejan a cargo de un colectivo de voluntarios.

Ante este panorama, hay quienes creen que la solución a este tipo de prácticas es el trabajo *ad honorem*:

⁹¹ [Cualquier concurso que espere que un diseñador trabaje gratis (especialmente en el caso de los “perdedores”) fomenta la infravaloración de la labor de un diseñador, lo que en última instancia socava la calidad de cualquier lugar de trabajo profesional. (No!Spec, s. f.-b)]. Traducción realizada por el autor.

Instead of participating in spec work initiatives, critics advocate pro bono work; that is, donating professional expertise, or undertaking professional work, in the full knowledge that no payment will be received (in contrast to spec work, where participants hope to be paid). A shorter version of the phrase pro bono publico, or “for the public good”, pro bono work is proposed as a more ethical alternative to spec work. (Kennedy, 2013, p. 242).⁹²

FIGURA 2. Infografía: Guía para Convocatorias de Diseño.



Fuente: READ · Red Española de Asociaciones de Diseño. Obtenido de: <https://bit.ly/3glbyak> (Consultado por última vez el 11 de mayo de 2021).

Por otro lado, algunas asociaciones como la Red Española de Asociaciones de Diseño han propuesto una serie de documentos de “buenas prácticas”. En *Orientaciones READ para la contratación de diseño* (READ, s. f.) se esclarece que el diseño es una cuestión de estrategia y,

⁹² [En lugar de participar en iniciativas de trabajo especulativo, los críticos abogan por el trabajo pro bono; es decir, donar el conocimiento o realizar el trabajo profesional, con pleno conocimiento de que no se recibirá ningún pago (en contraste con el trabajo especulativo, en el que los participantes esperan ser remunerados). Esta denominación es una versión más breve de la frase pro bono publico, o “para el bien público”, considerándose así una alternativa más ética al trabajo especulativo. (Kennedy, 2013, p. 242)]. Traducción realizada por el autor.

por tanto, cuando se necesita contratar un servicio se debe pensar en seleccionar un profesional y no un trabajo. Además, se presenta una serie de argumentos advirtiendo sobre los “peligros” de realizar un concurso para solucionar un problema de diseño:

La cantidad no asegura la calidad, la originalidad o la creatividad de las propuestas recibidas; sin una comunicación directa es difícil que se acierte en la solución; que no cuente con un jurado profesional y no pueda reconocer cuál es el adecuado (una mala elección puede llevar a un pésimo resultado); lo que en principio parece barato puede ser caro. Y sobre todo... haber hecho trabajar a personas que no van a percibir nada por su trabajo. (READ, s. f.).

Además, sugiere a las personas interesadas en contratar servicios que, de no encontrar las referencias que necesita, puede valerse de la modalidad “llamada a proyecto”, la cual detallan en la infografía que se muestra en la Figura 2.

7. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo de revisión se ha abordado el tema del trabajo especulativo en el ámbito del diseño de comunicación visual con un enfoque académico. Para llevarlo a cabo, se avanza de forma integral sobre esta temática, haciéndonos conscientes del contexto capitalista en el que la práctica profesional del diseñador se desenvuelve. Así, se recuperan conceptos del paradigma crítico, la teoría de la cultura del diseño y, más específicamente, se definen conceptos sobre el diseño de comunicación visual (metodología proyectual, profesión y formación), la creación de valor en la era del capitalismo cognitivo y las economías *amateur* y el *spec work*.

Este enfoque, se intenta presentar como una propuesta inédita en el abordaje del trabajo especulativo dentro de la teoría del diseño ya que, al momento de escritura de este texto, se encuentra mucha bibliografía en sitios web y blogs con formato de comentarios u opiniones, muchas veces en idioma inglés.

Para finalizar, retomamos la cita de Arfuch en *El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos*: “pensar entonces la impronta

cultural del diseño en la vida contemporánea, y su propia institucionalización como práctica, excede en mucho una analítica formal de incumbencias, tendencias y estilos” (1997, p. 139). Se debe profundizar en y criticar las prácticas académicas y profesionales actuales, para poder discutir las situaciones en las que los diseñadores se encuentran en estado de vulnerabilidad. Este texto se plantea como una primera aproximación a la elaboración teórica sobre el trabajo especulativo, en el ámbito del diseño de la comunicación visual, y espera convertirse en el puntapié inicial para que otros estudiantes e investigadores sigan desarrollando y produciendo conocimientos sobre esta temática con la que convivimos día a día y aún quedan muchos aspectos sobre los cuales debatir.

8. REFERENCIAS

- AIGA. (s. f.). *AIGA position on spec work*. AIGA | the professional association for design. Consultado el 11 de mayo de 2021.
<https://www.aiga.org/resources/aiga-position-on-spec-work>
- Arfuch, L. (1997). El diseño en la trama de la cultura: Desafíos contemporáneos. En *Diseño y Comunicación. Teoría y enfoques críticos* (pp. 137-228). Paidós.
- Baudrillard, J. (1991). *Crítica de la economía política del signo*. Siglo Veintiuno.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brea, J. L. (Ed.). (2005). *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal Ediciones.
- Del Río, O. y Velázquez, T. (2005). Planificación de la investigación en Comunicación: Fases del proceso. En M. R. Berganza Conde & J. A. Ruiz San Román, *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp. 43-76). McGraw-Hill.
- Franco, J. E., Muñoz, H. y Lesmes, L. (2008). Creatividad, innovación y diseño estratégico, herramientas de competitividad. *Actas de Diseño No 4, Año II, Vol. 4*, 99-100.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=12&id_articulo=5554

- Frascara, J. (2012). *El diseño de comunicación*. Infinito.
- Frascara, J. (2017). *Enseñando diseño*. Ediciones Infinito.
- Jiménez Planells, J. (2016). El diseño y su labor dentro del capitalismo. *La balsa de piedra: revista de teoría y geoestrategia iberoamericana y mediterránea*, 12, 24-35.
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Editorial Gustavo Gili.
- Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: How today's internet is killing our culture* (1st ed). Doubleday/Currency.
- Kennedy, H. (2013). Against Amateur Economies: Spec Work Competitions and the Anti-spec Movement. *Cultural Studies Review*, 19(1), 228–48-228–48. <https://doi.org/10.5130/csr.v19i1.2480>
- Kogan, H. (1987). Diseño y país. *TipoGráfica. Comunicación para diseñadores. Revista de diseño*, 1, 38-40.
- Ledesma, M. del V. (2003). *El diseño gráfico, una voz pública: De la comunicación visual en la era del individualismo* (1. ed). Argonauta.
- Ledesma, M. del V. (2013). Cartografía del Diseño Social. Aproximaciones conceptuales. *Anales del IAA*, 43(1), 97-106. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/107/95>
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta.
- Moulier-Boutang, Y. (2019). La crisis de la Teoría del Valor en la era del Capitalismo Cognitivo y las restricciones del antropoceno. En *Teoría del valor, comunicación y territorio* (pp. 35-55). Siglo XXI de España Editores.
- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili.
- Norman, D. (2010, julio 28). Why Design Contests Are Bad. *Core77*. <https://www.core77.com/posts/17024/Why-Design-Contests-Are-Bad>
- No!Spec. (s. f.-a). *About NO!SPEC*. NO!SPEC. Consultado el 11 de mayo de 2021. <https://www.nospec.com/about>
- No!Spec. (s. f.-b). *NO!SPEC*. No!Spec. Consultado el 11 de mayo de 2021. <https://www.nospec.com/>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

- READ. (s. f.). *Buenas Prácticas. READ* · Red Española de Asociaciones de Diseño. Consultado el 11 de mayo de 2021.
<https://www.designread.es/categoria-documentos/buenas-practicas/>
- Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina [@rfdarg]. (2018, octubre 24). *Casi todos los trabajos tienen su día especial, y el diseño gráfico es uno de ellos. Un 24 de octubre* [imagen] [publicación]. Facebook.
<https://www.facebook.com/rfdarg/posts/2247460235475974>
- Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina [@rfdarg]. (2019a, marzo 10). *Las instituciones integrantes de la Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina, a través del comunicado* [imagen] [publicación]. Facebook.
<https://www.facebook.com/rfdarg/posts/2332501440305186>
- Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina [@rfdarg]. (2019b, noviembre 4). *Nuevamente, ante hechos que se repiten en nuestra actividad, las instituciones integrantes de la Red Federal de Diseño y Comunicación* [imagen e hipervínculos] [publicación]. Facebook.
<https://www.facebook.com/rfdarg/posts/2506188786269783>
- Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina. (2020a). Código de Ética Profesional. *Unión de Diseñadores Gráficos de Buenos Aires*. Consultado el 11 de mayo de 2021.
<https://udgba.org.ar/codigo-de-etica/>
- Red Federal de Diseño y Comunicación Visual de la República Argentina [@rfdarg]. (2020b, julio 3). *Colega, Creemos que una de las funciones de la Red Federal es impulsar y favorecer las buenas prácticas profesionales. Es* [imagen] [publicación]. Facebook.
<https://www.facebook.com/rfdarg/posts/2727602574128402>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, 31*(1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Robertson, K. (2005). Active listening: More than just paying attention. *Australian Family Physician, 34*(12), 1053-1055.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16333490/>
- Sierra Caballero, F. (2016). Capitalismo Cognitivo e Industrias Culturales. Una lectura crítica desde el Sur. En *Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento. La lucha por el Código* (pp. 113-180). CIESPAL.

- Sociedad de diseñadores gráficos de Canadá. (1998, septiembre). Código de Ética y Conducta Profesional. *TipoGráfica. Comunicación para diseñadores. Revista de diseño*, 37, 6-7.
- Torchia, G. (2005). Diseñando para un comitente real. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación No VI, Año VI, Vol. 6*, 244-245.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=121&id_articulo=787
- UDGBA - Unión de diseñadores gráficos de Buenos Aires. (s. f.). Quienes Somos. *UDGBA - Unión de diseñadores gráficos de Buenos Aires*. Consultado el 11 de mayo de 2021. <https://udgba.org.ar/quienes-somos/>

DESAFÍOS DEL CINE ECUATORIANO Y SU INCIDENCIA EN EL CONSUMO DE PRODUCCIONES CINEMATOGRÁFICAS NACIONALES

MARÍA ALEJANDRA PÉREZ QUINTANA
BRENDA MIROSLAVA CARRIÓN RAMÍREZ
CARLOS ALBERTO SAMANIEGO TORRES
MARÍA VIVIANA MURILLO PÁRRAGA
Universidad de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en Ecuador, nación cuya historia cinematográfica, conforme al transcurrir del tiempo y de las generaciones, ha propiciado la aparición de diversas propuestas que si bien, por una parte, se las puede catalogar como: de géneros, de autor, con enfoques localistas, experimentales, documentalistas, militantes; constituyen una muestra de las expresiones y cosmovisión del país.

Estas películas son un referente de lucha por quienes buscan proyectar sus ideas e historias dentro del territorio nacional y fomentar un intercambio cultural en otros espacios del mundo. Tal es el caso de los festivales que se han erigido como vitrinas para la promoción de las producciones culturales de distintos países. Cabe resaltar que muchos cineastas ecuatorianos han conseguido premios y reconocimientos por sus obras en estos destacados eventos internacionales.

La actividad filmica nacional ha incrementado el número de estrenos por año y las coproducciones han facilitado la cooperación entre equipos de varios países, lo que representa oportunidades de distribución y exhibición. Pero, es innegable que aún existen desafíos, pues el mercado es dominado por producciones extranjeras, especialmente norteamericanas, tanto en las nuevas plataformas de consumo más populares a nivel mundial, como en las salas de cine tradicionales.

Además, la situación del país ha devenido para que el Instituto de Cine y Creación Audiovisual (ICCA)-creado por la Ley Orgánica de Cultura (2016) para reemplazar al anterior Consejo Nacional de Cinematografía- se fusionara con otra entidad del espectro cultural, causando el rechazo del sector audiovisual, al considerarse una medida que va en contra de lo establecido por la Ley.

El financiamiento, las nuevas plataformas, la acogida del público y las etapas cinematográficas, siguen siendo temas sobre los cuales se debe reflexionar, teniendo en cuenta que el cine es entretenimiento, industria, expresión cultural y una forma de comunicación necesaria para los pueblos.

Es así como en relación con lo expuesto, hay que aclarar que para la ejecución de este trabajo se aplicó metodologías que involucran técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, puesto que, las entrevistas a expertos y representantes de asociaciones de cine locales, las fichas de observación, así como las encuestas al público seleccionado, permiten tener una mirada holística del complejo e interesante cine ecuatoriano y la presentación de una propuesta que pretende visibilizarlo y promover su consumo.

1.1. EL CINE COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD

Desde la invención del cine resulta visible la diversidad de funciones y objetivos que persigue, pues a más de servir como entretenimiento o brindar datos informativos-educativos, se trata de una industria para ciertos países y un medio para la difusión de ideas. Este último postulado conlleva, también, a la consideración del séptimo arte como elemento de la cultura de los pueblos, el cual permite plasmar expresiones, deseos, necesidades y recalcar los mejores o peores aspectos de una sociedad; a través de formas creativas y con características singulares que dependen del contexto y de sus realizadores.

En el siglo XX el cine cobró importancia en algunas potencias para la propagación de sus ideologías. Durante la Alemania nazi, cineastas como Goebbels desarrollaron filmes tendientes a mostrar lo que el

régimen quería presentar al mundo. El autor De España, en su libro *El cine de Goebbels*, recalca que:

“Goebbels quería films que combinaran propaganda con alto nivel artístico, y hay indicios de que prefería sacrificar lo primero: en una intervención posterior, en la inauguración de la Reichskulturkammer (15 de noviembre de 1935), insistió en que la propaganda no es excusa para el descuido formal. (de España, 2004, pág. 12)”.

Aunque por un lado estaba latente el objetivo de la propaganda para Goebbels el aspecto artístico de sus obras era importante. Las películas que se realizaron en este periodo son una muestra de la situación de la época, puesto que, como se menciona en el prólogo del libro, la cinematografía va muy ligada a la realidad social, económica y política de un Estado. El caso alemán ejemplifica la fuerte influencia y condicionamientos de la realidad política en la producción filmica.

El neorrealismo italiano, corriente cultural surgida en 1945, se enfocó en mostrar la otra cara de la guerra. En lo concerniente al cine, direccionó sus esfuerzos, en la mayoría de los casos, en la utilización de locaciones naturales y personas no profesionales en el campo de la actuación, con el fin de contar historias sobre la realidad que atravesaba la nación y de la cotidianidad de su gente. Una vez más se denota que las diferentes corrientes artísticas y cinematográficas son un reflejo de la sociedad y de las aspiraciones de los defensores de estos movimientos, quienes conscientes del indudable valor de la cinematografía la utilizaron para mostrar sus problemáticas y contribuir al debate público.

No obstante, así como el cine posee dichas cualidades que favorecen el compartir, la reflexión y la protesta, en el mercado actual las producciones norteamericanas se encuentran fuertemente arraigadas, ofreciendo una mirada del mundo en particular, siendo las más proyectadas. Ramón Girona propone en su libro *El cine de propaganda en EE.UU.* que Hollywood ha sido un exportador de esa cultura.

“Todo film tiene un carácter social, es reflejo de la sociedad en la que se inserta y es, también, promotor de comportamientos. Bajo esta premisa, el cine norteamericano, el cine de Hollywood, desde sus momentos fundacionales hasta la actualidad, ha reflejado una sociedad –la

norteamericana— y ha promovido y exportado, con éxito, unos comportamientos, unos valores, un modelo de vida. (Girona, 2015, pág. 15)”.

Con un control relativo desde el Estado, incluso en momentos complejos de su historia, la actividad filmica estadounidense ha sido prolífica, consiguiendo, además de millones de espectadores y una industria gigantesca, la expansión de ideales propios y de sus concepciones y creencias en torno a lo que su nación es o debería ser.

En Ecuador, últimamente, las películas han variado los enfoques y tramas. Sin embargo, hay temáticas recurrentes que han caracterizado las obras de varios cineastas del país. En un estudio de los filmes del destacado director y guionista, Sebastián Cordero, se reconoce que sus producciones se han caracterizado por abordar la pobreza y los problemas de la sociedad ecuatoriana; inclusive su trabajo ha influenciado a colegas y demás personas que han colaborado en sus proyectos para que traten temas similares (Almeida, 2017).

Otros prominentes cineastas ecuatorianos, de igual manera, han planteado la realidad ecuatoriana en sus obras. Una película llena de simbolismos y que reproduce al Ecuador es el largometraje *Prometeo Deportado* (2010) de Fernando Mieles. De esta forma, los componentes locales, si se revisa la filmografía nacional, han estado presentes en las distintas películas por medio de narrativas que se aproximan al contexto que las envuelve.

1.2. CINE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN

La cinematografía también puede ser analizada desde el punto de vista comunicacional. Aunque en rasgos generales se podría advertir la presencia de un emisor-realizador-, un mensaje-la película-, y los receptores-espectadores-, el proceso resulta más complejo. En el escrito *El cine como medio de comunicación social. Luces y sombras desde la perspectiva de género*, se acentúa que:

“A través de este poderoso medio de comunicación que es el cine, el público toma contacto intelectual con otras comunidades humanas —por virtud de la imagen filmica— y capta, o potencialmente puede hacerlo, los problemas de ciertos hombres y mujeres contemporáneos (...) llegando en ocasiones a un conocimiento mayor de otras culturas, de otras

mentalidades, a veces lejanas o poco comprensibles normalmente (Morales, 2017, pág. 28)”.

El cine brinda la posibilidad de conocer otras culturas, obtener otras miradas y ser empáticos ante las problemáticas de otras comunidades. Por medio del cine se comunican ideas sobre el mundo, se influye en los espectadores-ya sea por sumergirlos en una atmósfera de entretenimiento o invitarlos a reflexionar- y se construyen opiniones. Cada función del lenguaje puede ser empleada estratégicamente para asignar un valor a lo que se desea transmitir.

Es indispensable considerar los intereses propios de quienes, a través del filme, pretenden compartir un mensaje o provocar determinadas reacciones. Además, la parte social, el lugar donde se desarrolla la producción envuelta en las problemáticas del entorno, ejercen, a su vez, influencia sobre los realizadores; esta es una particularidad notable del cine latinoamericano.

Hagener y Elsaesser proponen en su libro *Introducción la teoría del cine* una relación entre el espectador y las imágenes proyectadas, cuya experiencia se encuentra condicionada por los componentes semánticos y simbólicos y donde se ejecutan procesos de interpretación, comprensión y de entendimiento.

“Los cuerpos, los escenarios y los objetos que aparecen en la película se comunican entre ellos (y con el espectador) a través de sus dimensiones, texturas, formas, densidad y atractivo exterior, por el juego que se establece entre escala, distancia, cercanía, color u otros marcadores ópticos. (Hagener & Elsaesser, 2015, pág. 16)”.

El cine combina gran cantidad de elementos de las demás áreas artísticas lo que hace del séptimo arte una experiencia rica, variada, e integradora. Aquí convergen narrativas, estilos, efectos, sonidos, actuaciones, iluminación, música, diseños, etc. Por ello, así como en todas las artes, las interpretaciones dependerán del contexto y la personalidad de cada individuo.

1.3. SOCIOLOGÍA DEL CINE

La cinematografía es un fenómeno que confluye hacia lo cultural, artístico, y comercial. En su artículo *Coordenadas para una sociología del cine*, Fernando Vizcarra señala como fundamental contemplar el universo cinematográfico desde dos perspectivas que sociológicamente lo componen: arte e industria.

“El arte cinematográfico puede revelarnos vastos territorios de la naturaleza humana y social mediante la puesta en escena de realidades imaginadas o recreadas, sean ordinarias o extraordinarias, que permanecen en el horizonte cultural de distintas épocas y sociedades debido a su gran vitalidad, su poder de encarnación y su capacidad para iluminar múltiples senderos de lo humano. (Vizcarra, 2005, pág. 190)”.

Las formas, contenidos y objetivos de las obras cinematográficas se construyen y reafirman en el seno de los grupos humanos. De ahí, que a más de ser factible el estudio socioantropológico de la situación en la que se generan las obras, se puede partir de las relaciones entre los niveles: estético-argumentativo, lingüístico, institucional y sociohistórico (Vizcarra, 2005).

En lo que respecta a las industrias cinematográficas, cabe decir que dicha denominación se remonta al concepto de industrias culturales propuesto por teóricos de la Escuela de Frankfurt: Max Horkheimer y Theodor Adorno, aunque para los actuales momentos su definición ha mutado, hasta llegar a concebirse como diseminación masiva de productos culturales hacia públicos heterogéneos.

1.4. COMUNICACIÓN

“Hay muchas más hablas de las que creíamos, porque las hablas no son solo los idiomas sino las imágenes, las músicas, las experiencias con que la gente y las culturas se están diciendo cosas (Martín-Barbero, 2015, pág. 15)”.

Desde una canción con un mensaje potente y contestatario, una pintura expresionista, una obra de teatro, un discurso de un político, una conversación entre amigos, un debate en clases, hasta una película, son muestras de que las formas de comunicación son muy variadas.

Para este trabajo, la comunicación es fundamental, puesto que todos los procesos, el desarrollo de la sociedad y múltiples áreas científicas, artísticas, y en este caso del cine, están ligadas a los actos comunicativos. En el trabajo *La Teoría de la comunicación: diversidad teórica y fundamentación epistemológica* se conceptualiza a la comunicación:

“Este proceso de intercambio o transferencia de contenidos puede responder a funciones distintas: informar, entretener, estimular, persuadir, etc. Por supuesto, una de las tareas a llevar a cabo por los partidarios de este enfoque consistirá en determinar qué tipo de cosas puedan ser los *contenidos* (Sánchez & Campos, 2009, pág. 3)”.

La comunicación en su concepción básica se define como un proceso donde un emisor envía un mensaje a un receptor, y éste a su vez puede ocupar el lugar de emisor produciéndose la retroalimentación (*feedback*), es decir, un proceso de continuo intercambio de información. En cuanto a la utilización de los contenidos que se comparten éstos suelen ser heterogéneos, dependiendo de los participantes de la conversación o espacio comunicativo, del contexto que los envuelve, de las necesidades o motivaciones, y otros factores internos y externos que influyen en la relación comunicacional. En el escrito *Medición de procesos comunicacionales en organizaciones y proyectos: la dimensión informativa desde la comunicación estratégica*, se establecen cuatro dimensiones de los procesos comunicacionales:

TABLA 1. Las dimensiones de la comunicación y los procesos comunicacionales que implican.

| | |
|--|---|
| Proceso comunicacional centrado en el registro de cómo opera el dato. Aporta a la transferencia | DIMENSIÓN INFORMATIVA Información |
| Proceso comunicacional de interacción con otros. Aporta al empoderamiento. | DIMENSIÓN INTERACCIONAL Participación |
| Proceso comunicacional que aporta a la motivación. “Darse cuenta” | DIMENSIÓN IDEOLÓGICA Sensibilización |
| Acciones y sentidos compartidos con otros. Pone en marcha transformaciones en torno a problemas situados. Incluye a la sensibilización, a la información, a la participación y a otros procesos compartidos con otros. | DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL Encuentro Sociocultural |

Fuente: Massoni, Mascotti, & Margherit, 2013, pág. 7

Cada dimensión, se concentra en una característica en particular. En la informativa dando relevancia a la transmisión de datos, en el interactivo considerando el rol que cumplen los participantes dentro del diálogo, en la ideológica tomando en cuenta las reacciones que genera el espacio comunicativo, y en la sociocultural abarcando los componentes antes mencionados que conforman ese encuentro sociocultural de la comunicación. Es necesario puntualizar que las dimensiones de la comunicación facilitan la comprensión de los procesos que se conciben en diversos espacios, organizaciones, instituciones, medios y proyectos; acorde a las singularidades de cada uno.

1.5. CINEMATOGRAFÍA: MEDIO ARTÍSTICO, CULTURAL Y COMUNICACIONAL

“En el cine generas imágenes que se convierten en íconos que no se olvidan, que son poderosos, que se vuelven leyendas (del Toro, 2018)”.

El cine es una potente forma de comunicación. Es considerado el séptimo arte que integra dentro de su estructura saberes, influencias, estilos, y colaboración de otras ramas artísticas como: la música, artes plásticas, literatura, fotografía, danza, teatro, entre otras. Su realización es fruto del complejo trabajo de un equipo cuyo número varía en función del tamaño de la producción. Es así, que muchas películas han conseguido marcar la historia y quedarse en el imaginario cultural.

La historia del cine se erige a partir de la invención de artefactos que trataban de registrar la realidad, no obstante, como es conocido, su inicio oficial se remonta a diciembre de 1895 con los hermanos Lumière y su cinematógrafo (Sadoul, 2004). A partir de allí, algunos se dieron cuenta de sus posibilidades como espectáculo masivo: Méliès fue uno de ellos. Luego, se integraron otros cambios como el sonido (*El Cantante de Jazz*, 1927), el color y los efectos especiales, hasta llegar al actual cine digital. En el artículo, *El cine y la memoria: formas de producción y dimensiones históricas*, se destaca que:

“Si en un primer momento el cine fue pensado con el propósito de almacenar la memoria de eventos, personajes y acciones que constituirían los documentos a ser transformados en Historia por los profesionales

competentes, luego fue visto también como arma de combate, vehículo de transmisión de conocimientos (Lusnich & Morettin, 2020, pág. 4)”.

Con el cine se puede comunicar distintas realidades, dar a conocer injusticias, denunciarlas, exponer puntos de vista sobre diversas temáticas o sencillamente expresar una idea de manera estética, a través de sus modalidades: ficción, documental o una mezcla de ambas, lo cual se sostiene en relación con la necesidad de la historia que se quiere contar o lo que el director espera mostrar. En el análisis de *Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual* se reflexiona que:

“Durante todo el siglo XX el cine ha sido usado, directa o indirectamente, para representar audiovisualmente diversos y complejos problemas asociados con las relaciones entre las identidades culturales y los procesos históricos (Goyeneche-Gómez, 2012, pág. 389)”.

La historia se circunscribe en procesos marcados por el factor cultural, por ello, cine, cultura e identidad no se deben separar, sus lazos se expresan en la visión de historias que se cuentan en correspondencia a las sociedades de aquellos tiempos, a sus intereses, necesidades, y por supuesto, a las metas de los realizadores. Los filmes reflejan las formas de pensar de una comunidad en determinada época, y sirven como método de enseñanza de historia contemporánea (Caparrós, 2007).

1.5.1. Cine como industria

En el artículo *Cine e industria cultural*. Alexander Kugle se afirma:

“El objetivo fundamental del cine será entonces generar una esfera pública de construcción de experiencias a partir de estos nuevos productos culturales; su carácter revolucionario radicará en la posibilidad de crear, con ello, una esfera pública alternativa a la que generan los medios de la industria cultural. Si seguimos a Kluge y a Negt, esta esfera cultural que existe de facto es, en realidad, múltiple; la que generan los productos culturales será tan sólo una de ellas.” (Ayllón, 2011, pág. 254)”.

Las concepciones sobre industria cultural se han modificado a lo largo de la historia; pasando por algunas revisiones de los teóricos Adorno y Horkheimer y del escritor y cineasta Kluge, es innegable que el cine es un potente producto de la industria cultural, pero que puede apuntar a

convertirse en un medio generador de esferas públicas alternativas. Las películas pueden convertirse en objetos mercantiles que producen ganancias tanto a quienes las producen como a quienes las distribuyen y exhiben (Gubern, 2016). Y es así como el cine a más de ser una forma de comunicación, un arte complejo, un reflejo de la sociedad contemporánea, un espectáculo; es también una industria.

1.6. CINE LATINOAMERICANO

“El cine Latinoamericano tiene muchas dificultades para llegar a su público. No es un problema solamente de Ecuador. Los circuitos de exhibición están montados para el cine de la gran industria (Alvear, 2019)”.

A pesar de la diversidad de propuestas que se están realizando en Latinoamérica y de los impulsos que ha tenido el sector desde las políticas culturales en cada país, el cine regional aún se enfrenta a retos como la distribución, exhibición y consumo. En el artículo *El cine latinoamericano: del código realista al código postmoderno* se destaca:

“Cuatro grandes períodos podemos reconocer en el cine latinoamericano a partir del nacimiento del cine sonoro en los años 30. Un primer período se extiende hasta los años 60 y comprende todas las producciones tipo rancheras, los melodramas y las cabareteras de la época de oro del cine mexicano (Lillo & Chacón, 1998, págs. 45-46)”.

El cine latinoamericano se identifica en cuatro etapas. La primera: engloba las producciones ejecutadas desde los años 30 hasta los 60 y que sobresalen por la presencia de cabareteras y melodramas; la segunda: inicia en los 60 culmina en los 70, enfocada fundamentalmente en la política y problemas sociales; la tercera: corresponde a la década de los 70 con trabajos más intimistas, contextos familiares, y humor; y la cuarta: influencias posmodernas, y producciones de documentales (Lillo & Chacón, 1998). Es evidente que los hechos suscitados en la región han repercutido en los temas de los filmes y denotan los compromisos de varios cineastas ante las problemáticas de la época. En la investigación *Los desafíos de la industria del cine en América Latina y el Caribe*, se recalca que:

“Un balance preliminar sobre el panorama global del cine latinoamericano permite sostener que el mayor problema con el cual él se enfrenta

es el de su financiamiento. Este aparece condicionado sustancialmente por la necesidad de disponer de un adecuado mercado local o regional para reciclar rápidamente las inversiones y desarrollar una producción sostenible, capaz de irse desprendiendo gradualmente de la tutela gubernamental y de insertarse cada vez más en las expectativas socioculturales –hábitos y consumos– de cada comunidad (Getino, 2007, pág. 175)”.

Cabe destacar que sin los fondos o políticas culturales que se aplican en varios países, el sector cinematográfico difícilmente podría subsistir, puesto que compite con producciones de mayor presupuesto, provenientes de Hollywood en la mayor parte de los casos, y con sistemas de distribución fuertemente arraigados.

En América Latina el apoyo estatal ha contribuido a la consecución de las etapas que conlleva el proyecto cinematográfico: preproducción, producción, postproducción y promoción; beneficiando así a muchos directores y productores. Debido a esto el número de películas ha crecido en algunos países de la región, pero en cuanto a los espectadores continúa siendo un reto en el que se necesita trabajar.

1.7. CINE ECUATORIANO

En el trabajo *Tras los pasos del Cine en Ecuador: la producción nacional y políticas de apoyo*, se señalan los inicios de las actividades cinematográficas en Ecuador:

“En 1874 se registra en el país la proyección de las primeras imágenes cinematográficas. El científico alemán Theodoro Wolf, contratado por el presidente Gabriel García Moreno como profesor de las Escuelas Politécnicas, proyectó en Quito y Guayaquil imágenes referentes a geología y geografía europeas (Loaiza & Gil, 2015, pág. 53)”.

Si bien la actividad cinematográfica se empieza a visualizar en 1874 como señalan los autores, es en 1924 que se produce la primera película ecuatoriana de corte argumental: *El tesoro de Atahualpa*, por Augusto San Miguel y su empresa Ecuador Film Co. En lo que concierne al cine sonoro, la primera película sonora nacional la realizó la empresa Ecuador Sono Films de Alberto Santana, teniendo su estreno en diciembre de 1950, bajo el nombre de: *Se conocieron en Guayaquil* (León, 2011).

Por otro lado, las producciones que predominaron en los siguientes años fueron los documentales y los informativos.

En 1990 se estrena *La Tigra*, película dirigida por Camilo Luzuriaga, basada en el cuento de José de la Cuadra, que logró una taquilla de más de 250.000 espectadores. Más tarde, en 1999 se exhibe una de las más reconocidas obras de Sebastián Cordero, *Ratas, ratones, rateros*, película que según algunos estudiosos marca un antes y después del cine ecuatoriano. Por su parte, Tania Hermida estrenó en 2006 el largometraje *Qué tan lejos* convirtiéndose en ese entonces en la segunda película ecuatoriana más taquillera, con más de 220.000 espectadores.

1.7.1. Institucionalidad

Al revisar la institucionalidad del sector cinematográfico se puede constatar una falta de políticas culturales y programas orientados en ese sentido, durante casi todo el siglo XX. Sin embargo, un hecho importante para el resguardo de la filmografía se dio el 28 de diciembre de 1981 con la fundación de la Cinemateca Nacional ‘Ulises Estrella’ de la Casa de la Cultura. En el artículo *Entre el “así mismo somos” y el “estamos, pero no todos”. Recepción de la identidad nacional en el cine ecuatoriano reciente*, se indica:

“La Ley de Fomento de Cine Nacional, en vigencia desde el 2006, significó un estímulo para que las producciones se multipliquen y se vuelvan más recurrentes en las carteleras de las salas de cine. Aparecieron entonces otros problemas, entre ellos, la falta de público (Estrella, 2017, pág. 62)”.

La Ley de Cine permitió que en 2007 se funde el Consejo de Nacional de Cine (CNCine) que, durante sus diez años de funcionamiento, entregó \$9.423.718,34 para beneficiar a más de 400 proyectos cinematográficos y audiovisuales distribuidos en distintas categorías (ICCA, 2018). Con la aprobación de la Ley de Cultura en 2016, el CNCine se transformó en el Instituto de Cine y Creación Audiovisual (ICCA). Pero en mayo de 2020 el gobierno, mediante Decreto 1039, determinó fusionar el Instituto de Fomento a las Artes y el Instituto de Cine, formándose así el Instituto de Fomento a la Creatividad y a la Innovación (Velez, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Visibilizar las producciones cinematográficas ecuatorianas en el ámbito nacional.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar la evolución de la cinematografía nacional y su situación actual en el contexto latinoamericano.
- Identificar los aportes de la institución y de la Ley que rige las actividades cinematográficas en el país.
- Demostrar las ventajas de las coproducciones.
- Crear una campaña de comunicación que fomente el consumo de producciones cinematográficas ecuatorianas.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un diseño no experimental transeccional, de tipo descriptivo. Su metodología se basa en la hermenéutica y en el enfoque inductivo. Las técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados fueron: investigación bibliográfica, entrevistas, encuesta, escala de Likert, test proyectivo y fichas de observación. Se identificó once asociaciones y gremios nacionales relacionados al cine ecuatoriano, quienes han participado en la defensa de los derechos del sector cinematográfico y audiovisual del Ecuador, de las cuales se seleccionó a un representante de COPAE, UNIARTE, ADEC y dos de AETC.

En Ecuador operan doce cadenas de cine privadas que, hasta el 2019, representaban 302 salas repartidas principalmente entre Guayaquil y Quito (El Universo, 2020; López, Gallegos & Meneses, 2019). Se entrevistó al gerente de Supercines. En el caso de los cineastas, fueron seleccionados ocho, con base a criterios de: trayectoria, y nuevos rostros del cine, entre ellos constan: Camilo Luzuriaga, Sebastián Cordero, María Fernanda Restrepo, Alfredo León, Juan Sebastián Jácome,

Gabriela Calvache, Jorge Ulloa y Alberto Pablo Rivera. También, se entabló diálogo con: los administradores de la plataforma de cine nacional CholoFlix, el director ejecutivo del IFCI, el director de la carrera de Cine de la Universidad de las Artes. Así mismo se trabajó con una muestra de 305 estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil, cuyo rango de edad fluctúa entre los 17 a 25 años.

4. RESULTADOS

El público femenino mostró mayor interés y participación con el 62%, frente a un 38% del público masculino.

Los géneros cinematográficos preferidos son: la comedia (28%), el terror (21%), la acción (18%), el drama (14%), la aventura (10%), entre otros. Gustos adquiridos por los jóvenes y lo que esperan de las distintas cadenas de cine o plataformas. Un panorama opcional de producción, que pueden enfocarse los realizadores para cubrir las demandas de ese público cautivo.

Debido a la pandemia, sus restricciones, y en especial a los cambios tecnológicos, el medio predilecto para ver películas es Netflix con el 58%, seguido de asistencia a salas de cine con el 15%, plataforma Disney+ con el 13%, entre otros. Es evidente la necesidad de que los filmes participen en estas plataformas con reconocimiento internacional para potenciar el consumo de las obras ecuatorianas.

La motivación del grupo objetivo para ver un film es el entretenimiento con un 65%, curiosidad (16%), información (9%), reflexión (5%), educación (2%), entre otras. Resulta esencial potenciar la formación de públicos, es decir, promover la educación audiovisual, pues de ese modo se incrementarán los criterios de selección de filmes, teniendo en cuenta, a más del entretenimiento, otros aspectos relevantes de la producción.

Los elementos más relevantes en una película son: actuación (18%), todos los elementos (16%), efectos visuales (14%), guion (12%), los planos (10%), y otros. La exigencia de los espectadores recae en los

actores, una buena historia, y gran uso de efectos visuales, recurso empleado por el cine de las grandes productoras internacionales.

El 44% de los encuestados señaló haber visto de 1 a 3 películas ecuatorianas, en comparación a la producción existente representa poco consumo nacional. Es preocupante que el 42% respondió que nunca ha visto filmes del país. Sólo un 11% aseguró haber consumido de 4 a 6, y un 2% de 7 a 9. Con estos datos, se recalca la necesidad de promover el consumo de producciones cinematográficas nacionales.

Las películas ecuatorianas más vistas por nuestro grupo objetivo son: *Dedicada a mi ex*, *Pescador*, *Sin muertos no hay Carnaval*, *Prometeo*, *Deportado*, *Ratas ratones rateros*, *Con mi corazón en Yambo*, *La muerte de Jaime Roldós*, *A son of Man*. En lo concerniente a las causas por las cuales los espectadores no consumen cine nacional, se subraya que: al público no le llama la atención el cine ecuatoriano, falta una mayor difusión, es complicado encontrarlo en plataformas digitales, y les desagrada el uso de lenguaje grotesco en algunas escenas.

Para medir el nivel de conocimiento de las últimas producciones del cine ecuatoriano se consultó a través de un test proyectivo si reconocían una imagen de una filmografía y estos fueron los resultados: el 48% respondió acertadamente (fotograma de la película *Sin muertos no hay Carnaval*). El 27% señaló al filme *Silencio en la tierra de los sueños*, el 17% a *Mejor no hablar de ciertas cosas*, y un 8% a *Entre Sombras: Averno*. Esto apunta que se requiere una mayor difusión del cine local para una mejor expansión, pues, aunque *Sin muertos no hay carnaval* fue la segunda película ecuatoriana más vista en el territorio durante 2016, muchas personas no la conocen.

El 96% de los encuestados consideran que el cine ecuatoriano es importante, porque contribuye a difundir el arte y cultura nacional, y exhibe las problemáticas existentes del país. Sugieren la conformación de una industria que permita el crecimiento profesional de las personas que se desenvuelven en todas las áreas, enfatizan que ayudará a mejorar la calidad de producción cinematográfica logrando que el país sea reconocido a nivel internacional.

El 51% de los encuestados se considera neutral frente a la creencia de la diversidad en la cinematografía nacional, por la falta de difusión e inversión, frente al 40%, que está convencido en la producción de películas de distintos géneros: documental, terror, comedia, drama y sobre sucesos nacionales; un 9% señala que existe un constante tratamiento de problemáticas sociales.

En cuanto al conocimiento de plataformas digitales para consumir cine ecuatoriano se obtuvieron los siguientes resultados: el 79% respondió que no conoce plataformas a través de las cuales consumir filmes ecuatorianos. Mientras que el 21% subrayó que sí, y entre las plataformas que nombraron están: CholoFlix, Zine.ec, y la Cinemateca. Se debe visibilizar estas plataformas de cine local, puesto que cumplen un rol importante al erigirse como vitrinas de la producción ecuatoriana.

En cuanto al título de las películas ecuatorianas, los resultados fueron: *Cenizas* (27%), *Con alas pa' volar* (24%) y *El artista* (15%), sin embargo, ésta última no es nacional pues corresponde a un filme francés estrenado en 2011. El documental “*From Core To Sun*” (ecuatoriano), al tener su título en inglés obtuvo únicamente el 9%. Al intentar atraer audiencia y generar curiosidad por el nombre, el uso de títulos en inglés puede resultar contraproducente ya sea por desconocimiento del lenguaje en referencia a su lengua nativa.

El 69% prefiere a la televisión como medio tradicional para promocionar el cine ecuatoriano seguido de vallas publicitarias (14%), la prensa (11%), y la radio (6%).

En cuanto a redes sociales para promocionar el cine ecuatoriano, nuestros encuestados señalaron: Instagram (40%), Facebook (34%), le siguen Youtube (16%), Tik Tok (5%), la alternativa que incluye a todas (5%) y Twitter (2%).

Las portadas que más llamaron la atención del público son de las películas: *Dedicada a mi ex* (27%) comedia, *La mala noche* (23%) filme de drama-suspenso; *Alba* (22%) largometraje de drama, *Pescador* (14%), *A son of man: La maldición del tesoro de Atahualpa* (11%), y *Agujero negro* (3%). Entre las motivaciones de esas elecciones se

encuentran: actores internacionales o nacionales reconocidos, uso del color, composición visual, uso de la imagen.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Las motivaciones para hacer cine en el país corresponden a la necesidad directa que cada uno de los realizadores tiene de comunicar una situación que les inquieta y desean compartir con la sociedad; muchas veces enfocadas en experiencias personales, temas de interés, o problemas sociales.

El debate en torno a la diversidad del cine ecuatoriano demuestra ciertas polaridades, puesto que algunos afirman que sí es variado pero que se debería potenciar más. Sebastián Cordero reconoce que aún hay camino por recorrer en ese sentido, pues a pesar de las diferentes historias que se han construido, en Ecuador no se ha explorado lo suficiente el cine de género. La mayoría de obras que se filman son de autor como expresa Alberto Pablo Rivera. Ante tal escenario, Jorge Ulloa resalta que el cine de género y de autor no deberían estar divorciados, porque en el contexto actual se puede trabajar un filme con elementos de género sin dejar de lado la firma autoral.

En lo que respecta a la industrialización del cine ecuatoriano, varios cineastas temen que ello conlleve a perder la esencia autoral de las obras o que no haya espacio para las producciones de bajo presupuesto, como señalan Ami Penagos y Daniel Andrade, de AETC. No obstante, aclaran que representa oportunidades de generación de empleos y mejores condiciones laborales.

Marcela Camacho, presidenta de ADEC, defiende que el apoyo del Estado es primordial para el sostenimiento del audiovisual ecuatoriano. Todos los consultados afirman no estar de acuerdo con la fusión del ICCA con el IFAIC, ya que el séptimo arte requiere su propio tratamiento.

Los desafíos, de acuerdo con los entrevistados, son: levantar presupuestos, la falta de visión para explorar otros espacios de distribución y exhibición, la débil institucionalidad cinematográfica, la generación de

incentivos fiscales sólidos, conformar empresas de producción, visibilización local.

En lo concerniente a las coproducciones, esta modalidad de trabajo representa algunos beneficios al reunir talentos y conocimientos de dos o más países, al garantizar la distribución en los territorios participantes, la posibilidad de obtener más fuentes de financiamiento para los proyectos, y un mayor intercambio cultural; recogen Ulloa, Cordero, Jácome y Calvache.

Diferentes películas ecuatorianas han conseguido destacarse en importantes eventos internacionales como son los festivales, debido a la calidad. En su mayoría, esto se ha conseguido gracias a los esfuerzos individuales que han invertido los cineastas para moverse en estos espacios, reseñan Cordero y Calvache.

La exhibición de películas en salas de cine del país, generalmente, se ha producido de forma sencilla: acordar fechas, obtener la calificación de edad, mostrar plan de marketing, gestionar exoneración de impuestos. Marcel Morán, gerente de Supercines, sostiene que han mantenido los estándares, para proyectar filmes nacionales en sus salas, y en algunos casos han permitido que sea un poco menos, para demostrar a las autoridades que ellos realmente quieren apoyar al cine nacional.

Mariana Andrade explica que el espacio que dirige: OCHOYMEDIO, surgió con el objetivo de proyectar cine independiente de Ecuador y otros lugares del mundo. Por otro lado, Jácome y Luzuriaga mencionan que el futuro del cine también está en las plataformas digitales. Nerea Núñez y Jota Salazar, fundadores de Choloflix, recalcan que por ahora están enfocados en los filmes ecuatorianos para darle al cine nacional la importancia que se merece.

Desde el IFCI, José Daniel Flores, director ejecutivo, comenta que la política pública establecida y menos trabajada es la formación de públicos. El consumo de cine, igualmente, es un tema que genera preocupación e interés en el sector.

La falta de recursos en la fase de promoción del cine independiente es uno de los factores que incide en la escasa visibilización de los filmes

nacionales, resalta Jácome. Cueva añade que esta es una tarea que involucra a los medios de comunicación. Tanto Luzuriaga como Ulloa consideran, como pieza clave para alcanzar más públicos, la calidad de las producciones y pensar en el potencial de las historias locales direccionadas a audiencias más allá de las fronteras.

Los representantes de las asociaciones consultadas aseguran no son escuchados por el Estado, la mayoría de veces, en temas que directa o indirectamente les afectan.

La importancia de la cinematografía nacional puede ser vista desde distintas aristas. Para Cordero, Camacho y Restrepo el cine constituye un reflejo de la identidad de un país, de sus raíces, costumbres y formas particulares de ver el mundo. Cueva puntualiza que un país que no estimula la creación artística posee un desarrollo incompleto, a lo cual Jácome acota que una nación sin cine no existe. Calvache y León alegan que la relevancia del cine está en el registro de la memoria de un país, de sus momentos emocionales y culturales, y en opinión de Rivera es una huella cultural de la sociedad. Tanto que Mariana Andrade dice que un país sin cine carece de un espejo donde reflejarse.

RESULTADOS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN

De acuerdo con las fichas de observación existen diferencias abismales, por ejemplo, mientras en 2010 Prometeo Deportado tuvo 185.000 espectadores, Sexi Montañita, de 2014, sólo alcanzó 14.000. De igual manera, se puede destacar que hay ciertos géneros predilectos por el público: comedia, documentales, y dramas (sobre todo familiares y de fe).

Cabe mencionar que la película ecuatoriana que se ha convertido en la más vista de la historia nacional, luego de superar a La Tigra de Camilo Luzuriaga, es el filme de Jorge Ulloa: Dedicada a mi ex estrenada en 2019, una comedia con esencia autoral cuyo público cautivo por el canal Enchufe Tv ansiaba desde hace años su estreno.

5. DISCUSIÓN

Fortalecer la diversidad de la producción cinematográfica nacional, tanto en la variedad de voces, géneros cinematográficos, propuestas, e incluso a través del fomento al cine comunitario de diversas regiones y rincones del Ecuador. Lo que contribuya a ofrecer al público una oferta más variada de filmes.

Es importante promover la distribución de las películas nacionales a un mercado más amplio, considerando las posibilidades y ciertas similitudes que comparte en el mercado latinoamericano.

Es vital que el Estado y las instituciones dedicadas a la cinematografía generen políticas y mecanismos que permitan una mayor participación de la inversión de la empresa privada en las obras cinematográficas locales.

Es necesario que la institución que apoya al arte cinematográfico en el país fomente la difusión y formación de públicos, con el objetivo de dar a conocer las películas nacionales y tener audiencias más críticas. En este punto se recalca la importancia de aplicar esta campaña que, con la colaboración y acuerdos entre el Ministerio de Cultura, Municipios y empresa privada, contribuirá a difundir las diferentes películas ecuatorianas, mejorará la imagen del cine nacional y fomentará el consumo.

Resulta igualmente esencial, que exista apoyo y acuerdos por parte del Estado y del sector cinematográfico para que se fomente más la exhibición de los filmes nacionales en los festivales y eventos internacionales.

Las películas ecuatorianas deberían también considerar otros espacios de distribución y exhibición como son las plataformas. En este aspecto, hay que puntualizar que, si es el deseo de los realizadores y cuentan con las herramientas y características, podrían apostar por espacios como Netflix, plataforma muy utilizada por los jóvenes para ver cine, y una de las más populares en Latinoamérica.

6. CONCLUSIONES

Los desafíos del cine ecuatoriano abarcan las distintas fases, desde las dificultades para producir, distribuir, exhibir, hasta la difusión y promoción en el mercado local e internacional. Entre los principales retos se encuentran:

Levantar presupuestos que permitan mantener una producción constante y prolífica de películas en el país. En parte, debido a los limitados fondos que otorga el Estado, y la escasa participación de la empresa privada ante la falta de incentivos fiscales. Es vital la conformación de empresas de producción audiovisual y de cinematografía sólidas que se sostengan en el tiempo.

Hace falta educación en cultura audiovisual, para que los espectadores nacionales sean más críticos al momento de consumir filmes y de determinar los criterios de selección de estos.

En los últimos años el sector cinematográfico ha expresado pérdida de representatividad en las instituciones que, en el marco de la Ley, son las encargadas de velar por la cultura cinematográfica en el Ecuador. La eliminación del ICCA supuso una inminente preocupación por quienes se dedican al séptimo arte. Además, de acuerdo con los entrevistados, esto complica más la imagen del cine nacional en la esfera internacional, por los constantes cambios e inestabilidad de las entidades.

La formación de públicos y fundamentalmente la difusión han sido aspectos en los cuales las entidades estatales poco han trabajado. De la misma manera, cabe resaltar que la fase de difusión es compleja, ya que muchos de los cineastas llegan a dichas instancias casi sin recursos.

La cinematografía constituye una de las actividades relevantes en el país, no sólo por proveer de fuentes de trabajo a miles de familias, sino porque también es un reflejo de la sociedad ecuatoriana y un modo con el cual se puede hacer reconocido al Ecuador. Un sector que podría seguir creciendo gracias a que cada vez hay más personas preparándose en el área, y existen, en todo el territorio, locaciones diversas para grabar y muchas historias interesantes por contar.

El cine ecuatoriano, en su mayoría, es un cine de autor. Sin embargo, se evidencian algunos acercamientos al cine de género, pero con marcada esencia autoral, pues los realizadores se involucran en varias instancias del proceso.

En lo concerniente a las preferencias del público se debe mencionar que difieren de cierto modo con las principales temáticas de la producción en el país, puesto que las motivaciones de los cineastas para realizar películas se enfocan en temas de su interés y problemáticas sociales, y no se producen muchas películas de géneros de gran convocatoria como la comedia o el terror. No obstante, como se apreció en la investigación, a lo largo de los años varios filmes locales han logrado captar la atención del público como: las comedias, documentales, y dramas (sobre todo familiares y de fe); según datos del anterior ICCA (2018) y del IFCI (2021).

De igual forma, la variabilidad de espectadores es notoria, pues en 2010 *Prometeo Deportado* tuvo 185.000 espectadores, y *Sexi Montañita*, de 2014, sólo alcanzó 14.000. Sin embargo, en 2019 se marcó un hito en la historia cinematográfica nacional con la gran acogida que tuvo *Dedicada a mi ex*, de Jorge Ulloa, un filme que logró estrenarse en algunos países de la región y que en febrero de 2021 se convirtió en la primera película ecuatoriana en llegar a Netflix.

Asimismo, cabe aclarar que la exhibición de películas, en el ámbito internacional, generalmente, se produce por los esfuerzos individuales que realizan los cineastas para llevar sus trabajos a festivales y eventos en el exterior. En esos espacios, muchas películas ecuatorianas han logrado tener una destacada participación obteniendo premios en diferentes categorías. Lo que ha permitido que en la escena cinematográfica internacional se den a conocer algunos de los directores locales como: Sebastián Cordero, Gabriela Calvache, Ana Cristina Barragán, Juan Sebastián Jácome, entre otros.

Existen ciertas plataformas de cine local que fomentan el consumo de la producción ecuatoriana, pero, en las plataformas más reconocidas en el ámbito internacional, como es el caso de Netflix, casi no hay películas ecuatorianas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Muchas gracias a todos los cineastas y personas de dicho sector que contribuyeron con sus conocimientos y experiencias para la realización de este trabajo: Camilo Luzuriaga, Sebastián Cordero, María Fernanda Restrepo, Jorge Ulloa, Juan Sebastián Jácome, Gabriela Calvache, Alberto Pablo Rivera, Alfredo León, Juan Martín Cueva, Marcela Camacho, Mariana Andrade, Ami Penagos, Daniel Andrade, Marcel Morán, Nerea Núñez, Jota Salazar, José Daniel Flores.

8. REFERENCIAS

- Almeida, M. J. (2017). *Cinematografía ecuatoriana: Análisis audiovisual de las temáticas presentadas en las producciones fílmicas de Sebastián Cordero*. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14183>
- Alvear, M. (24 de febrero de 2019). El cine Latinoamericano tiene muchas dificultades para llegar a su público. (C. d. Caimán, Entrevistador) Obtenido de <http://ibermediadigital.com/doctv/entrevistas-doctv/el-cine-latinoamericano-tiene-muchas-dificultades-para-llegar-a-su-publico/>
- Ayllón, M. (2011). Cine e industrial cultural. Alexander Kugle. *Revista de Teoría Crítica*, 244-256.
- Caparrós, J. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Centre d'Investigacions Film-Història*, 25-35.
- de España, R. (2004). *El cine de Goebbels*. Barcelona, España: Editorial Ariel. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/uguayaquil/titulos/48269>
- del Toro, G. (18 de febrero de 2018). Guillermo del Toro: una entrevista con el monstruo del cine. (M. Amaya, Entrevistador) Obtenido de EL TIEMPO: <https://www.eltiempo.com/bocas/entrevista-con-guillermo-del-toro-director-de-la-forma-del-agua-182794>
- Estrella, S. (2017). Entre el “así mismo somos” y el “estamos, pero no todos”. Recepción de la identidad nacional en el cine ecuatoriano reciente. *Fuera de Campo, Vol. 1, No. 5*, 61-83.
- Getino, O. (2007). Los desafíos de la industria del cine en América Latina y el Caribe. *Zer*, 167-182.
- Girona, R. (2015). *El cine de propaganda en EE.UU.* Barcelona, España: Editorial UOC. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/uguayaquil/titulos/57839>

- Goyeneche-Gómez, E. (2012). La relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra clave*, 387-414.
- Gubern, R. (2016). *Historia del cine*. España: Anagrama.
- Hagener, M., & Elsaesser, T. (2015). *Introducción a la teoría del cine*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/uguayaquil/titulos/54024>
- ICCA. (2018). *Indicadores CnCine*.
- Lillo, G., & Chacón, A. (1998). El cine latinoamericano: del código realista al código postmoderno. *Revista del Instituto de Análisis Semiótico del Discurso II*, 45-56.
- Loaiza, V., & Gil, E. (2015). Tras los pasos del Cine en Ecuador: la producción nacional y políticas de apoyo. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 6(1), 52-66.
- Lusnich, A., & Morettin, E. (2020). El cine y la memoria: formas de producción y dimensiones históricas. *FOTOCINEMA: Revista científica de cine y fotografía*, n°20, 3-13.
- Martín-Barbero, J. (2015). Hacia el habla social ampliada. En A. Amado, & O. Rincón, *LA COMUNICACIÓN EN MUTACIÓN [Remix de discursos]* (págs. 13-17). Bogotá: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Morales, B. (2017). El cine como medio de comunicación social. Luces y sombras desde la perspectiva de género. *Fonseca, Journal of Communication*, n. 15, 27-42.
- Sadoul, G. (2004). *Historia del cine mundial desde sus orígenes*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Sánchez, L., & Campos, M. (2009). La Teoría de la comunicación: diversidad teórica y fundamentación epistemológica. *diálogos de la comunicación*, 1-12.
- Velez, R. (09 de Mayo de 2020). El Ejecutivo reorganiza Comité, fusiona dos institutos y elimina el de Fomento al Talento Humano. *El Comercio*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2020, de <https://www.elcomercio.com/actualidad/ejecutivo-reorganiza-comite-fusiona-institutos.html>
- Vizcarra, F. (2005). Coordenadas para una sociología del cine. *Intercultural Communication Studies XIV-3*, 189-198.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA LA DIFUSIÓN DE PRÁCTICAS DE MEDICINA ANCESTRAL EN EL CENTRO CULTURAL YOLOLO: USO DEL TEMAZCAL

CARLOS ALBERTO SAMANIEGO TORRES
NORMA ALLYSON ARMIJOS TRIVIÑO
JULIA DOLORES ABIFANDI CEDEÑO
MARÍA VIVIANA MURILLO PÁRRAGA
Universidad de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

La cultura ancestral y la medicina natural se ha convertido en un patrimonio para las comunidades que ven a través de estas prácticas una alternativa para aliviar su cuerpo de dolencias, estrés, malas energías y recuperar la calma con cada una de las sesiones que realizan y los resultados satisfacen a las mismas.

La información que genera la medicina natural a través de prácticas ancestrales es dispersa por lo que ocasiona la falta de interés por parte de los jóvenes; aunque las personas que estudian y practican la medicina natural salen del anonimato difundiendo sus remedios y rituales, no es suficiente para llamar la atención de los jóvenes.

El presente trabajo de investigación analizará cada concepto acerca de la práctica de la medicina natural ancestral. Abordando estos temas se dará la oportunidad de aplicar la hipótesis que buscará la implementación de nuevas estrategias de comunicación para difundir las mencionadas prácticas tradicionales.

En el centro cultural YOLOLO la práctica de medicina natural ancestral representa un elemento indispensable a través del uso del Temazcal, puesto que la experiencia va ligado a la cultura de cada sector,

perseverando el valor que tiene la identidad cultural de las comunidades ancestrales o pueblos creyentes de la medicina tradicional.

1.1. COLONIZACIÓN, CULTURA, NATURALEZA Y ANCESTRALIDAD

La llegada de los españoles a América en 1492 liderada por Cristóbal Colón como lo afirma el diario (La Vanguardia, 2019), constituyó un antes y un después en la vida de los primeros pobladores indígenas, pues sus pueblos fueron dominados por la fuerza de los conquistadores. El suceso que para muchos es catalogado como un progreso para América Latina, debido que produjo un avance de la humanidad respecto a la cultura, idioma y religión; para otros constituye la pérdida de la identidad indígena al ser violados, sacrificados, sometidos y ultrajados.

Los primeros pueblos en ser conquistados fueron los Mayas, Aztecas, Muisca e Incas. El encuentro de los dos mundos tuvo en su proceso de colonización, la inferioridad cultural de los pueblos indígenas y a medida que el tiempo transcurría, su identidad se fue transculturalizando en muchos pueblos Latinoamericanos; a pesar de ello, (UNICEF, 2006) considera que, en la actualidad, existen alrededor de 522 pueblos indígenas los cuales se ubican en los Andes, Amazonía, Centroamérica, Mesoamérica y el Caribe.

Una de las características culturales que se mantiene es la práctica de la medicina tradicional, un legado de la sabiduría ancestral que retiene la pureza y esencia de las plantas, animales y piedras pertenecientes a la madre naturaleza, la cual ha sido practicada por ancianos, brujos, curanderos y chamanes, quienes tienen una conexión especial con la sagrada energía de la tierra.

“La palabra chamán proviene del tungus y, originalmente, se refería a ciertos ritualistas de pueblos uralaltaicos dotados de un fuerte sustrato cazador. La primera descripción de una sesión chamánica de la que se tiene noticia proviene de las observaciones que, hacia 1557, hizo el viajero inglés Richard Johnson entre los samoyedo. Sin embargo, no fue sino hasta 1661 que, con el relato del exilio en Siberia de Avvakum Petrovich, comenzó a popularizarse en occidente el término chamán. En los siguientes dos siglos observamos una serie de cambios semánticos radicales que llevaron a dicho vocablo del lado de lo demoniaco. El caso es que, aunque ya había suscitado gran interés entre los

intelectuales de los siglos XVII y XVIII, para fines del siglo XIX, “chamán” seguía sin tener una definición precisa, sin embargo, ya era usado de manera profusa en los cinco continentes. (Martínez, 2009, p. 198)”.

China es catalogada como la cuna de la medicina ancestral a nivel mundial, pero en América Latina, Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador, México y Chile son considerados los países donde existe una mayor práctica de la medicina tradicional, esto está relacionado con la población indígena que habita en ella. La utilización de la medicina ancestral o tradicional se remonta a los principios de la humanidad, hace 2000 años, envuelta de magia y religiosidad se destacan los aspectos naturales, los primeros pobladores la utilizaban con diferentes finalidades, extrayendo la esencia de cada planta para lograr la curación de enfermedades físicas y espirituales.

“El empleo de las plantas para la alimentación del hombre y la curación de diversas enfermedades se remonta a la creación del mundo. Esta experiencia fue transmitida de generación en generación, a tal punto, que, en la actualidad, en pleno siglo XXI, son denominadas plantas de uso tradicional, lo cual continuará hasta el fin de los tiempos. (Pascual, 2013, p. 2)”.

Entre las plantas medicinales que más se utilizan son la hierbabuena, menta, toronjil, cedrón, orégano con beneficios digestivos; la manzanilla como antiinflamatorio, Aloe Vera para las enfermedades virales, lavanda con propiedades calmantes, romero anti - inflamatorias, stevia para reducir los niveles de azúcar en la sangre, caléndula para mejorar el ánimo, diente de león como diurético, ortiga para mejorar la circulación, ajo para proteger de las infecciones, entre otras.

Existe polémica en torno a la medicina natural y la convencional, pues la primera se basa en los conocimientos que se tiene sobre el poder curativo de las plantas y demás recursos naturales; mientras que la última tiene como soporte la evidencia científica.

La medicina ancestral es propia dependiendo de cada cultura, pero su esencia se mantiene, esa conexión con lo natural y espiritual. El lejano oriente le dejó un regalo al mundo, el cual dependiendo de los rasgos nativos de la zona ha tenido sus propias características que la han hecho

única. La medicina tradicional es autóctona y reafirma la identidad de los pueblos.

“La identidad cultural se refiere a las características más relevantes y autóctonas de una región, de un pueblo o de una comunidad. Aquello que hace de ese territorio un lugar único, con personalidad. Y todo esto gracias al patrimonio inherente a dicho territorio, un patrimonio tangible como monumentos, obras de arte, parajes naturales, etc., y otro intangible como la lengua, las costumbres y el folclore. (Cepeda, 2018, p. 245)”.

Las prácticas ancestrales, un patrimonio intangible para la humanidad, se realizan tanto en países desarrollados, como en los que están en vías de desarrollo, según cifras de la OMS, el 75% de la población mundial acude a la medicina tradicional, la cual no solo se enfoca en rituales realizados por chamanes o curanderos, puesto que este tipo de medicina va más allá, ya que permite una sanación integral, extensa y variada a través de distintas técnicas como el temazcal, yoga, acupuntura, apiterapia, homeopatía, meditación, entre otros.

“Aunque la mayoría de las personas relacionan la ancestralidad con el pasado o lo antiguo, en los pueblos indígenas tiene otro significado. Ellos tienen una visión diferente del tiempo. Cachiguango asegura que no hay pasado, presente y futuro, y que el tiempo no es lineal sino cíclico. “Lo que fue alguna vez volverá a ser, aunque con otros aportes, pero ese tiempo vuelve”, comenta. (El Telégrafo, 2020)”.

Los conocimientos ancestrales como la cura de ciertas enfermedades, remedios caseros y propiedades medicinales de las plantas, han sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad, si bien los abuelos y sus hijos aún preservan estas formas de sanación, la globalización de la mano de la influencia de las culturas extranjeras ha llevado a que la descendencia de las comunidades pierda el interés por conservar sus raíces.

“En la actualidad muchos jóvenes de los pueblos rurales han dejado de acudir a estos remedios, y prefieren asistencia médica alopática. Cabe mencionar que es una práctica cada vez menos presente en los pueblos y comunidades étnicas, pero cada vez más valorada por mestizos urbanos conocidos como “temazcaleros” que la practican en ceremonias de espiritualidad alternativa. (De la Torre & Gutierrez, 2016, p. 158) “.

Una de las prácticas que continúa hasta la actualidad es el Temazcal, que en lengua náhuatl “temazcalli”, que significa temaz-sudor, calli-casa, es decir “casa de sudor”; un ritual que sincretiza la identidad cultural Maya y demás pueblos de Mesoamérica ya que, gracias a ellos, los conocimientos ancestrales fueron extendidos a las poblaciones mestizas y andinas. Este baño de vapor preparaba el carácter de los guerreros, permitiéndoles triunfar con las sensaciones de miedo, asfixia y calor extremo; además, se lo utilizaba como un ritual de sanación en las relaciones del hombre con su entorno (cuerpo, mente y espíritu.)

Los indígenas no se han desprendido de su herencia cultural, más bien han logrado preservarla, reafirmando el orgullo de su pueblo. La ceremonia del temazcal se caracteriza por tener cualidades curativas y terapéuticas, permite al ser humano conectarse con sus ancestros, la naturaleza y sus elementos -tierra, agua, fuego y aire-; logrando un renacer en el individuo con sus relaciones personales, laborales, sentimentales, físicas y psicológicas.

El temazcal, un rito de purificación que se realiza dentro del vientre de la madre tierra, emana un vapor producido por las piedras volcánicas calentadas con leñas, donde se hecha agua y hierbas medicinales, entre ellas el mastrante, este vapor de agua cumple la finalidad de eliminar las toxinas de la piel, purificar el cuerpo y alma de las personas que participan de esta actividad.

“La realización del ritual requiere del trabajo de varios voluntarios miembros de la misma comunidad antes y durante la celebración del temazcal, que se turnan para este fin. Los asistentes, alrededor de 15 hombres y mujeres, comenzamos por saludar a las cuatro direcciones y arrojar tabaco al fuego como una ofrenda. Luego nos introdujimos en el Inipi alternando un hombre y una mujer, acción que servía para “equilibrar las energías”. Nos sentamos sobre unos petates puestos sobre la tierra, formando un círculo alrededor del lugar donde se colocarán las piedras volcánicas calientes, que en contacto con agua y hierbas producirán el vapor aromático del baño. El ritual consta de cuatro partes o “puertas”, cada una marcada por la apertura de la tienda para la introducción de piedras calientes, lo que significa un incremento en el calor en cada una de las fases. Se realiza en oscuridad, a la luz de la incandescencia de las piedras, y se acompaña de canciones lakotas, con un fondo rítmico de tambor. (De la Torre & Gutierrez, 2016)”.

El Ecuador es un país rico intercultural y pluricultural con su particularidad en las creencias a las medicinas tradicionales por parte de las comunidades indígenas que se caracterizan por su diferente proceso de diagnosticar y tratar las enfermedades con su gama de plantas medicinales utilizadas por los curanderos y/o chamanes. Los curanderos han desarrollado una serie de conocimientos vigentes que han permitido sobreponerse a enfermedades que van desde problemas intestinales, respiratorios, dolores de cabeza, alergias, quemaduras, insomnio, hasta desórdenes emocionales.

“La Medicina Natural y Tradicional (MNT), a pesar de su denominación, es una corriente de pensamiento y de actuación terapéutica que alberga muy diversas expresiones concretas, muchas de ellas provenientes de culturas ancestrales o relativamente antiguas, y otras mucho más recientes o que no responden a tradición alguna. (Bustamante & Castillo, 2016, p. 19)”.

Las plantas relacionadas con la salud se constituyen como la “farmacia verde” para las personas que practican esta actividad que no solo lo ven como un componente o una costumbre, en realidad representa una valoración para simbolizar la identidad de su cultura.

La Ancestralidad es entendida como la continuidad de los antepasados, en la actualidad se lo cataloga como tradiciones y costumbres que ha evolucionado beneficiándose en sus practicantes con diversos conocimientos. El concepto de ancestral tiene dos criterios:

“La que mira hacia el pasado y que registran los diferentes recursos de la ciencia occidental, la historia y la arqueología principalmente, y los propios del conocimiento étnico, como la oralidad; y la que apunta a su manifestación en el presente y en la experiencia viva, siempre cambiantes. (Morales, 2013, p. 3)”.

La medicina ancestral andina en Ecuador es un método de salud y gracias a la dedicación y esfuerzo, aún se mantiene esta práctica en los pueblos indígenas; a pesar del tiempo transcurrido, esta alternativa de curar a las personas también tiene altos niveles de especialistas.

“Pese a los avances en la medicina moderna, hay muchas enfermedades para las que la ciencia no encuentra respuesta. Varias personas acuden a tratamientos alternativos ya sea porque los médicos no tienen un

diagnóstico para los síntomas que padecen o porque simplemente confían más en la medicina tradicional, (El Telégrafo, 2016)”.

La medicina tradicional en Ecuador ha venido aportando a través de la legitimización y empoderamiento de los conocimientos y procedimientos ancestrales y también contribuyendo con la atención a las personas que acuden a los conocedores empíricos que practican esta tradición como son los Chamanes o Shamanes.

Según (Harner, 1994), citado en el trabajo investigativo de Guadalupe Vernimmen, agrega que “el shamanismo es un término oriundo de Siberia. Sin embargo, en la actualidad esta práctica no se limita por la geografía; por el contrario, se hace extensivo en Australia, Asia Central, África del sur, Europa del Este y septentrional” y que incluso “las pruebas arqueológicas y etnológicas parecen indicar que los métodos chamánicos tienen al menos veinte o treinta mil años de antigüedad”. (Vernimmen, 2019)

La influencia de la medicina tradicional en las sociedades de un país rico en cultura como lo es el Ecuador permite asistir al paciente con el objetivo de prevenir enfermedades de acuerdo a las indicaciones por parte del curandero, quien recibe un gran reconocimiento y valoración por su conocimiento. Según Lorena Salazar:

“Cultura es la manifestación de todo modo de vida adquirido; y que puede ser apreciada conociendo la literatura, la música, las costumbres, la historia, la religión, el idioma, la medicina, etc. Es de vital importancia que cada una de estas manifestaciones tenga un espacio para darse a conocer, ya que sólo conociendo algo se lo puede llegar a apreciar, rescatar y potenciar (Salazar, 2014, p. 8)”.

En Ecuador se considera que el uso de la médica ancestral se encuentra en una popularidad no tan alta debido al poco interés que los jóvenes de la generación milenio le dan a esta cultura. Este poco interés ocasiona que lugares como el centro cultural YOLOLO ubicado en Chongón, no sea reconocido ni valorado.

“El Ecuador tiene sus raíces en la medicina inca y la española, quienes transmitieron estos conocimientos a nuestros antepasados y se manifiestan en las prácticas de salud ancestral que subsisten aún en nuestra sociedad (Marín & Quizhpi, 2018, pp. 20 - 21)”.

1.2. COMUNICACIÓN

“En el ser humano la comunicación es un acto propio de su actividad psíquica, ya que permite al individuo conocer más de sí mismo, de los demás y del medio exterior mediante el intercambio de mensajes, ya que le permiten influir y ser influido por las personas que lo rodean. (Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid, 2012, p. 5)”.

Junto con el desarrollo de la comunicación, se han estudiado los modelos de comunicación, en los cuales se muestra como esta actividad ha tenido avances entre la interacción de los emisores y receptores, sus métodos, formas y a través de qué medios. La comunicación es intercambio simbólico con los otros y con el medio, y ese intercambio enriquece a su vez a nuestro ser individual y nuestra experiencia vital permanente (Jaillier, 2020)

1.2.1. Comunicación Intercultural

El término “interculturalidad” se refiere a la interacción que hay entre diversas culturas, basadas en el respeto y la identidad de los pueblos, aquel diálogo y acción que permite compartir los conocimientos, sabidurías con el fin de enriquecer a la sociedad en diversidad y unidad. Se enfoca en la forma en que la cultura de diferentes comunidades es transmitida hacia los demás logrando un enriquecimiento personal, pero a su vez manteniendo la autonomía de cada pueblo, logrando satisfacer sus necesidades por conocer demás culturas y superando las diferencias.

“Es el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado de sus encuentros, lo que no excluye la comunicación mediada, es decir, apoyada en un soporte más mediático. (Monroy, 2017, p. 82)”.

Como seres históricos, los humanos se han enfrentado a elementos externos que alteran sus relaciones y espacios de confianza. La comunicación deberá permitir volver a los estadios de confianza para transmitir unos niveles de seguridad que afiancen las relaciones entre culturas. Más aún, la confianza es un aspecto relevante para comunicar valores

que tienen que ver con lo ancestral y lo espiritual en el marco de la salud corporal, emocional y espiritual. (Vernimmen, 2019, p. 20)

Para lograr el diálogo intercultural, es necesario ser claros en los mensajes que se transmiten, reconocer que cada persona tiene su identidad, por lo tanto, su forma de pensar y comunicarse es diferente, un discurso puede tener varios significados dependiendo del contexto donde se desarrolle, por ello las palabras que se emplean deben de ser universales a fin de que sea fácil su comprensión.

1.2.2. Medicina Ancestral

“La medicina herbolaria tiene un vínculo histórico con los Pueblos Originarios de México. Este conocimiento lo desarrollaron nuestros antepasados para aprender el arte de curar por medio del uso de ciertas plantas y era de su interés transmitirlo a nuevas generaciones (Sántiz, 2020)”.

La medicina tradicional o natural abarca el conocimiento y sabiduría de los pueblos ancestrales quienes encontraron en la naturaleza remedios para la prevención, tratamiento y cura de ciertas enfermedades. Si bien, en la actualidad se ha profundizado más en la medicina farmacéutica, la mayoría de los médicos consideran que un equilibrio entre estas dos permite tener una buena salud integral.

“La medicina ancestral es un conjunto de conocimientos y práctica básicamente basadas en la teoría, creencia y experiencias de las distintas culturas que por la necesidad o desesperación de curar a algún familiar que se encuentre en peligro, empiezan a experimentar con las distintas opciones de hierbas que se encuentran en su camino (Marín X. , 2017, p. 3)”.

En la actualidad, aún es posible encontrar parteras, chamanes, curanderos, sobadores, adultos y ancianos que poseen la sabiduría ancestral y conocen el poder que tiene la tierra con sus componentes, a través de un correcto ritual y/o procedimiento es posible aliviar algún dolor o curar enfermedades.

“En la comunidad y en el barrio las mujeres son los principales referentes del conocimiento de la medicina tradicional y ancestral, es decir, la curandera, la partera, y la sobadora son las figuras femeninas a quienes

se acuden cuando está enfermo un adulto o niños principalmente (Torres & Ruiz, 2019, p. 155)”.

La OMS reconoce y acepta el uso de la medicina ancestral, siempre que se la practique de manera responsable, de igual forma los sistemas de salud la promueven, e impulsan la investigación de sus beneficios con el fin de que la sociedad vea en ella un tratamiento confiable y seguro.

Gracias a la globalización y la influencia de las culturas, la práctica de estos tratamientos se ha ido olvidando, a pesar de ello, cada vez más son los esfuerzos que se realizan para que la medicina natural trabaje de la mano con la farmacéutica. Cabe recalcar que la esencia de muchos medicamentos tiene su origen en plantas y demás elementos de la naturaleza.

1.2.3. Temazcal

“El Temazcal (del náhuatl temazcalli, 'casa / templo de vapor', de temaz 'vapor' y calli 'casa') es un baño de vapor empleado en la medicina tradicional y religión de las culturas mesoamericanas y también de Norteamérica (Guerrero, 2020)”.

Este baño a vapor se realiza en una estructura que tiene la forma circular parecido a una media esfera, el cual representa el vientre de la madre tierra, en él se introducen piedras volcánicas previamente calentadas, así como agua y plantas medicinales acompañadas de cantos con tambores y sonajas que armonizan el ritual logrando una purificación mental y espiritual.

El temazcal se remonta a la época prehispánica, como afirma (García C. , 2019, p. 50), por medio del ritual se obtendrá la salud en el cuerpo y la mente del ser humano/tonocayo. Se utiliza esta práctica no sólo como parte de la medicina tradicional, sino también de una forma ritual para convocar las energías de las divinidades o los cuatro elementos de la naturaleza, los cuales participan ayudando al ser humano a mejorar su salud, a relajarlo y específicamente a equilibrarlo, para conseguir la armonía/Yocoxcayolt con el cosmos, concepto clave del pensamiento mexicano.

“Es un baño de vapor de origen indígena de triple importancia: higiénica, terapéutica y religiosa. Tiene aproximadamente 5,000 años de

antigüedad. Es conocido como un lugar de sanación por las virtudes que proporciona al organismo, alivia la salud emocional, espiritual, mental y física; desintoxica y purifica el cuerpo y recupera el equilibrio del organismo. Fue el primer hospital de los indígenas. Sus virtudes están dadas por el uso de los elementos del agua, el viento, el fuego, la tierra y los vapores de las plantas medicinales y aromáticas que se conjugan con el movimiento que el sanador da en el interior del temazcal, (El Temazcal, 2016)”.

La tierra “Como madre amorosa, nos recibe en su vientre materno, nos acoge en su interior en donde se depositan los malestares físicos y emocionales de nuestro cuerpo. Transforma lo negativo, devolviendo la salud y la vitalidad” (López & Alonso, 2016).

De acuerdo con estos autores, el agua es “Elemento predominante en nuestro organismo. Envoltura vital que durante nueve meses protege al ser vivo que finalmente al alcanzar la luz y que, al salir del vientre materno, es bañado, es purificado con este fluido maravilloso que purifica y cura.

El fuego: Medio que facilita la comunicación con lo divino. Todo lo inservible, lo malsano, los dolores, las enfermedades se entregan al fuego que son las piedras calientes, las abuelitas, para que sean quemados, destruidos, purificados y vueltos a la vida. Esto retornará en salud y bienestar.

El aire: El vapor que se origina al contacto del agua con las abuelas se absorbe con la respiración y llega a nuestro interior. El ambiente que se crea en el interior del vientre materno, favorece la expresión de ansiedades, angustias, tristezas, sufrimiento, miedo y dolor, ayuda a clarificar el rumbo de nuestras vidas, la verdadera dimensión del presente y abre un horizonte de esperanza. Este aire húmedo, cálido en la absoluta oscuridad, permite ver la grandeza escondida en el corazón. Reaviva el alma y facilita el reencuentro con la fuerza universal del espíritu. Se respirará en ese lugar “aliento de vida”.

Todos estos elementos hacen que el Temazcal se convierta en una fuente de energía positiva, reactivación, purificación, conexión corporal y espiritual, curación del cuerpo, alma, mente y espíritu, razón por

el cual la medicina ancestral y el uso del Temazcal debe ser promovido y estudiado.

“Temazcal Higiénico, su uso principal es de asear y limpiar el cuerpo por dentro a través de la sudoración, con la finalidad de sentirse bien, relajados o más ligeros. Temazcal terapéutico, es aquel que se realiza para tratar o para curar un padecimiento o enfermedad específica, y sirve tanto para limpiar como para curar, los mismos que se pueden tomar antes, durante o después de la sesión del temazcal. Temazcal ritual o místico, se utiliza con fines de potenciar la innata capacidad chamánica de todas las personas En los rituales místicos las temperaturas que se utilizan son desde 80 hasta 130 ° C, tienen una duración de 3 a 4 horas ya que refieren que se habilitan capacidades de resistencia que habían sido ignorados previamente. (Hernández, 2018)”.

1.3. JÓVENES

“La juventud tiene la creatividad, el potencial y la capacidad necesarios para desencadenar cambios, para ellos, para sus comunidades, y para el resto del mundo. La UNESCO trabaja con gente joven y se ha comprometido a acompañarlos para, juntos, impulsar la renovación social y el cambio, participar plenamente en el desarrollo de la sociedad, erradicar la pobreza y la desigualdad y fomentar una cultura de paz. (Unesco, 2019)”.

Se considera que los jóvenes tienen el potencial de cambiar el rumbo de las cosas, para construir un mundo mejor, debido a la aportación de nuevas y revolucionarias ideas, puesto que siempre buscan ser mejores a nivel personal y social, luchando contra las ataduras de una sociedad que muchas veces discrimina, tiene estereotipos, desigualdades y oportunidades limitadas para los mismos. El rol de la juventud en la sociedad marca el presente y el futuro.

La intervención de los jóvenes dentro de la cultura es clave para mantener la identidad cultural de los pueblos, pero hay que trabajar constantemente, puesto que la influencia de las diversas culturas exteriores ha logrado que exista un desinterés por reencontrarse con las raíces ancestrales de cada uno, limitando el sentido de pertenencia a la cultura que pertenecen.

“Los jóvenes tienen el poder de cambiar la dinámica del mundo. Si queremos un cambio, debemos brindar apoyo al liderazgo de los jóvenes para que el cambio sea posible. Los jóvenes Indígenas, en particular, continúan enfrentando racismo y discriminación, y son marginados en la sociedad, pero cuando tienen un sentido de pertenencia y una fuerte identidad cultural, se convierten en individuos poderosos y resilientes. Los jóvenes mantienen y desarrollan sus raíces a través de linaje, sabiduría e inteligencia ancestral (García N. , 2018)”.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar las prácticas de medicina ancestral que mantienen los jóvenes en la ciudad de Guayaquil y que se desarrollan en el centro cultural Yololo con énfasis en el uso del temazcal.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Recopilar los elementos culturales de las comunidades que tradicionalmente practican la medicina ancestral y definir el alcance que tienen las estrategias de comunicación para la difusión de información y lograr que las actividades propuestas se materialicen con mayor alcance.
- Identificar las estrategias de comunicación digital de mayor impacto en su utilización para la difusión de información y establecer las bases que permitan la formación y capacitación acertada en la medicina ancestral.
- Diseñar e implementar un plan estratégico que difunda los beneficios de las prácticas de la medicina ancestral a través del uso del temazcal, que se realizan en el centro cultural Yololo.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un diseño no experimental transeccional, de tipo descriptivo e interpretativo. Su metodología se basa en la hermenéutica y en el enfoque inductivo y deductivo. Las técnicas e

instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados fueron: investigación bibliográfica, entrevista, encuesta, escala de Lickert, y fichas de observación. El estudio se ejecutó en el Centro Cultural Yololo, Km 24 vía a la Costa, Chongón, Guayaquil.

De un universo de 3453 estudiantes de las carreras de Comunicación, Publicidad, Diseño Gráfico y Turismo de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil, se trabajó con una muestra de 359 estudiantes, cuyo rango de edad fluctúa entre los 17 a 35 años.

4. RESULTADOS

El 79% de los encuestados señaló que tienen conocimiento sobre las culturas de los pueblos ancestrales, es decir, conocen alguna práctica o ritual de los pueblos antiguos.

El 72.6% afirma que las prácticas ancestrales son de gran importancia y deben de permanecer en la actualidad para lograr preservar la identidad de los pueblos.

El 87% de los encuestados considera que las prácticas ancestrales pueden curar cierto tipo de enfermedades o padecimientos como una forma de liberarse del estrés (35.6%), buscar una cura a enfermedades leves (24.8%), una forma de limpiar su espíritu 23.6%. y finalmente, un 16% siente un grado de curiosidad por vivir esa experiencia.

Facebook (46%) e Instagram (34%) son las redes sociales preferidas por nuestro grupo objetivo para buscar información acerca de prácticas de medicina ancestral y actividades culturales

El 58.4% afirma haber realizado y recurrido a la medicina ancestral según su necesidad. El uso de plantas medicinales es uno de los factores más comunes que realizan las madres o familiares de nuestro grupo objetivo.

El 80.8% manifestó que no tenía conocimiento sobre los beneficios -depurar las vías respiratorias, reducir el estrés, liberar las emociones, relajarse y meditar-, que se pueden obtener en una sesión del Temazcal

El 80,2% de los encuestados desconoce que las prácticas del Temazcal se realizan en la ciudad de Guayaquil, y que pueden acceder fácilmente a ellas, sin la necesidad de salir muy lejos de la zona urbana.

Más del 80% de encuestados afirma que asistiría a un Temazcal, a fin de obtener todos los beneficios que este brinda y lograr tener una experiencia agradable lejos del ajetreo de la ciudad.

5. DISCUSIÓN

Difundir la cultura ancestral a través de medicina natural con el uso del Temazcal a través de las plataformas digitales: redes sociales (Facebook e Instagram) que mayor afluencia de usuarios jóvenes tiene, logrando transmitir el significado de la misma y sus beneficios, con el fin de preservar y difundir a través del tiempo la identidad de los pueblos ancestrales, ya que muchas veces, la globalización, ha incidido en la adopción de nuevas costumbres dejando de lado la propia; pero gracias a la propuesta creada, las prácticas ancestrales que se realizan en el centro cultural Yololo, podrán ser preservadas y transmitidas dentro de la sociedad.

A las instituciones de educación (escuela, colegio, universidades) indagar más sobre las culturas ancestrales de nuestros pueblos y compartirlas con los estudiantes para concientizar su valoración.

Los jóvenes al acudir a un centro cultural deberán hacerlo de la forma más respetuosa, ya que cada pueblo tiene sus propias prácticas, costumbres, creencias y hábitos que lo diferencia de los demás.

Se recomienda a las personas investigar sobre culturas ancestrales para que puedan conocer sus aportes medicinales y los beneficios que tienen estas prácticas tradicionales de los pueblos.

6. CONCLUSIONES

Por medio de las encuestas realizadas a los jóvenes de la Facultad de Comunicación Social, se logró evidenciar que, de las 500 personas encuestadas, el 80% no conoce un Temazcal, pero lo relacionaban como

un tratamiento para liberar el estrés y optarían buscar más información sobre este, a través de las redes sociales.

Los jóvenes consideran que las prácticas de las culturas ancestrales en los pueblos es una forma de mantener su identidad, conservando sus tradiciones y difundiendo sus conocimientos y creencias.

Se pudo comprobar la hipótesis que se estableció en un principio, mediante las encuestas realizadas y el trabajo de campo, demostrando la importancia de la implementación de nuevas estrategias de comunicación digital, ya que permite llegar a los jóvenes con el fin de lograr preservar, respetar y valorar la identidad cultural de los pueblos ancestrales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Centro Cultural Yololo por permitirnos ser parte de este proyecto de rescate cultural que tiene un aporte invaluable para con sus ciudadanos. En especial a Roberto Antonio Vernimmen Barriga (+) fundador del Yololo Chicomoztoc Teocalli y a Guadalupe Vernimmen Aguirre, Mujer Medicina y Custodia del Centro Cultural Yololo actualmente.

8. REFERENCIAS

- Aparicio, A. (2006). *El Temazcal en la cultura tradicional de salud y en el etnomedicina mesoamericana*. Retrieved from http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G22_16Alfonso_Aparicio_Mena.pdf
- Bartolo, M. (s.f.). *Aportes e Importancia de la Medicina Tradicional*. Obtenido de <https://bit.ly/3qNZeYW>
- Bustamante, T., & Castillo, V. (2016). *Prácticas de medicina ancestral que utilizan los adultos mayores de la parroquia Baños-Cuenca*.
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 244-262.
- De la Torre, F. (2015). *Los saberes ancestrales y su incidencia en los jóvenes del cantón playas*.
- De la Torre, R., & Gutierrez, C. (2016). El Temazcal: un ritual pre-hispánico transculturalizado por redes alternativas espirituales. 153-172.

- El Telégrafo. (2016). *Medicina ancestral, sabiduría que no desaparecerá*.
Obtenido <https://bit.ly/3qNZeYW>
- El Telégrafo*. (16 de 07 de 2020). Obtenido de <https://bit.ly/3qNZeYW>
- Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid. (2012). <https://bit.ly/3xnthJA>
- García, C. (2019). *La Yocoxcayotl en el Temazcalli*. Retrieved from
<https://bit.ly/3hjHa5S>
- García, N. (2018). *Jóvenes Indígenas liderando el camino*. Obtenido de
<https://bit.ly/3hF50YO>
- Guerrero, M. (2020). *Qué es el "temazcal" y qué beneficios tiene para la salud*.
Obtenido de https://www.bioguia.com/salud/temazcal_29293521.html
- Hernández, G. (2018). *Temazcal Ritual-Místico, uso y abuso de las Plantas*.
Obtenido de <https://bit.ly/3yHAlkD>
- Jaillier, É. (2020). Comunicación y ciudad . *Comunicación, sociedad del
conocimiento y ciudad*. Medellín .
- La Vanguardia*. (2019). Obtenido de
- López, L., & Alonso, L. (2016). *El Temazcal*. Obtenido de
<https://bit.ly/3qOO9qB>
- Marín, G., & Quizhpi, K. (2018). *Prácticas de medicina ancestral en el
tratamiento de problemas respiratorios en niños menores de 5 años,
Nabón 2017*. Retrieved from <https://bit.ly/3dOQPiH>
- Marín, X. (2017). *Medicina ancestral en el sistema nacional de salud*. Retrieved
from <https://bit.ly/3hK6scr>
- Martínez, R. d. (2009). *El chamanismo y la corporalización del chamán:
argumentos para la deconstrucción de una falsa categoría
antropológica*. Retrieved from <https://bit.ly/3dQwZUd>
- Monroy, J. (2017). La evaluación de los indicadores de interculturalidad en los
programas de salud dirigidos a la población indígena y la importancia de
la comunicación intercultural. *Revista de Evaluación de Programas y
Políticas Públicas*, 8, 71-89. Madrid.
- Morales, C. (2013). *Métodos y técnicas aplicados por los Yachas del sector de
Ilumán en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades que
presentan los usuarios que asisten a sus consultas de noviembre del
2010 a julio del 2021*
- National Geographic . (s.f.). *Cultural Identity* . Obtenido de
<https://bit.ly/3yqQk6k>
- OMS. (2002). *Pautas generales para las metodologías*. Ginebra. Retrieved from
<https://bit.ly/3qX7Koz>

- Pascual, D. (2013). *Algunas consideraciones sobre el surgimiento y la evolución de la medicina*. Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v18n10/san191810.pdf>
- Peretti, L. (2015). El resurgimiento Maya y la resignificación del Temazcal como terapéutica ritual. *Scripta Ethnologica - Redalyc*, 07-16.
- Rojas, F., Silva, L., Sansó, F., & Alonso, P. (2013). El debate sobre la Medicina Natural y Tradicional y sus implicaciones para la salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*
- Salazar, L. (2014). *Laboratorio de enseñanza - aprendizaje y promoción de medicina ancestral multicultural del Ecuador*. <https://bit.ly/3jNGrvm>
- Sántiz, M. (2020). El arte de la medicina ancestral . *En Post(s)*, 6, 98-219.
- Torres, D., & Ruiz, A. (2019). Comunicación intercultural en la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas culturales de la medicina tradicional en el pueblo mestizo costeño de Siuna. *Ciencia e Interculturalidad*, 25, 146-158.
- Unesco. (2019). *Por los jóvenes, con los jóvenes, para los jóvenes*. Obtenido de <https://es.unesco.org/youth>
- Unicef . (2020). *¿Quiénes son los jóvenes de hoy? Una generación sin límites*. <https://uni.cf/2SUWRqS>
- UNICEF. (2006). *UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. <https://bit.ly/36j6wKI>
- Vernimmen, G. (2019). *Comunicación digital intercultural: el caso del Centro Cultural Yololo*. <https://bit.ly/3qO0hbk>
- Vernimmen, G. (2019). *Comunicación intercultural digital: El caso del Centro Cultural Yololo*. <https://bit.ly/3qO0hbk>

PELÍCULA DE MIEDO EN UN COLEGIO DE COMPENSATORIA DURANTE EL CORONAVIRUS: LA ESCUELA DE CINE DEL COLEGIO ALTOLAGUIRRE

ANTONIO VILLANUEVA MARTÍN
Asociación Animación Malacitana

MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ BAUTISTA
CEIP Manuel Altolaguirre de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El Colegio de Educación Infantil y Primaria Manuel Altolaguirre de Málaga está ubicado en el Distrito de Palma-Palmilla de la capital. Las Zonas con Necesidad de Transformación Social (ZNTS), ‘son espacios urbanos concretos y físicamente delimitados en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social’ en materias relacionadas con el desempleo, la vivienda o el absentismo y el fracaso escolar. A lo largo del tiempo, se han ido modificando los términos con los que se describía a los barrios marginales, desde arrabal, suburbio, el televisivo Liang Shan Po hasta los más técnicos como ZNTS o zona desfavorecida. En cualquier caso, todo el mundo entiende que son lugares poco recomendables para ser transitadas.

La Palma-Palmilla es una de esas zonas desfavorecidas identificadas en el marco de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social (ERASI). El confinamiento además, ha añadido desigualdad en la enseñanza entre aquellos hogares con niños que están al día en las Tecnologías de la Comunicación y otros cuyo manejo de las TICs se circunscribe a la utilización de algunas apps descargadas en el Smartphone.

En este contexto, dicho CEIP, agregó numerosas actividades al curso 2020/21, en conexión con la Asociación Animación Malacitana,

responsable de las actividades extraescolares o de su Escuela de Verano, bajo el paraguas del programa IMPULSA. Así se pusieron en marcha (siguiendo los protocolos para preservarnos del virus) clases de chino, de periodismo, de química, de robótica o de audiovisual. Fruto de esta última clase fue la creación de La Escuela de Cine del Colegio Altolaguirre en la que se imparten materias relacionadas con los contenidos audiovisuales, desde la creación de debates hasta el visionado crítico de YouTube. Y de forma natural, los niños de 11 y 12 años plantearon hacer una película. A una clase se le ocurrió una película de terror (de mucho miedo). A la de enfrente, un cortometraje de hacker con acción y un punto de comedia.

A continuación (puntuación) se hace una descripción del Distrito y de lo que normativamente se considera Zona Desfavorecida y de las actuaciones del Programa Impulsa.

1.1. PALMA-PALMILLA

La Palma-Palmilla es un distrito situado al norte de la ciudad de Málaga; que limita al este con el Distrito Ciudad Jardín y el Río Guadalmedina. Al norte con el Pantano del Limonero y con el enlace de la A-45 con la A-7. Se extiende desde el Arroyo de los Ángeles limítrofe con el Distrito Bailén y el Distrito Centro. Está numerado como el Distrito número 5 de la capital de Málaga.

1.1. ZONA DESFAVORECIDA

En la introducción, la web de la Junta de Andalucía describe las Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS)⁹³ como Las Zonas Desfavorecidas de la Comunidad Autónoma Andaluza, definidas como aquellos espacios urbanos claramente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias:

⁹³<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticasocialesyconciliacion/areas/inclusion/zonas-transformacion/paginas/introduccion-zonas-transformacion.html>

1. Vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos.
2. Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.
3. Altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales.
4. Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.
5. Fenómenos de desintegración social.

Según el Plan de Zona Desfavorecida de Málaga 2019-2022⁹⁴ se delimitan seis zonas de intervención local:

6. Campanillas-Los Asperones-Castañetas
7. Dos Hermanas-Nuevo San Andrés-El Torcal
8. La Corta
9. Málaga Centro Cruz Verde Lagunillas
10. Málaga Centro-Trinidad-Perchel
11. Palma-Palmilla

Y añade que dicho Plan tiene como objetivo establecer mecanismos que favorezcan el acceso de los residentes de las 6 zonas al empleo, salud, vivienda y educación así como a otros servicios públicos.

1.3. PROGRAMA IMPULSA

Según la web de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía⁹⁵: ‘El Programa Impulsa se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar la formación del profesorado, así como el grado de adquisición de las competencias clave y la motivación del alumnado en riesgo de abandono escolar. Todas las actuaciones se desarrollarán a través de experiencias innovadoras, activas y experimentales que promuevan el saber hacer del alumnado partiendo de sus conocimientos y fomentando actitudes como la autonomía, la responsabilidad, el respeto, el trabajo en equipo, la igualdad de género y la atención a la

⁹⁴<https://derechosociales.malaga.eu/es/servicios-sociales/plan-local-de-zonas-desfavorecidas-de-la-ciudad-de-malaga/#.YKersR3tbXE>

⁹⁵ <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/programa-impulsa>

diversidad, en especial al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

2.OBJETIVOS

Tras la ironía del título se esconde un hecho objetivo, estamos realizando un cortometraje de terror en un colegio de compensatoria. Se rueda durante el periodo de coronavirus tras el confinamiento. Esta peculiaridad en valor algunos de los objetivos que nos marcamos en el proyecto educativo audiovisual:

2.1. ESTIMULAR EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES BLANDAS

Las habilidades blandas, competencias blandas, o “soft skills”, son una combinación de habilidades sociales, habilidades de comunicación y rasgos de la personalidad, que facultan a las personas para moverse por su entorno, trabajar bien con otros, realizar un buen desempeño y, complementándose con las habilidades duras, conseguir sus objetivos. Las soft skills son mucho más difíciles de cuantificar y hacen referencia a la interacción social que posee una persona. Las “hard skills”, por el contrario, entendemos que son todos aquellos conocimientos adquiridos mediante la formación educativa reglada, así como mediante la experiencia profesional. Estas habilidades son susceptibles de ser enseñadas en ámbitos académicos. Por tanto, algunas habilidades blandas como la resolución de problemas complejos sin necesidad de acudir a la violencia o la descalificación de la inteligencia emocional, la flexibilidad, la resiliencia, la positividad, o la creatividad... eran objetivos marcados en negrita desde el mismo momento de creación del proyecto. Además pretendemos educar en el pensamiento creativo de José Antonio Marina escribe⁹⁶:

“Si queremos educar las buenas ideas, el pensamiento creativo, el mundo afectivo, el optimismo o el pesimismo, la motivación, nos estamos refiriendo a la inteligencia generadora. En ocasiones, los pedagogos dirigen a padres y docentes consejos que no hacen más que hacerles

⁹⁶ José Antonio Marina. El pensamiento creativo Talento, motivación e inteligencia : Las claves para una educación eficaz editorial Ariel (2013).

sentir culpables: «hay que despertar en el niño el deseo de aprender», «es preciso fomentar la autoestima», «es necesario que sepa resolver los problemas con creatividad», «conviene que se enfrente al futuro con optimismo», etc., etc., etc. Todas éstas son respuestas afectivas que no podemos transferir al niño, que deben emerger dentro de él, que brotan de su inteligencia generadora. La educación se convierte, por lo tanto, en «educación de la inteligencia generadora»”.

2.2. POTENCIAR LOS CONOCIMIENTOS DIGITALES Y AUDIOVISUALES EN EL ALUMNADO

De mayor trascendencia, si cabe, en zonas desfavorecidas. El confinamiento, además, ha añadido desigualdad en la enseñanza entre aquellos hogares con niños que están al día en las Tecnologías de la Comunicación y otros cuyo manejo de las TICs se circunscribe a la utilización de algunas apps descargadas en el Smartphone. A pesar del esfuerzo del colegio y los educadores, demasiados niños no tienen en sus casas ni ordenadores, ni cámaras web, ni conexiones a internet adecuadas para conseguir una educación lo más igualitaria durante el periodo de confinamiento. Aumentando la desigualdad entre hogares con niños en un entorno de alfabetización notable y otros con enorme precariedad. Por todo ello, se hizo un esfuerzo desde el primer momento en hacerles ver a través de técnicas de gamificación, la trascendencia de la utilización de los ordenadores, el correcto uso de los teclados y los protocolos de búsqueda en internet. Que para hacer una película no basta con un móvil, que luego hay que saber utilizar un editor no lineal o hacer un croma, y eso es informática: alfabetización digital, teclados o atajos de teclados.

Aunque no es muy común, si son numerosos los casos de trabajo audiovisual en las escuelas, sobre todo en el S.XXI. Como recoge Jacqueline Sánchez Carrero⁹⁷:

“En Europa una de las instituciones que más destaca en la aplicación de la producción audiovisual infantil y juvenil desde hace varios años es el British Film Institute (BFI). En el año 2000 desarrolló un programa

⁹⁷ Jacqueline Sánchez Carrero: Pequeños directores: niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión. Aconcagua Libros (Sevilla, 2008) (este no es el sistema de citas exigidos por la publicación, por favor atenerse a la plantilla de estilos)

denominado Edit-Play R. How children use edutainment software to tell stories (60) destinado, tal como reza el título, a conocer cómo los niños pueden usar la tecnología conocida como “eduentretenimiento” con la finalidad de contar historias. En este, como en otros casos, se tiende hacia el rescate de ese concepto que fusiona educación y ocio, originado en Sudamérica en los años 80. David Parker, director de la investigación y especializado en estudiar las relaciones entre los medios y la literatura, puso en práctica el proyecto piloto a pequeña escala en una escuela primaria en la localidad de Muswell Hill (Londres). Su misión fue observar las formas de expresión que los niños”.

Además se les hace ver que en el mundo laboral también tienen cabida los talentos creativos. Sir Ken Robinson⁹⁸ nos cita el caso del creador de los Simpsons:

“La posibilidad de vivir del ingenio. Matt Groening, conocido en todo el mundo por ser el creador de Los Simpsons, encontró su verdadera inspiración en la obra de otros artistas cuyos dibujos no tenían mucha calidad técnica pero que sabían combinar su estilo personal con una narración ingeniosa. «Lo que me dio esperanzas fue saber que había otras personas que no sabían dibujar y que vivían de ello, como James Thurber. La desaprobación de quienes encarnaban la autoridad no lo desanimó porque en su interior Matt sabía qué era lo que en realidad le motivaba. «De niño, cuando jugábamos a inventar historias utilizando pequeñas figuritas (dinosaurios y cosas por el estilo) ya sabía que pasaría el resto de mi vida haciendo aquello. Veía a los adultos dirigirse hacia los edificios de oficinas con sus maletines en la mano y pensaba que yo no podría hacerlo, que lo que yo quería hacer era aquello. Estaba rodeado de otros chavales que pensaban igual que yo, pero poco a poco cada uno se fue por su lado y se volvieron más serios. Para mí todo consistía en jugar y en contar historias”.

2.3.PONER EN VALOR LA FIGURA DEL MAESTRO

En ambos cortometrajes han participado los maestros. Y en ambos juegan un papel de ‘salvadores’. En la película de miedo, los salva in extremis de un ser maligno. Y en la película de acción, protagonizó un combate de kárate para salvarlos (su maestro es además el profesor de educación física). Aunque pueda parecer un planteamiento algo ingenuo, lo que se les hace ver(también se comenta en las clases), que

⁹⁸ Sir Ken Robinson.El elemento.Descubrir tu pasión lo cambia todo.Editorial Debolsillo (2012)

cuando la cosa está complicada siempre podrán contar con su maestro. En un artículo de Umberto Eco de 2007, '¿De qué sirve el maestro?', muestra su inquietud sobre el rol del mismo en la sociedad de internet.⁹⁹

En el alud de artículos sobre el matonismo en la escuela he leído un episodio que, dentro de la esfera de la violencia, no definiría precisamente al máximo de la impertinencia... pero que se trata, sin embargo, de una impertinencia significativa. Relataba que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho:

“Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?”

El estudiante decía una verdad a medias... He dicho que el estudiante dijo una verdad a medias, porque ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera.

...Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice “casi todo”, salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.

En estas edades (está más agudizado si cabe en el Instituto) y en estos entornos, dejar llevar los móviles a una determinada clase se puede convertir en una experiencia traumática para el docente. A pesar de ello, a los niños se les permitió llevar los móviles a clase (desvinciados y maltrechos en la mayoría de los casos)

Un smartphone es un teléfono móvil que funciona con un sistema operativo móvil (OS), una computadora de bolsillo.

Pero hay demasiadas actividades que requieren de una pantalla de mayor tamaño o de un conocimiento básico de mecanografía. Evidentemente las opiniones sobre su uso son contradictorias, ya que por un lado, nos ayudan al restablecimiento de la familia extensa o para el teletrabajo, la teleeducación, o el acceso a la mayor enciclopedia jamás

⁹⁹Artículo ¿De qué sirve el profesor? Por Umberto Eco para La Nación – lunes 21 de mayo de 2007 - (Traducción: Mirta Rosenberg) La Nación / L'Espresso (by The New York Times Syndicate).

creada, pero por otro lado, nos convierte en excesivamente dependientes y anticipa una cierta muerte de la proximidad.

Por todo ello, se hace más necesario la figura del orientador y ayudar a poner en valor al maestro para que los alumnos no se pregunten para qué sirve el docente.

2.4. ANALIZAR CRÍTICAMENTE LA FASCINACIÓN POR EL ‘FENÓMENO’ TIKTOK DE MUCHOS MENORES

Son innumerables los artículos que nos previenen de ese juego audiovisual como una amenaza a la seguridad, una herramienta en manos del gobierno chino que censura contenidos, un implacable software de espionaje o una aplicación especialmente nociva para los menores y su intimidad.

A pesar de esas acusaciones (o precisamente por ellas), TikTok provoca una inusitada adoración en niños/as de 11 ó 12 años en una zona desfavorecida de Andalucía (también en otros lugares pero que no son el objeto de nuestro estudio)

Cuando permitimos el uso de móviles o tablets en la clase, imaginamos que algunas aplicaciones podrían tener un predominio sobre otras (Roblox, YouTube, Twitch, TikTok...), pero el liderazgo indiscutible pertenecía a la app china de vídeos cortos en vertical.

Así que nos planteamos como objetivo analizar dicha fascinación al tiempo que intentábamos buscar alternativas a TikTok. (esto es un objetivo, pero debe estar reflejado en los resultados)

3. METODOLOGÍA

La metodología ha consistido en la creación de una Escuela de Cine en el Colegio Manuel Altolaguirre en la clase de audiovisual que, se imparte en el colegio dentro del Programa Impulsa. Fruto de esta escuela ha sido el rodaje de dos cortometrajes (uno por aula). En la que los niños protagonizaron las películas (junto a sus maestros), participaron en cuestiones técnicas (atrezzo, cámara, o ayudante de dirección), perfilaron una aproximación a guión e hicieron un análisis críticos. La edición fue realizada fuera del tiempo lectivo, así como la adaptación del

guión por parte del profesor responsable de la clase: Antonio Villanueva.

La clase fue impartida por Antonio Villanueva y Miguel Ángel Muñoz. Y participaron como actores los profesores encargados del curso (Don Jorge y Don José) así como el director (Don Miguel Ángel) y el Jefe de Estudio (Don José Manuel). En las clases, además de los cortometrajes, se hicieron exposiciones sobre numerosas cuestiones audiovisuales, desde edición no lineal, chroma key, sonido, historia del cine o redes sociales... Tras cuyo aprendizaje teórico, se intentaba poner en práctica en la grabación. En las clases no se invitó a ningún profesor ajeno al colegio o a la Asociación Animación Malacitana.

4. RESULTADOS

La grabación fue realizada inicialmente con una cámara de lente intercambiable de micro cuatro tercios. Ante lo inestable que resultaba filmar con cámara, se tomó la decisión de grabar con un smartphone: Samsung Galaxy S9 Plus. Se grabó en 16/9 en 4K. Aunque posteriormente se montó en 1080p, ya que resultaba mucho más útil en la edición. La grabación de audio se llevó a cabo en una Tascam DR 70d y se utilizó como micrófonos un shotgun AT897, un micro de cámara Tascam TM2x y un inalámbrico Rode Wireless Go. La grabación de audio en el móvil se llevó directamente a cabo desde dicho dispositivo. A los problemas habituales con el sonido en cualquier rodaje, se sumó el hecho que el resto de las clases estaban en activo y con las puertas abiertas siguiendo los protocolos COVID y la dificultad de entendimiento que provocan las mascarillas.

Se utilizaron los siguientes programas en postproducción: Final Cut, After Effects, Photoshop, Audacity e Illustrator. La música y algunas imágenes fueron incorporadas desde el marketplace de contenido artístico Envato Elements.

La grabación se realizó en las respectivas aulas, así como en el aula de informática, los pasillos, el patio y el viejo gimnasio del colegio. Se utilizó la técnica del chroma key para recrear espacio en los que era inviable rodar. El chroma se instaló en la clase con una tela verde y no

se utilizó más iluminación que los fluorescentes del aula. Al recrear en dicho chroma un lugar especialmente oscuro, se pudo abordar sin que fuese especialmente patológico el montaje.

En las clases se les puso vídeos de Youtube de canales especializados audiovisuales como Aura Prod, Pablo Abarca o Escafandra Visión entre otros.

El primer día de rodaje fue el último día lectivo del primer trimestre. Y el último día de rodaje (hasta el momento de escribir esta ponencia) fue el 20 de mayo del 2020.

En total se grabó 7(hora) días en una clase y 5 en la otra. Lo dilatado del rodaje (un semestre) supuso un problema con el raccord(o continuidad cinematográfica) de la película. Ya que se grabó desde invierno a primavera (se pasó de grabar con ropa de abrigo a bermudas y camiseta). Mientras que la acción de la película de miedo transcurre en el mismo día de diciembre previo a la navidad. A dicha dificultad se añadió el hecho de no poder chequear el material en directo. El rodaje no podía pararse en ningún momento porque provocaba la alteración de los niños al pensar que estaban sin hacer nada.

A la espera del último montaje, las dos películas fueron finalizadas. En el caso del cortometraje de miedo, el minutaje quedará fijado en unos 12 a 15 minutos. Mientras que en la película de Hackers el minutaje estará más próximo a los 5 que a los 10 minutos. En las últimas clases de curso se tiene previsto hacer mostrar el montaje final, así como las tomas falsas y una clase de historia de cine en la que se confrontan las secuencias de los cortos con otras secuencias de cine en los cuales tienen su antecedente o son posibles referencias, desde Spaghetti Western al cine de artes marciales.

El proyecto se llevó a cabo a lo largo del curso escolar 2020/2021 en dos clases de 6 de primaria en el Colegio de Educación Infantil y de Primaria Manuel Altolaguirre ubicado en la Calle Arlanza al sur de la Avenida Valle Inclán dentro del Distrito número 5 de Málaga Capital, en la zona denominada 720 viviendas.

Los niños tenían una edad comprendida entre los 11 y los 13 años. Cada clase contaba con 16 alumnos.

Las clases eran los jueves a las 10 y 11 de la mañana. Y los viernes de 11 a 12 de la mañana.

Este colegio es especialmente proclive al trabajo en materia audiovisual y la utilización de las redes sociales audiovisuales, como se demuestra con el Canal Educativo en YouTube, SchoolCor Café que cuenta con unos 40 vídeos publicados sobre metodología educativa y con casi 500 suscriptores.

Este curso audiovisual tendrá continuidad durante los meses de julio y agosto dentro de la Escuela de Verano del Colegio Altolaguirre gestionada por la Asociación Animación Malacitana con niños de 3 a 12 años.

El interés de esta investigación estriba no sólo en la puesta en marcha de un rodaje en una clase con niños de 11 y 12 años, sino en lo distintas que son las clases en las que se imparte el curso audiovisual y, en la percepción de un modelo de clase más creativo y menos ordenado, que ambas tuvieron. Así que los resultados los dividiremos en dos a la sombra del diario de rodaje.

Al utilizar técnicas de gamificación para el aprendizaje audiovisual y de las tecnologías de la comunicación pretendemos en un ámbito educativo acercar un mayor conocimiento mejorando sus habilidades y siendo recompensados con la creación de una película con la que sentirse remunerados emocionalmente.

El objetivo final era realizar las dos películas y que vieran el procedimiento de creación a lo largo del tiempo; poniendo en valor un proceso de aprendizaje no basado en la calificación. En la percepción que en la creatividad inesperada estriba la diferencia¹⁰⁰

Creatividad inesperada. Cuando las cosas no van bien, la creatividad inesperada es la diferencia. Y es lo que debemos hacer en la escuela. Cambiar no es hacer más de lo mismo. Más temas, más tareas, más asignaturas, más horas de escuela..., más profundo se hace el error. No

¹⁰⁰ Mar Romera. La escuela que quiero. Ediciones Destino (2019)

es sorpresa, no es innovación, no es creatividad inesperada de la que hace la diferencia.

Las historias contadas en los cortometrajes fueron modificándose a lo largo del tiempo:

A Historia de terror (clase A):

Al principio, un niño vive obsesionado por un payaso que le atormentó en la infancia. Con los años se hace maestro y acaba dando clase en el colegio en el que se traumatizó. El papel de malo/a lo hacían dos alumnas gemelas.

Al final, El payaso se transforma en un científico loco que ha descubierto el secreto de la eterna juventud.

B. La película de acción o de hackers (clase B)

Al principio: Es una película de hacker, con acción y un punto de comedia.

Al final: un grupo de incisivos niños han hackeado los ordenadores de la Consejería de Educación para estar todos juntos en el mismo colegio. La policía infiltra como profesor a uno de ellos. Los niños también hackean a un grupo de espionaje extranjero que envía a una persona para matarlos. Y finalmente su profesor(policía) los defiende en una pelea de karate.

Los resultados distan de una clase a la otra, aunque en ambos casos se acabó la película.

La clase A mostró desde el principio una mayor predisposición a esta manera de trabajar. Es una clase de alumnos con un alto nivel formativo. Esta clase empezó el rodaje el último día de clase del primer trimestre. Justo antes de las vacaciones de navidad. Previamente se había planteado en clase un borrador del guion. La sinopsis, que luego fue parcialmente modificada, contaba la historia de un payaso que habitaba en la planta superior del colegio. Hace décadas asustó y traumatizó a un alumno. Años después se convierte en profesor y empieza a impartir clase en dicho centro educativo. Otras indicaciones, expuestas para la

realización de esta primera experiencia de ficción, es que dicho cortometraje tenía que ser una película de miedo. De mucho miedo. Los visionados de partes del cortometraje produjeron cierta frustración al no ser de demasiado miedo.

La grabación se produjo de manera discontinua a partir de dicha fecha, a lo largo del curso en la hora habilitada para la clase de alfabetización audiovisual: los jueves de 10 a 11 de la mañana.

El primer día de grabación fue especialmente provechoso. Pensamos que en un par de días habríamos resuelto la película. Pero lo cierto es que los dos siguientes días de rodaje, ya en el segundo trimestre del curso, no fueron tan productivos. Las risas, la falta de concentración, la necesidad de mantener el silencio mientras se rueda y la temática del corto produjo cierta desconexión. Entre día y día de rodaje, preparamos en parte el guion y se impartían clases más genéricas sobre temas audiovisuales y de informática en general. Las clases se daban tanto en su aula como en el aula de informática. El aula de informática se encontraba en la planta superior donde se alojaban una veintena de portátiles de unas diez pulgadas. Las clases impartidas en el aula de informática versaron sobre cuestiones más técnicas: edición no lineal, fotografía o sonido. En cambio, la clase en su aula, tuvieron que ver sobre guion, grabación y visionado crítico de lo grabado. Se mostraron disciplinados, críticos y predisuestos a aprender.

La clase B (la película de hackers), en cambio, mostraba al inicio un exagerado interés por el TikTok, que únicamente fue matizado cuando pusimos en marcha el rodaje. Al tratarse de una película divertida se pusieron en situación, sobre todo, cuando involucramos a sus maestros. El primer día de rodaje fue el último día del segundo trimestre, justo antes de las vacaciones de Semana Santa.

En un primer momento, al no ser una clase convencional, les pareció tiempo de ocio. Al permitirles entrar con móviles, se les cuestionó por sus gustos e intereses en la red. Abrumadoramente apareció TikTok. TikTok, creada por la firma china de tecnología ByteDance, es una app de redes sociales que permite grabar, editar y compartir videos cortos (de 15 a 60 segundos). Su éxito es tal que otras plataformas como

Youtube han puesto en práctica un formato similar: vídeos cortos y en vertical.

5.DISCUSIÓN

¿Por qué fascinan las películas de terror a los niños? Una película de miedo puede causar en un niño ansiedad, inseguridad, pesadillas o fobias que pueden derivar en terror a la oscuridad, no querer dormir solos o comportamientos hostiles inexplicables. Pero sorprende ver la cantidad de películas de miedo en la que los niños tienen un papel principal y también el peso del miedo en los cuentos tradicionales. Ante lo cual nos preguntamos: ¿Son apropiadas las películas de terror para los niños? ¿Estos niños van a hacer una peli de terror que luego no deberían de ver? ¿Hay que preservar las mentes de niños que ya viven en un entorno de angustia y desasosiego?

5.1.LOS CUENTOS INFANTILES DE TERROR

En 2013 se produjo el bicentenario de la publicación de Los cuentos infantiles y del hogar¹⁰¹ de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, en el que hace la más importante aportación a la cultura occidental de recopilación, transcripción y redacción de los relatos orales para niños que llevaban circulando por la Europa Central. Este proyecto, inabarcable al desaliento, de recuperación de la tradición oral en un afán romántico y nacionalista de poner en valor la herencia de su pasado, tuvo como premio a lo largo de los años que dichos relatos se convirtieran en parte del acervo cultural mundial (también por las adaptaciones animadas de Hollywood). Pero sorprende que al tiempo que nos sumergimos en sus fantasías no se haya hecho mención a lo escalofriante de sus argumentos. Caperucita Roja, Cenicienta, Blancanieves, Juan Sin Miedo, La Bella Durmiente, Pulgarcito o Hänsel y Gretel son algunos de los celeberrimos relatos que escriben. Un lobo que se come a la abuelita y luego es descuartizado o madrastras que intentan matar a sus hijastros parecen

¹⁰¹Kinder- und Hausmärchen (Cuentos para la infancia y el hogar), dos volúmenes publicados en 1812 y 1815. La colección fue ampliada en 1857 y se conoce popularmente como Cuentos de hadas de los hermanos Grimm.

argumentos lo suficientemente dañinos como para cuestionar algunos de estos relatos. Transcribimos el inicio del relato de Hänsel y Gretel.

Junto a un bosque muy grande vivía un pobre leñador con su mujer y dos hijos; el niño se llamaba Hänsel, y la niña, Gretel. Apenas tenían qué comer, y en una época de carestía que sufrió el país, llegó un momento en que el hombre ni siquiera podía ganarse el pan de cada día. Estaba el leñador una noche en la cama, cavilando y revolviéndose, sin que las preocupaciones le dejaran pegar el ojo; finalmente, dijo, suspirando, a su mujer:

- ¿Qué va a ser de nosotros? ¿Cómo alimentar a los pobres pequeños, puesto que nada nos queda?

- Se me ocurre una cosa -respondió ella-. Mañana, de madrugada, llevaremos a los niños a lo más espeso del bosque. Les encenderemos un fuego, les daremos un pedacito de pan y luego los dejaremos solos para ir a nuestro trabajo. Como no sabrán encontrar el camino de vuelta, nos libramos de ellos.

Deberíamos plantearnos si:

¿Conseguimos que los niños entiendan que hay que tener cierta prevención con los extraños, por ejemplo, en las redes, humanizando a un lobo?

¿No habría que actualizar el relato de las madrastras, de igual manera que hicieron los Grimms hace dos siglos, en tiempos donde son tan frecuentes los divorcios, la familia monoparental, la implantación de políticas de igualdad o las relaciones no formales?¹⁰²

Son algunas de las preguntas que quizás deberíamos formularnos y que esta ponencia sólo enumera.

5.2. LAS PELÍCULAS DE TERROR CON NIÑOS

Los niños son un recurso habitual en algunas de las películas de terror más emblemáticas de la historia del cine. Comentaremos 4 películas y secuencias memorables en los que aparecen niños/as

¹⁰²<https://www.epdata.es/datos/matrimonios-divorcios-separaciones-datos-estadisticas/231/espana/106>

5.2.1. El Resplandor

El Resplandor es un largometraje de Stanley Kubrick basada en una novela de Stephen King. Narra la historia de un escritor, Jack, que se traslada con su mujer y su hijo a un hotel apartado en Colorado para hacer el mantenimiento durante el invierno en el que el hotel permanece cerrado. El establecimiento es un lugar plagado de fenómenos paranormales que afectan a la personalidad de Jack que se transforma en una persona inestable y exageradamente violenta.

Secuencia con niños (entre otras): El niño Danny conduce su triciclo por un pasillo del desértico hotel, tras girar a la izquierda el niño se topa con las dos gemelas. Las gemelas le dicen “Hola Danny. Ven a jugar con nosotras. Ven a jugar con nosotras, Danny... (se ve a las gemelas en el suelo muertas con un hacha en el suelo) para siempre”. El niño se tapa los ojos con las manos. Y cuando reabre los dedos para mirar ya no están las gemelas. Las gemelas aparecen en pantalla únicamente 35 segundos. Pero es una de las secuencias más recordadas junto con con la del hacha en el baño.

5.2.2. Poltergeist

Una joven familia recibe la visita del fantasma en su propia casa. Al principio parecen amistosos y posteriormente se vuelven agresivos hasta culminar con la desaparición de la pequeña de la familia. Largometraje de 1982 dirigido por Tobe Hooper con guión de Steven Spielberg, Michael Grais y Mark Víctor

Secuencia con niños (entre otras): Cuando la emisión en la televisión ubicada en el dormitorio matrimonial termina, una niña rubia se queda mirando fascinada la pantalla sin contenido. Una presencia intenta absorber a la niña mientras los padres permanecen dormidos en su cama

5.2.3. El Exorcista

Película de terror estadounidense de 1973 dirigida por William Friedkin a partir de un guion de William Peter Blatty basada en su exitosa novela

publicada en 1971. El autor se inspiró en un hecho real sobre un supuesto exorcismo ocurrido en 1949.

Una niña de 12 años hija de una actriz televisiva sufre numerosos cambios, que al principio, se sospecha que son fruto de la inestabilidad de la adolescencia o de alguna lesión cerebral, y que al derivar en hechos paranormales un doctor recomienda un exorcismo para purificarla y evitar la posesión diabólica. Con música de Mike Oldfield (Tubular Bells).

Secuencia con niños (entre otras): Los sacerdotes intentan expulsar al espíritu maligno de la niña y éste, tras insultar, gira la cabeza sobre su eje.

5.2.4. La Semilla del Diablo /Rosemary's Baby

Nos sumerge en una historia de satanismo oculto en una comunidad de vecinos en la alta sociedad neoyorquina. La película narra la historia de una mujer embarazada que sospecha que una secta satánica quiere llevarse a su bebé para usarlo en sus rituales. Se aterroriza cuando descubre que fue violada por Satanás que es el padre de su bebé. La película fue dirigida y guionizada por Roman Polanski en 1968 a partir de una novela de Ira Levin y estuvo protagonizada por Mia Farrow, John Casavetes y Ruth Gordon.

Secuencia con niños: Rosemary acude con un cuchillo en la mano a la reunión de los vecinos que de manera amable le sugieren que vuelva a la cama pues acaba de dar a luz al hijo de Satán

5.2.5. Los traumas en rodajes de películas de terror.

Son numerosos los rodajes que han traumatizado a sus protagonistas o que han provocado una leyenda negra. Sin duda las películas de terror son de las más problemáticas. Rodar terror con niños es un problema tanto desde el punto de vista creativo como educativo. El Edificio Dakota, donde se rodó La Semilla del Diablo, cuenta con un sinnúmero de historias de terror alojado entre sus muros. Son numerosos los suicidios entre los inquilinos y fue frente a su fachada donde fue asesinado John Lennon (El ex Beatle y Yoko Ono vivían en el edificio) de cuatro

balazos en la espalda. Pero su rodaje también fue traumático para la actriz protagonista Mia Farrow que, recibió allí sus papeles del divorcio por querer seguir en la película convencida por el director Roman Polanski.¹⁰³

Pero si hay una película que haya sido un hito en la manera de narrar el terror, sin duda nos encontramos con el Resplandor. Stanley Kubrick, en su afán por la perfección que lo caracteriza, rodó secuencias extenuantes y que provocaron irreversibles problemas emocionales en algunos de los protagonistas. La secuencia del hacha, con Jack Nicholson intentando derribar la puerta del baño se rodó hasta en 60 ocasiones. Al principio rompían puertas de atrezzo que daban una sensación de irrisoria fragilidad, sobre todo ,porque Nicholson había sido bombero durante su servicio militar en la Air National Guard y destrozaba las puertas con enorme facilidad . Tuvieron que encargar hasta 60 puertas y en 60 ocasiones Shelley Duvall tuvo que encarnar el papel de una esposa destrozada por el miedo. Después del rodaje Duvall fue desapareciendo de la cartelera americana progresivamente. Parece que la razón fue el estado de ansiedad que dicho rodaje le provocó¹⁰⁴En 2016 la actriz reconoció en una entrevista:“Había un gran elenco. Todos eran personas maravillosamente divertidas..., pero luego estaba Stanley Kubrick, el director de esta obra maestra icónica. Todo lo que diré es que, si el director no hubiera hecho lo que hizo, con tanta fuerza y crueldad, no habría obtenido el mismo resultado en la película”. Kubrick dio órdenes de ignorarla durante el rodaje para provocar altibajos emocionales que mejoran el resultado final del film.

¹⁰³ ¿Es la 'La semilla del diablo' una película maldita?

<https://www.eitb.eus/es/television/programas/la-noche-de/detalle/5657301/curiosidades-la-semilla-diablo-maldiciones-edificio-dakota/>

¹⁰⁴ La cruel tortura de Kubrick: así destruyó a Shelley Duval en “El resplandor”. Artículo de Paco Rodríguez en La Razón el 7 de marzo del 2020

<https://www.larazon.es/cultura/20200307/jqr5u7hwazhv7mgmhzsyqqt57u.html>

6. CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES DEL TRABAJO CON LA CLASE A (PELÍCULA DE MIEDO):

A pesar de permitirles entrar con móviles en clase, únicamente mostraron interés por los mismo en las primeras semanas.

Parece haber una relación entre adicción al móvil y nivel académico. Matizada toda afirmación sobre el hecho de que el muestreo es muy reducido. Pero parece trasladar una tendencia.

En esta clase los niños mostraron interés por trabajar con ordenadores. Haciendo preguntas e incluso inscribiéndose en la biblioteca pública para poder utilizar sus ordenadores.

Explicitan sus críticas con el devenir de la película. Manifestando su interés en que fuera más acentuado el miedo.

El tema, el miedo, hacía más difícil sumergirse en la interpretación.

Algunos alumnos mostraron pudor a salir en pantalla. Sobre todo al principio. Posteriormente dicha timidez fue superada en muchos de ellos. Entendemos que a dicho cambio contribuyó el hecho que pertenezcan a una cultura selfie o instagram.

1. Se mostraron más receptivos a las charlas sobre límites o criterios de utilización de la imagen en internet.
2. El rodaje de una película de terror debe distar en términos de interpretación de un rodaje profesional donde se busca el realismo y la tensión. Por tanto, se pierden muchas tomas por risas o miradas constantes a cámara. Que son inevitables atendiendo al objetivo educativo y no eminentemente creativo.

6.2. CONCLUSIONES DEL TRABAJO CON LA CLASE B (PELÍCULA DE HACKERS/ACCIÓN)

El escaso (casi nulo) interés en trasladar los conocimientos teóricos de audiovisual explicados en clase a los cortos de TikTok que

protagonizan. La adicción a dicha app llegó a mostrar aspectos preocupantes por lo adictivo y la falta de límites que se plantea la propia aplicación.

Mostraron un grave problema de alfabetización digital. En la última década, los smartphones y de la App Store han diseñado un modelo de usuario con aversión a los teclados y con una marcada predisposición a la utilización de app de fácil manejo previamente configurado. Y por todo ello, se podría afirmar que se observa en determinado sector de la población (en este caso: niños de 11 o 12 años de colegio de compensatoria en barrio ubicado en zona desfavorecida) una regresión en la alfabetización digital. Y todo ello, a pesar del interés del colegio en la utilización de las TICs. El barrio parece absorberlo todo. En horario lectivo se consiguen logros parciales que quedan muy matizados o neutralizados cuando el niño regresa a casa.

Comportamiento de desinterés en cuanto se abordaban aspectos relacionados con el conocimiento. El audiovisual es sinónimo de ocio.

Interés por el audiovisual cuando se sumergieron en el rodaje de una película de género del puro divertimento.

Al dejarles cierta libertad para utilizar el móvil o la tablet se consigue obtener una gran cantidad de información sobre los gustos del niño y la niña.

Los gustos varían dependiendo del género: a las niñas les gusta más el TikTok. En cambio, a los niños les divierte más los juegos de acción.

Factor de imitación. Al observar que la otra clase estaba realizando un corto quisieron realizar otro.

Las labores de cámaras las hicieron dos alumnas.

En definitiva, las conclusiones están absolutamente condicionadas por los perfiles de los niños en la clase. Son los niños los que marcan, si esta metodología es válida o manifiestamente mejorable.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la comunidad educativa que integra el Colegio Manuel Altolaguirre de Málaga, desde los alumnos/as, profesores/as, bedeles, limpiadores/as, comedor... A los padres y madres de los alumnos. Y todos los componentes de la Asociación Animación Malacitana.

8. REFERENCIAS

- Alba, I. (2001): Detrás de la cámara. Enseñar a pensar desde la imagen. Comunicación y Pedagogía
- Fez, D. (2007). Películas claves del cine de terror moderno. Ma non troppo
- Gagliani, M. (2016). Guía para el cine de Stephen King. Babelcube Inc
- Grimm, J. Grimm, W. (2021). Cuentos de los hermanos Grimm. Alma
- Marina, J.A. (2013). El pensamiento creativo. Ariel
- Martínez-Salanova, E. (2002): Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine. Comunicar
- Perrault, C. (2019). Cuentos de hadas. Alma
- Robinson, K. (2012). El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo. Debolsillo
- Romera, M. (2019). La escuela que quiero. Destino
- Reynolds, P. (2005). El punto. Serres
- Sánchez, J. (2008) Pequeños directores: niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión. Aconcagua
- Viroga, J. (2003). Orson the kid. Escuela de cine para niños. Doce guiones cinematográficos escritos y realizados por niños de 8 a 16 años. 8 y 1/2

INTERACTIVIDAD Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS MUSEOS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA: REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

GLORIA IDALIA GARCÍA RIVERA

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

SANTIAGO ROGER ACUÑA

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

1. INTRODUCCIÓN

La divulgación de la ciencia constituye una de las funciones primordiales de los museos de ciencia y tecnología, en tanto organizaciones culturales. En efecto, este tipo de museos juega un papel clave de mediación; y no solamente pretenden hacer accesible el conocimiento científico especializado, tendiendo un puente entre la ciencia y la sociedad, a fin de posibilitar al público la integración del conocimiento científico a su cultura (Briceño, 2012); sino también intentan constituirse como verdaderas interfaces culturales que conectan la ciencia con la sociedad, es decir, como un ecosistema donde se despliegan procesos y acciones interactivas y se configuran y orquestan “redes de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí” (Scolari, 2019a: 2).

Con la llegada de las tecnologías digitales, los museos de ciencia han integrado nuevas herramientas sobre todo de la web 2.0 (redes sociales y plataformas interactivas y colaborativas) dentro de sus dinámicas de comunicación y de divulgación de las ciencias. Por consiguiente, se están enfrentando al reto de rediseñar sus interfaces para adaptarlas al siglo XXI y, más aún, al mundo de la postpandemia, al decir de Scolari (2020).

Pero también, los cambios en las concepciones de ciencia y de lo que significa la cultura científica conllevan variaciones importantes en los modelos sobre los que se asienta la acción comunicativa de divulgación de la ciencia. Al respecto, una concepción de la ciencia y la cultura científica -basada en una visión simplista de la ciencia como un cuerpo de conocimiento ya terminado y definitivo, y a la cultura científica genéricamente como el producto de un proceso de transferencia de conocimientos sobre ciencia a una sociedad con déficit de alfabetización científica (Escobar Ortiz y Rincón Álvarez, 2019; López Cerezo, 2017)- implica concebir a los museos, principalmente, como organizaciones culturales que representan y actúan como un canal de comunicación entre la comunidad científica y la sociedad, y en las cuales se comparte el conocimiento en un lenguaje accesible para todo tipo de público. Es decir, para esta concepción, los museos, siguiendo un proceso comunicativo unidireccional, “operan como instituciones que facilitan a los investigadores científicos la comunicación entre ellos y con la sociedad” (Sánchez, 2004: 42). Sin embargo, también los museos pueden ser entendidos, desde una mirada sociocultural, como organizaciones culturales generadoras de discursos, de comunidades participativas y de identidades personales y sociales; y, por ende, sus acciones comunicativas se asientan sobre una concepción mucho más amplia de la cultura científica basada en la democratización y la participación social y en la construcción conjunta de significados y patrones sociales (Escobar Ortiz y Rincón Álvarez, 2019).

De acuerdo con Scolari (2008), los museos, en general, y, en especial, los museos de ciencia han pasado de las mediaciones tradicionales a las hipermediaciones, es decir a incursionar en nuevas formas de intercambio, producción y consumo simbólico al servicio de la divulgación de la ciencia. En este trabajo se presenta un estudio de revisión de las investigaciones científicas en el campo de las Ciencias Sociales -en particular de disciplinas científicas como Comunicación, Psicología Educativa, Pedagogía y Sociología) que recientemente han estudiado cómo los museos de ciencia y tecnología llevan a cabo sus acciones de divulgación científica a partir de la utilización de tecnologías digitales. En primer lugar, se abordan cuestiones referidas a los museos como un

espacio interactivo para la divulgación de la ciencia, la apropiación de las tecnologías digitales como instrumentos de hipermediación. En segundo lugar, se explicita el marco metodológico que se utilizó para el análisis de antecedentes de investigación, y se da cuenta de los resultados obtenidos. Y, por último, se presentan las principales conclusiones y reflexiones sobre los museos de ciencia y el uso de las tecnologías digitales, las dinámicas mediacionales que se generan a partir de éstas y su impacto en el público museístico.

2. LOS MUSEOS COMO ESPACIOS PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Tanto la utilización cada vez más generalizada de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, como también por las redefiniciones teóricas y prácticas que han ido surgiendo en el propio campo de la museografía (Moreno, 2015), han generado la necesidad de transformación de los museos de ciencia. Han pasado de ser espacios donde la atención estaba principalmente centrada en la exposición y conservación de los objetos y las colecciones y en los cuales los usuarios eran solo espectadores y no podían interactuar con los contenidos (Pedersoli, 2003), a ser espacios interactivos que recurren a un abanico de estrategias y actividades para propiciar aprendizajes informales, ofreciendo escenarios y contenidos didácticos y recreativos, en los cuáles se promueva un diálogo constructivo en torno al conocimiento científico y se fortalezca la cultura científica de la sociedad (Pacheco Muñoz, 2007; Moreno, 2015).

En tal sentido para las últimas generaciones de museos su valor e interés se concentra ahora en los principios o experiencias que se intentan comunicar, a través de la utilización de diferentes medios tecnológicos para promover una participación democrática y creativa de los usuarios, a partir de múltiples interacciones. Por tanto, lo que se muestra cobra sentido e importancia a partir de la promoción de la interacción y la participación libre y creativa de los usuarios, de modo tal que los objetos pierden su importancia única y central y los visitantes pasan a ser los actores principales (Pedersoli, 2003, p.13). Actualmente, si bien

coexisten diferentes modelos de museos, y aún más conviven en un mismo museo, las propuestas museísticas se dirigen, sobre todo, a aprovechar sus variadas potencialidades; las *affordances*, es decir, el abanico de posibilidades de acción que estas ofrecen más allá de sus cualidades intrínsecas; y, los andamiajes que ofrecen las diferentes tecnologías digitales para propiciar que los visitantes se involucren y participen activamente, interactuando entre sí y con los objetos y herramientas que ofrece el museo en sus salas, ya sea de manera off y online.

Asimismo, la acción divulgativa científica de los museos se dirige a las diferentes dimensiones de los visitantes, tanto cognitiva, como actitudinal y comportamental. La dimensión cognitiva se refiere a las creencias y conocimientos del receptor, mientras que la dimensión actitudinal se centra en los valores y afectos de las personas hacia la ciencia, y la dimensión comportamental supone las acciones de los sujetos (López Cerezo, 2017). Por esto, cuando se habla de fortalecer la cultura científica, implica ir más allá del conocimiento de la ciencia y sus diferentes disciplinas, incluye hábitos de comportamiento y actitudes positivas hacia la ciencia y la tecnología, así como el conocimiento de los avances tecnológicos y del trabajo científico (Sataloff, Johns & Kost, 2021).

Junto a ello, la divulgación de la ciencia, de acuerdo con López Cerezo (2017), se enmarca en tres principales modelos comunicativos: de difusión, de diálogo y de participación. El modelo de difusión busca compensar el déficit de conocimientos sobre las ciencias que tiene el público, y sigue un proceso comunicativo unidireccional de transferencia desde los expertos al público. Por su parte, el modelo de diálogo propone un proceso bidireccional e interaccional, que considera principalmente el déficit de actitudes positivas hacia la ciencia que presenta el público, por lo que apunta a la concientización, a la identificación de las inquietudes y la generación de interés y motivación en dicho público. Mientras que el modelo de participación se asienta en una concepción constructivista de la ciencia y busca, a través de procesos multidireccionales que se establecen entre múltiples actores sociales, una participación activa del público en la co-construcción del conocimiento sobre la ciencia; en este caso el déficit está relacionado no con el público sino con las acciones de los actores científicos. En el primer

modelo la comunicación se concibe como una ampliación y transmisión; en el modelo de diálogo, como una traducción y una concientización, en tanto que en el modelo participativo se pone el acento en los aspectos facilitadores, mediacionales y críticos para el trabajo de construcción conjunta de significados. Para López Cerezo (2017), estos modelos coexisten en todo proceso de comunicación de la ciencia, y no existe un modelo ideal, sino que al tener estos procesos comunicativos un carácter situado, el hecho de que uno o algunos de ellos puedan resultar más apropiados, depende del contexto, los contenidos, los recursos mediacionales y las características de la audiencia hacia la que se dirigen.

Entre las estrategias que siguen los museos en su accionar divulgativo, las principales tendencias apuntan hacia la creación de espacios interactivos y didácticos, que propicien la curiosidad, creatividad y exploración del visitante, permitiendo que los mismo cuestionen, participen y dialoguen en cada una de las actividades a fin de promover un diálogo constructivo en torno al conocimiento científico y se fortalezca la cultura científica de la sociedad (Moreno, 2015; Pacheco Muñoz, 2007; Rocha y Massarani, 2017).

3. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA MEDIACIÓN PARA LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LOS MUSEOS DE CIENCIA

Como es bien sabido, la emergencia y explosión de la tecnología informática y audiovisual ha posibilitado el desarrollo de una serie de herramientas digitales -desde los textos hipermedia hasta los entornos de realidad virtual, los sistemas tutoriales inteligentes y las plataformas de trabajo y aprendizaje colaborativos, más sofisticadas- que integran, dinámica e hipertextualmente, el mundo analógico del lenguaje verbal, los textos y de las imágenes, y brindan, además, amplias posibilidades interactivas y nuevas formas de organizar y presentar la información y de co-construir conocimientos.

En líneas generales, se pueden señalar tres características determinantes de las tecnologías digitales, a saber: entorno multimedia,

hipertextualidad e interactividad. En primer lugar, la gran mayoría de estas herramientas utilizan múltiples representaciones externas, es decir, son multimedia. Por ejemplo, un hipermedia incorpora una serie de sistemas de representación para construir sus unidades de información, ya sea, gráficos, sonidos, animación y otras formas de transferencia de información (simulación, videos, etc). En segundo lugar, las tecnologías digitales tienen la capacidad de utilizar y generar información de manera flexible y no lineal. Es decir, tienen una estructura hipertextual, por lo que se puede acceder a la información para generar nuevos productos siguiendo diferentes rutas, sin las restricciones propias de un orden secuencial (Espéret, 1996). Además, en tercer lugar, el carácter interactivo de estas tecnologías, probablemente, constituya su rasgo definitorio. El manejo de un sistema digital requiere la adopción de una serie de decisiones que implican al usuario en un trabajo de construcción, evaluación y regulación complejo (Dillenbourg & Jermann, 2010; Rouet & Tricot, 1996). También, en muchos casos, admite la posibilidad de añadir o modificar la información para hacerla más personal, o bien, gestionar y estructurar, de acuerdo a sus intereses, la propia base de conocimientos. Es decir, que las tecnologías digitales otorgan al usuario facilidades para una interacción activa con la información, permitiéndole, asimismo, un alto nivel de control dinámico. Además, abre nuevas oportunidades para la interacción simultánea y asincrónica con otras personas, salvando las distancias espaciales y temporales, gracias a la conexión en red.

Las tecnologías digitales continuamente se encuentran en continuo proceso de transformación. Las tecnologías propias de la web 1.0 permitían generar productos a unos pocos creadores expertos y al resto de los usuarios le viabilizaban un acceso fácil pero pasivo. Mientras que la web 2.0 ha favorecido la oportunidad de utilizar herramientas que ponen especial énfasis en la colaboración on-line, en la interactividad y en la facilidad de creación y publicación de productos, por parte de personas no expertas, y de compartirlos con otros usuarios, ya que dichos productos pueden estar en “la nube» permanentemente a disposición de los mismos, con independencia del lugar en el que se encuentren (Delgado Benito & Casado Munoz, 2012; Krep & Kimppa, 2015). Por su

parte, la web 3.0 empieza a valerse de herramientas que permiten un trato más inteligente -de tipo semántico- de un gran conjunto de datos y contenidos, y también propician la vinculación e integración de diversos instrumentos y aplicaciones para una utilización ubicua (Fuchs et al., 2010). Estas sucesivas transformaciones no sólo suponen una modificación de las herramientas tecnológicas, sino fundamentalmente marcan un cambio en el paradigma conceptual que sostiene la utilización de las mismas. Así, la web 1.0 se centró, en su momento, en la información y en su acceso; en tanto que la web 2.0 tiene un marcado carácter social, pues, apunta a la interacción entre los usuarios y a la colaboración, mientras que la web 3.0 se dirige a la sistematización, interpretación y aprovechamiento de un banco enorme de datos que se obtienen de los usuarios a partir de herramientas “inteligentes” capacidad para entender y catalogar datos en una forma aproximada a lo que realizamos los seres humanos (Passin, 2004; Rudman & Bruwer, 2016).

Estas tecnologías digitales ofrecen muchas posibilidades atractivas para transformar las mediaciones de los museos respecto a la divulgación científica, pero su utilización por sí sola no implica nuevas formas de comunicación divulgativa que generen un cambio verdadero (Fernández, Vacas & García, 2021). Para Scolari (2008, 2021) se requiere un rediseño de las interfaces para aprovechar de manera adecuada sus principales cualidades: la transformación tecnológica o digitalización, la comunicación de muchos a muchos o reticularidad, el uso de estructuras textuales no secuenciales o hipertextualidad, la convergencia de medios y lenguajes o multimedialidad, y la participación activa de los usuarios o interactividad. Y este rediseño sustantivo va más allá de la mera introducción de tecnologías digitales en las interfaces de los museos de ciencia. Por ejemplo, la utilización de redes sociales o de tecnologías inmersivas puede dotar de una mayor interactividad a un museo. Sin embargo, un verdadero rediseño de las interfaces museísticas pasa por modificar y reconfigurar tanto los actores tecnológicos como los actores sociales junto con los procesos y las relaciones que se despliegan en las mismas. Al respecto, Scolari (2021) señala que el análisis de cualquier interfaz, entendida en un sentido amplio, exige identificar y caracterizar tanto a los actores, las relaciones y los procesos que se

despliegan en ella, de modo tal que pueda fungir como estrategia para abordar la complejidad del sistema, a partir de una mirada integradora de todos los elementos que la conforman.

Estos cambios fueron acelerados con la llegada de la Covid 19; los museos se vieron obligados a cerrar sus puertas al público, y a buscar nuevos espacios de comunicación que tendieron hacia la digitalización y virtualidad (Scolari, 2020).

4.METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de los artículos de investigación recientes que estudian los museos de ciencia y tecnología como espacios para la divulgación de la ciencia, poniendo especial atención en el uso de las tecnologías digitales y la interactividad dentro de estos espacios, con el objetivo de conocer el panorama general de las investigaciones que se han desarrollado, detectar convergencias o divergencias en los estudios, así como los campos de oportunidad para futuros estudios. Tomando en cuenta principalmente los siguientes puntos: a) tipos de tecnologías digitales y formas de utilización; b) dinámicas de interacción e interactividad entre usuarios, entre usuarios y herramientas digitales, y entre contenidos y actividades museísticas y usuarios; c) impacto del uso y apropiación de tecnologías digitales para la divulgación científica en los museos de ciencia y tecnología.

El enfoque metodológico que se siguió en la revisión fue cualitativo, mediante un estudio exploratorio-descriptivo, donde principalmente se seleccionaron artículos de revistas y libros especializadas del campo de la comunicación, la psicología educativa y la pedagogía, realizados en los últimos 10 años.

La búsqueda de los artículos se realizó en diferentes bases de datos Google Académico, Dialnet, Redalyc; Science Direct y EBSCO y los descriptores clave utilizados en la búsqueda fueron: museos de ciencia, divulgación científica, interactividad y tecnologías digitales, así como sus traducciones en inglés. El periodo temporal establecido para la búsqueda de los trabajos científicos comprende del año 2020 a 2021.

Los artículos seleccionados se eligieron por la relación directa o en algunos casos indirecta a los tres ejes temáticos principales del estudio, que son: interactividad y tecnologías digitales; museos de ciencia y tecnología; y divulgación de la ciencia. Se eligieron finalmente 25 trabajos de investigación publicados en inglés (3) y español (22).

5. RESULTADOS

Las investigaciones sobre el uso de las tecnologías para la divulgación de las ciencias en los museos de ciencia y tecnología han tomado diferentes perspectivas y enfoques, se centran principalmente en la comunicación externa entre el museo y el público, en las instalaciones del mismo museo y a través de diversas plataformas como redes sociales, correo electrónico y página web.

El estudio muestra que muchas investigaciones realizadas se han orientado a estudios de interacción e interactividad dentro de los espacios físicos y virtuales, en estudiar cómo son estas dinámicas y cuál es el impacto que tienen. También en cómo se desarrolla la comunicación y divulgación a través de las plataformas digitales como páginas web, redes sociales y museos virtuales. Así como la digitalización de los contenidos de los museos y la creación de bibliotecas virtuales.

Gran parte de las investigaciones está centrada en aspectos educativos, estudiando el papel de estos espacios como centros para la educación informal, el uso de las tecnologías digitales para la enseñanza de las ciencias y en el impacto de estas prácticas. Otros estudios toman en cuenta los cambios que se generan en las dinámicas de los museos de ciencia y tecnología con la implementación de las tecnologías digitales. También se encontraron trabajos sobre el estado del arte de los museos de ciencia y tecnología, sin embargo, esas investigaciones están muy orientadas hacia temas pedagógicos.

A continuación, se presentarán en la Tabla 1 los resultados obtenidos en el análisis de 25 investigaciones en torno a las tecnologías digitales para la divulgación científica en los museos de ciencia y tecnología, destacando los tipos de tecnologías digitales y formas de utilización; dinámicas de interacción e interactividad entre actores tecnologías;

impacto del uso y apropiación de tecnologías digitales para la divulgación científica en los museos de ciencia y tecnología, enfoques, alcances y perspectivas teóricas que fundamentan la investigación; y principales resultados.

TABLA 1. Principales resultados encontradas en el análisis de antecedentes

| Tipos de tecnologías digitales y formas de utilización | Dinámicas de interacción e interactividad entre actores tecnológicos | Impacto del uso y apropiación de tecnologías digitales para la divulgación en los museos | Enfoques, alcances y perspectivas teóricas que fundamentan la investigación | Principales resultados |
|--|---|---|---|---|
| <p>Los museos están integrando el uso de tecnologías digitales dentro en las dinámicas de la organización en torno a la divulgación científica. En las instalaciones y salas del museo se ve el uso de tecnología 3D, robots, realidad aumentada, módulos interactivos, las cuales se utilizan para brindar a los usuarios más inmersiva. Las principales plataformas que se utilizan son redes sociales y páginas web, para la comunicación y divulgación de la ciencia. En algunos casos se ve la digitalización de los contenidos del museo para la creación de museos virtuales y bibliotecas digitales.</p> | <p>Se reconoce la importancia del diálogo y de la presencia de los mediadores (guías y docentes) para que se alcancen los objetivos de aprendizaje de la divulgación científica). Se menciona la vinculación entre museo y docentes al momento de realizar recorridos escolares. Los usuarios consultan información de los museos a través de redes sociales y la página web. En algunos casos la interactividad es limitada, ya que se utiliza de manera unidireccional para transmitir información.</p> | <p>Los docentes deben de preparar sus recorridos con estudiantes previamente para poder ofrecer una experiencia dirigida. Lo cual casi nunca se cumple, ya que el docente se desvincula del grupo de estudiantes. Otro punto importante es que los contenidos del museo deben de estar alineados a los temas que se están viendo en la escuela para tener mejores resultados. El uso de las tecnologías digitales para la divulgación de la ciencia impactan en la democratización y sociabilización del conocimiento científico, ya que llegan a una población más amplia.</p> | <p>La mayoría de los estudios se desarrolló con un método cualitativo y fueron exploratorios-descriptivos o comparativos. Comunicación e interacción en la web 1.0, 2.0 y 3.0. Clasificación de los museos y centros de ciencia por sus temáticas y generaciones. Educación formal, informal y no formal según Trilla, Gros, López y Martín (2003). La pedagogía de la pregunta de Zuleta (2005). Modelos de comunicación de la ciencia de Lozano (2005). Niveles de interacción de Rocha (2008).</p> | <p>Las investigaciones se interesan principalmente por la interacción, la interactividad y el papel educativo de estos espacios. Las redes sociales y páginas web de los museos aún cuentan muchas deficiencias en cuanto a interactividad, ya que se limitan únicamente a compartir información mediante una comunicación unidireccional, sin generar diálogo entre los usuarios. Muchas de estas plataformas no cuentan con estrategias previamente establecidas. El uso de las tecnologías digitales le brinda al usuario una experiencia recreativa e interactiva, sin embargo, el acceso a estas herramientas se puede ver limitado por sus costos altos. Se resalta la importancia del diálogo dentro de los museos y en las plataformas digitales, como la base de la interacción entre los usuarios y el museo, para así obtener mejores resultados para la sociabilización, democratización y aprendizaje de las ciencias.</p> |

Fuente: elaboración propia

Como se mencionó, las investigaciones abordaron el problema desde diferentes perspectivas metodológicas y enfoques teóricos, la mayoría de los estudios se desarrolló con un método cualitativo y fueron exploratorios-descriptivos o descriptivos-comparativos. Se utilizaron diferentes herramientas para la recolección de datos con la aplicación de cuestionarios, análisis contextual, entrevistas, observaciones de campo, muchas de las investigaciones realizan análisis de contenido de redes sociales, pero principalmente de las páginas web de los museos.

Los principales enfoques teóricos que se encontraron fueron: en la clasificación de los museos y los centros de ciencia con base a sus temáticas y generaciones. Se explicó y diferencio el significado de educación formal, informal y no formal según Trilla, Gros, López y Martín (2003). Se proponen dos modelos de comunicación de la ciencia de Lozano (2005), quien los divide en modelo de déficit y el modelo de déficit complejo. Y, por último, en torno al aprendizaje se utiliza la pedagogía de la pregunta de Zuleta (2005) para estudiar el diálogo entre los usuarios y el museo. Uno de los temas más estudiados fue la interactividad en las plataformas digitales, se clasificó la interactividad y la comunicación en las plataformas digitales en la web 1.0, 2.0 y 3.0. Por su parte Rocha (2008) estudia los niveles de interacción, mientras Wagensberg (2001) identifica las diferentes modalidades de interactividad mental, manual y cultural. Y, por último, los niveles de interacción de Llonch y Santacana (2011).

Sobre los tipos de tecnologías digitales y formas de utilización se encontró que los museos cada vez están implementando más herramientas digitales en la organización, con el objetivo mejorar la experiencia interactiva y tecnológica que brindan a los usuarios por lo que integran dentro de sus salas el uso de robots, inteligencia artificial, módulos interactivos, automatización de servicios, realidad aumentada, pantallas 3D, entre muchas cosas más, técnicas que buscan generar una experiencia inmersiva e interactiva en los visitantes (Más & Monfort, 2021).

Las tecnologías digitales en los museos brindan a los usuarios una experiencia dinámica y recreativa, sin embargo, para que se alcancen los objetivos educativos se deben de cumplir con ciertos requisitos. En ese sentido, se reconoce la importancia del diálogo y de los mediadores

(guías del museo o docentes), quienes dirigen a los usuarios en su visita al museo, para los grupos de estudiantes se resalta que es importante que los contenidos del museo estén vinculados con el currículo escolar.

También se señala que es importante que los docentes se preparen previamente a su visita al museo, a partir de la implementación de las páginas web se fortalecen las relaciones entre el museo y los maestros, ya que a través de estas se ofrecen recorridos escolares y se comparten materiales y guías para que los docentes los puedan consultar previo a su visita al museo. Porta & Mato (2016) señalan que los puntos anteriores casi nunca se cumplen:

Se podría afirmar que se sale a un museo como complemento a la educación formal, pero el acompañante no se involucra en dicho proceso. Esto contrasta porque un aprendizaje no formal tiene que ser guiado para tener un buen aprovechamiento- (p.520).

Por otro lado, los museos se están apoyando de diferentes plataformas virtuales para comunicarse con sus públicos, principalmente con redes sociales, páginas web y en algunos casos de museos virtuales. Estas herramientas son de gran importancia, ya que forman parte de la imagen institucional de la organización. Moreno (2015) señala que cada vez más usuarios tienen su primer contacto con el museo a través de la página web.

Se identificaron algunas deficiencias en el uso de páginas web, ya que en la mayoría de los casos se limitan a informar a los usuarios, con noticias, eventos, horarios y ubicación del museo, sin generar contenido de divulgación científica. Otro de los problemas que se encontró es que en la mayoría de los casos la comunicación es unidireccional o muy limitada, ya que los usuarios no pueden dialogar con el museo y recibir una respuesta al momento. Esto se puede ver menos en redes sociales donde los usuarios pueden comentar y compartir todos los contenidos, chatear con el museo, por lo que la comunicación es más fluida, sin embargo, en algunos casos la experiencia en redes sociales sigue siendo deficiente.

A lo anterior Forteza (2012) señala que muchas veces no se entienden a los museos como espacios de interacción y se manejan las redes

sociales mediante una comunicación unidireccional con los usuarios, en algunos casos ni siquiera se responde a las preguntas o comentarios de los seguidores (Citado en Domínguez & Guitiérrez, 2018). Todo lo anterior se puede resumir con la explicación de Fernández, Vacas & García (2021), quienes señalan que las plataformas digitales de los museos se han desarrollado en diferente medida, muchos siguen teniendo una web 1.0, estática, con comunicación unidireccional y otros desarrollan plataformas 2.0, donde se genera un diálogo entre los usuarios como en las redes sociales, los blogs y las comunidades virtuales.

El uso de las nuevas tecnologías digitales en los museos tiene diferentes ventajas, ya que ayudan a mejorar y ampliar el alcance para la difusión del conocimiento científico y la comunicación, por lo que pueden mejorar significativamente las relaciones entre el usuario y el museo (Más & Monfort, 2021). Además, llegan a una gran cantidad de personas, el único requisito para esto es que los usuarios cuenten con un dispositivo con acceso a internet, lo que también puede representar una desventaja para ciertos sectores de la población. Estas plataformas vinieron a alterar las relaciones entre el museo y el público, agregando características de interactividad e hiperconectividad en la comunicación (San Martín & Cordero, 2018).

En general, ayudan a la democratización y sociabilización del conocimiento científico mediante la divulgación. Otra tendencia dentro de los museos de ciencia y tecnología es la digitalización, la cual puede servir como una forma de resguardo mediante la creación de bibliotecas virtuales, a las cuales se puede entrar desde cualquier parte del mundo (Navarrete & Mackenzie, 2011).

Los principales resultados encontrados en la revisión de los antecedentes fueron los siguientes: las investigaciones en torno a los museos se han ido diversificando, estudiando diversos fenómenos dentro de estos espacios que van desde la interacción de los usuarios en el museo, las actitudes y el aprendizaje de los usuarios, el diseño de los espacios, los contenidos del museo y su relación con el currículo escolar (Guisasola & Morentin, 2007).

Respecto a la interacción dentro del museo con las tecnologías digitales, se descubrió que estos espacios buscan estar a la vanguardia implementando estas herramientas dentro de sus salas para ofrecer una experiencia más completa a los usuarios. Por ejemplo, la realidad aumentada permite una experiencia didáctica e inmersiva a los usuarios, sin embargo, el uso de este tipo de tecnologías se ve obstaculizada por el costo de estos dispositivos y porque en general solo puede ser usada por una persona a la vez, limitando el número de usuarios que pueden tener acceso a esta experiencia (Ruiz, 2012). “La Realidad Aumentada presenta una configuración novedosa y atractiva que permite transmitir unos contenidos bajo la fórmula educación + diversión que se pretende en este tipo de entornos” (Ruiz, 2011).

Sobre el uso de plataformas digitales se encontró que cada día son más utilizadas, los museos mejor calificados por la sociedad son los que se encuentran en internet a través de redes sociales, museos virtuales o páginas webs. “Esas son plataformas que posibilitan no solo la interactividad y multimedialidad, sino la posibilidad de generar discursos hipermediales, esto es manejar hipervínculos para que los usuarios naveguen de acuerdo a sus intereses” (San Martín & Cordero, 2018, p.177).

Sin embargo, a pesar de que muchos museos ya están implementando estas tecnologías dentro de sus salas, es un proceso muy lento y complicado, donde sí bien, ya se cuentan con estas herramientas digitales, aún se encuentran funcionando con muchas deficiencias (Serrano, 2014). Respecto a lo anterior, es importante que los museos cuenten con una estrategia para la comunicación y la divulgación en cada una de estas plataformas para poder alcanzar sus objetivos. Se descubrió que muchas de estas plataformas no tienen una estrategia establecida, la interactividad suele ser limitada, ya que solo se comparte información de manera unidireccional. Se debe apostar por el uso estratégico de las plataformas digitales como redes sociales y páginas web, ya que si se enfocan adecuadamente pueden ser espacios para la participación, el diálogo y la colaboración social, política y cultural (Más & Monfort, 2021).

Por último, la interacción entre los usuarios y el museo se puede medir con base en la calidad del diálogo que se genera, en el tipo de preguntas

que se hacen, si la comunicación entre los usuarios y el museo tiene respuestas al instante, si es unidireccional, direccional o multidireccional. Es importante no valerse solo del uso de las tecnologías, ya que por sí solas no garantizan el aprendizaje de los usuarios, sino que deben respaldar sus estrategias teóricamente, con enfoques pedagógicos y comunicativos.

6.CONCLUSIONES

Con la llegada de las tecnologías digitales y el internet, diversas organizaciones han implementado el uso de estas nuevas herramientas en sus dinámicas, integrando o transformando a los actores humanos y tecnológicos, las relaciones entre estos y los procesos que se desarrollan dentro de la organización. Los museos no se han quedado atrás integrando estas nuevas herramientas en sus organizaciones como una forma de mejorar y facilitar sus dinámicas.

Las tecnologías digitales en los museos de ciencia buscan brindar una experiencia más completa a los usuarios, las cuales están principalmente dirigidas a la información, la comunicación y la divulgación de las ciencias. Sin embargo, se reconoce que el uso de las tecnologías digitales, no se traduce necesariamente en un mejor aprendizaje u apropiación del conocimiento por parte de los usuarios. Si no que se requieren el desarrollo de una serie de estrategias respaldadas en la teoría para que se obtengan los resultados educativos esperados.

Las investigaciones consultadas se centran principalmente en el carácter lúdico de los museos y en las dinámicas de interacción e interactividad que se desarrollan dentro de esto, es importante resaltar que se identificó un vacío de conocimiento, ya que muy pocas investigaciones estudian el fenómeno de manera integral, si no que abordan las interacciones de manera desarticulada. Por último, el impacto del uso de las tecnologías digitales no siempre es el deseado, ya que muchas veces la visita al museo queda en un nivel recreativo o en un nivel informativo en el caso de la visita a redes sociales o páginas web, esto se debe a los niveles bajos de interactividad, la comunicación unidireccional, la falta de contenidos de divulgación científica, a que los contenidos del museo

se encuentran desvinculados con el currículo escolar o a que la visita no es correctamente dirigida por parte de los mediadores (guías o docentes).

Ante todo esto, se concluye que es necesario atender los problemas detectados por estos trabajos, aplicando los conocimientos ya generados por las investigaciones para que los museos puedan mejorar sus dinámicas de comunicación y divulgación científica, con un plan estratégico diseñado desde la teoría y enfoques pedagógicas y comunicativas.

7. REFERENCIAS

- Briceño, B. (2019). La importancia de la divulgación científica. *Visión General*, 1, 3-4.
- Delgado Benito, V., & Casado Munoz, R. (2012). Google Docs: Una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 159-180.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Open Universiteit Nederland.
- Domínguez, A., & Gutiérrez, I. (2018). Análisis y descripción de los usos de Redes Sociales en los museos de la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 56–66. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/riite/2018/310201>
- Escobar Ortiz, J. M. y Rincón Álvarez, A. (2019). La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 135-154.
- Esperet, E. (1996). Notes on hypertext, cognition, and language. In J. F. Rouet, J. J. Levonen, A. R. Dillon, & R. J. Spiro (Eds.), *Hypertext and Cognition* (pp. 149-155). Lawrence Erlbaum.
- Fernández, R., Vacas, T., & García, F. E. (2021). La comunicación digital en los museos Estudio comparado de las herramientas de la web 2.0. *Revista Internacional de Investigación En Comunicación*, 24(24), 102–121.
- Fernández, R., Vacas, T., & García, F. E. (2021). La comunicación digital en los museos Estudio comparado de las herramientas de la web 2.0. *Revista Internacional de Investigación En Comunicación*, 24(24), 102–121. Recuperado de: <https://doi.org/10.7263/adresic-024-06>

- Fuchs, C., Hofkirchner, W., Schafranek, M., Raffl, C., Sandoval M., & Bichler R. (2010). Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-operation. Towards an understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0. *Future Internet*, 1, 41-59.
- Guisasola, J., & Morentin, M. (2007). ¿Qué papel juegan las visitas escolares a los museos de ciencias en la aprendizaje de ciencia? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de Las Ciencias*, 25(3), 401-414. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v25n3/02124521v25n3p401.pdf>
- Kreps, D., & Kimppa, K. (2015). Theorising Web 3.0: ICTs in a changing society. *Information Technology & People*, 28(4), 726-741.
- López Cerezo, J. A. (2017). Comprender y comunicar la ciencia. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Los Libros de la Catarata.
- Mas, J. M., & Monfort, A. (2021). From the Social Museum to the Digital Social Museum. *ADResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 24(24), 08-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.7263/adresic-024-01>
- Moreno, I. (2015). Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo trans-media. *Zer*, 20(38), 87-107.
- Moreno, I. (2015). Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo trans-media. *Revista de Estudios de Comunicación*, 20(38), 88-107. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/41191/14784-53852-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarrete, T., & Mackenzie, O. J. (2011). *Palabra Clave*, 1, 12-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350539933003>
- Pacheco Muñoz, M. F. (2007). Los museos de ciencia y la divulgación. *Redes*, 13(25), 181-200.
- Passin, 2004; Rocha, M., & Massarani, L. (2017). Panorama general de la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina. *In Río de Janeiro*. Recuperado de: https://scholar.google.com.mx/scholar?q=articulo+académico&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#d=gs_qabs&u=%23p%3Dow9zi6nunUAJ
- Pedersoli, C. (2003). Los museos interactivos de ciencias como mediadores en la construcción del conocimiento. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.419/te.419.pdf>.
- Preferencias y necesidades del profesorado o acompañante de grupo que visita un Museo Interactivo de Ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 13(3), 511-526-526. Recuperado de: <https://doi.org/10.2526/918>

- Rouet, J. F., & Tricot, A. (1996). Task and activity models in hypertext usage. En H. van Oostendorp y S. De Mul (Eds.), *Cognitive aspects of electronic text processing* (pp. 239-264). Ablex.
- Rudman, R., & Bruwer, R. (2016). Defining Web 3.0: opportunities and challenges. *The Electronic Library*, 34(1), 132-154.
- Ruíz, D. (2011). Realidad aumentada, educación y museos. *Revista Icono*, 14 (2), 212,226. Recuperado de: <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.24>
- Ruiz, D. (2012). La realidad aumentada: un nuevo recurso dentro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para los museos del siglo XXI. *Scielo*, 3(5), 39-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-249X2012000100006
- San Martín, B. X., & Cordero, É. V. (2018). Los Museos y las Tecnologías de la Comunicación en Cuenca. *Killkana Social*, 2(3), 171–178. Recuperado de: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i3.346
- Sánchez, M. C. (2004). Los museos de ciencia, promotores de la cultura científica. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 11(53), 35-43.
- Sataloff, R. T., Johns, M. M., & Kost, K. M. (2021). *¿Cómo acercar la ciencia a la sociedad?: la experiencia del C3 en Argentina*. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/innovacion/es/cultura-cientifica-la-experiencia-del-c3-en-argentina/>
- Scolari C. A. (2020), El museo como interfaz. En *Museum Cemento Rezola. Proyecto Ondarebizia, Museo sin cuerpo. Cuaderno Digital Sesión Abierta* (pp. 10-18). K6 Gestión Cultural.https://www.k6gestioncultural.com/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/K6_Koaderno-digitala-Gorputzik-gabeko-museoa_Cuaderno-digital_El-museo-sin-cuerpo.pdf
- Scolari, C. A. (2021). Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología. *¿Cómo analizar una interfaz? (2ª edición)*. Gedisa.
- Scolari. C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.
- Serrano, C. (2014). Museos del futuro? Comunicación, educación en interactividad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 2, 129–140. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1142/922>

¿DÓNDE ESTÁ EL TALENTO? EL PAPEL DEL A&R EN LA ERA DEL STREAMING

MARCO ANTONIO JUAN DE DIOS CUARTAS
Universidad Complutense de Madrid

1. LA PRODUCCIÓN MUSICAL EN EL CONTEXTO DEL STREAMING

El estudio de la música popular se ha centrado por lo general en el análisis del artista como genio creativo, abordando sus características musicales y estéticas o la relación con las audiencias sin tener en cuenta el resto de agentes que conforman la estructura de las industrias creativas. La visibilidad de un artista está directamente relacionada con las decisiones de los actores que intervienen en el proceso creativo, y estas decisiones condicionan de forma determinante su evolución artística: las decisiones de la compañía discográfica, del *manager* o del productor musical, determinan indiscutiblemente la proyección comercial de un artista.

El acceso a la información a través de internet, la formación académica relacionada con el negocio de la música en sus diferentes vertientes, con la tecnología de la grabación o con los procesos de producción musical, forman parte de una nueva generación de artistas que canalizan su proceso creativo desde la autogestión y que alimentan las redes sociales desde el *prosumo*. En este contexto, el *prosumer* juega un papel decisivo en la industria musical actual. Se trata de una generación que pertenece a una sociedad altamente tecnologizada y en la que se ha democratizado el acceso a las herramientas de grabación y producción musical. En este contexto, artistas y productores controlan un proceso creativo que finalmente valida el A&R y el resto de ejecutivos que, con su estrategia empresarial, podrán permitir finalmente su visibilidad ante el gran público.

Los prescriptores musicales han cambiado de los medios tradicionales como la radiofórmula o la televisión a las diferentes plataformas que conforman el ecosistema digital. Se trata de un mundo complejo al que se han tenido que adaptar las compañías discográficas, planteando nuevas estrategias de promoción en los lanzamientos de sus artistas. Del mismo modo que los usuarios de una determinada marca generan contenidos que sirven para complementar su proyección y visibilidad a través de revisiones de productos u otras acciones específicas como el *unpacking*, redes sociales como Instagram, Youtube o Tik Tok generan contenidos asociados a los lanzamientos discográficos en forma de retos de baile, *covers* o *video lyrics*.

Dentro de este contexto pretendemos centrar el foco en una nueva generación de creadores que, asociados al uso de programas informáticos especializados en producción musical, generan contenido en forma de composiciones originales junto a otros formatos como los *remixes*, los *mashups* u otras adaptaciones. Esta nueva realidad genera una nueva figura de artista que se fusiona con la de productor musical y que está condicionada por la democratización en el acceso a la tecnología (Castells 2008, Jenkins 2006), que entiende el estudio de grabación como un conjunto de *plugins* que se alojan dentro de un ordenador. Esto no solo implica una ruptura con el arraigo a lo “físico” por parte de una generación de nativos digitales que ya no han vivido la transición del dispositivo *hardware* al *software*, supone de igual modo un cambio en la propia concepción de la producción musical, y en la forma en la que se accede a la formación necesaria para competir en un nuevo mercado laboral. Esta nueva “cultura de lo virtual” establece un nuevo paradigma ante unos procesos de producción cuyas fases se ven afectadas por unas dinámicas de trabajo que difieren de las tradicionales, generando igualmente profundos cambios en los perfiles profesionales y en la propia industria del audio. En este nuevo escenario, el uso de los denominados Remote Music Collaboration Software (RMCS) plantea nuevos paradigmas en las relaciones entre músicos, productores musicales y el resto de agentes de la industria, transformando las estructuras de organización social en las que se han desarrollado previamente estos proyectos creativos. La integración de las redes sociales dentro de estos

programas informáticos aumenta además el compromiso entre los participantes, creando una comunidad virtual que genera nuevos modelos de producción y difusión musical con un importante impacto cultural, social y económico.

El paso del *software* de producción musical a la red se produce en la mayoría de los casos directamente, sin intermediarios, generando miles de canciones que diariamente pasan a formar parte de estas plataformas como consecuencia de la filosofía DIY que se deriva del uso de estas tecnologías digitales. Durante el evento "Stream On" organizado por la empresa Spotify, celebrado el pasado 22 de febrero de 2021, la compañía confirmó que en la actualidad se suben diariamente a la plataforma más de 60.000 pistas de audio. Esto supone un nuevo archivo de audio cada 1,4 segundos, lo que implica que a lo largo del 2021 se agregarán aproximadamente 22 millones de pistas al catálogo de Spotify. Sin lugar a dudas, se trata de un volumen de información imposible de asimilar siguiendo las dinámicas de escucha convencionales.

Este volumen de información es en nuestra opinión consecuencia de la democratización en el acceso a las tecnologías de producción musical, que han permitido que una nueva generación de músicos acceda a unas herramientas de grabación solo accesibles para unos pocos elegidos en décadas anteriores. En este nuevo contexto para las industrias creativas, la industria musical ha obtenido un rédito económico del proceso disruptivo digital sobre las infraestructuras de grabación tradicionales. El estudio de grabación comercial, de grandes dimensiones, deja de este modo de ser el objetivo de las grandes marcas de audio para centrarse en pequeños clientes que buscan su motivación desde la filosofía DIY y en el ámbito del *home studio*. El proceso de grabación, entendido como parte de la creación musical, debe analizarse por lo tanto como un instrumento más al servicio de la composición que aporta numerosos recursos tímbricos. El estudio de grabación se convierte en un meta-instrumento (Moorfield, 2006) al servicio de la composición, y en el que la creatividad surge en muchos casos a partir de la interacción colectiva a través de la red.

Una de las consecuencias directas de este nuevo escenario es la pérdida del nexo de unión entre las nuevas manifestaciones artísticas y la escena

vinculada a la idea de lo urbano, de lo local. Este enfoque urbano de la música grabada ha sido explicado por algunos autores como Leyshon (2001) aplicando el concepto de “musical network”. Conformando estas conexiones el autor identifica cuatro redes principales: la creatividad, la reproducción, la distribución, y el consumo. Cada una de ellas juega un papel específico en la cadena de valor de la economía musical y tiene su propia geografía distintiva, es decir, nos permite ubicar la música geográficamente. La relación de la actividad musical con los entornos urbanos permite analizar la interrelación que se produce entre músicos, compositores, productores y otros agentes de la industria musical como el caso del A&R. Es aquí donde debemos ubicar el papel tradicional del A&R, como el profesional de la industria que ejerce de Relaciones Públicas visitando salas de conciertos, estudios de grabación, bares, discotecas, etc. y que conoce e intercambia información con productores, con *managers* o con músicos.

Pero en el nuevo contexto digital, el papel tradicional del A&R (Artist and Repertorire), el director artístico de la compañía discográfica encargado de detectar el talento y fichar a los artistas que reporten los mayores beneficios para la empresa, se vuelve como veremos extremadamente complejo y pasa a depender de manera determinante del *big data*.

2. LA FIGURA DEL A&R

El papel del A&R ha estado tradicionalmente unido a la figura del productor musical, y en mayor medida al perfil de productor que Burgess (2013) identifica como permisivo:

[...] el arte de la producción musical estaba en la búsqueda de talento y material, y la creación de condiciones para que una grabación resultara exitosa. Estas habilidades forman una gran parte de lo que yo llamo el papel permisivo. En los primeros días, la función que ahora se atribuye al A&R se combinó con la de productor” (Burgess, 2013: 15).

En el sentido más tradicional, el papel creativo del A&R es desarrollar la música del artista, llevándola al siguiente nivel en función de los estándares de la industria, con la capacidad de innovación como precepto

principal. Lo nuevo, la novedad, la presentación del “sonido nunca antes escuchado” ha sido un tema recurrente en los lanzamientos discográficos y esconde con toda seguridad el afán innovador del A&R como responsable directo de posterior proyección discográfica del artista.

El A&R (Artist and Repertoire) suele suponer el primer punto de contacto entre artista y compañía discográfica. El A&R es la persona de la compañía responsable de detectar el talento y recomendar al sello la firma del contrato. Tradicionalmente su labor se centraba en la escucha de las demos que las bandas emergentes enviaban a la compañía o la asistencia a salas de conciertos siguiendo las recomendaciones de sus redes de contactos, que les permitía acercarse a nuevos talentos emergentes. Podemos hablar de una primera etapa –durante las décadas de los años 50, 60 y en menor medida en la década de los 70– en la que las compañías discográficas plantearon una estructura empresarial integral que incluía el estudio de grabación y la fábrica de discos, y que iba de la búsqueda y captación de talento (departamento de A&R) hasta la promoción mediática del producto físico.

La música rock aportará un sistema en el que el producto se genera dentro del estudio de grabación, y su comercialización será el punto de partida de la promoción mediática y de la interpretación en directo de esas canciones que el público ha conocido principalmente a través del disco o la radiodifusión. Las compañías discográficas empleaban los A&R para administrar la producción musical controlando principalmente la pre-producción. Con la tarea de elegir quién y qué grabar, funcionaron como “agentes selección”. El objetivo último residía en garantizar la rentabilidad de los intereses corporativos respecto a los productos de los artistas. Los A&R condicionan de forma decisiva la música popular en lo que Zagorski- Thomas (2014) llama la “culturalmente apropiada puesta en escena del contenido musical”.

La música dentro un contexto capitalista, como indican Connel y Gibson (2001), es al mismo tiempo una mercancía y una expresión cultural, y representa la más fluida de las formas culturales. En el contexto de la producción discográfica representa precisamente este equilibrio entre creación y distribución, entre obra de arte y producto comercial.

Pero el A&R actual está totalmente condicionado por las nuevas dinámicas de creación, distribución y consumo de la sociedad digital. La industria musical en la era del *streaming* ha cambiado las estrategias tradicionales en la detección del talento, que se centran ahora en la supervisión del impacto de los artistas en las redes sociales antes de llegar a un acuerdo contractual. En este nuevo contexto, la supervisión del desarrollo artístico se realiza antes de plantear una apuesta económica para su proyección comercial a gran escala. Esta figura de *talent scout* dentro de las compañías discográficas conlleva la obligación de indagar en la huella digital del artista en internet, supervisando los materiales audiovisuales creados a partir del *prosumo* y de la utilización de herramientas de producción musical dentro del *home studio*.

3. DETECTAR EL TALENTO

La labor de la detección del talento no ha sido nunca una ciencia exacta dentro de la industria musical. Javier Portugués, en una entrevista realizada por el músico y periodista David Little, ante la pregunta ¿Qué necesita un artista nuevo para que una discográfica como Sony se fije en él?, contestaba lo siguiente:

Pues la verdad es que es un misterio. Cuanto más trabajo en este puesto, menos sé cuáles son las razones por la que una propuesta nueva llega a llamar la atención. Al final lo que esperas es que llegue alguien que te ponga encima de la mesa un proyecto que te enamore. Es quizá parte de la poesía que sigue quedando en este negocio. Sigue funcionando así¹⁰⁵.

Hablamos por lo tanto de un proceso basado en la intuición y donde no existen unos parámetros claros que condicionen las decisiones. Respecto a la asimilación del volumen de información que llega a un departamento de A&R de una compañía, comenta Javier Portugués:

Para que te hagas una idea, y siendo muy sinceros, no escuchamos ni la mitad de lo que nos llega. Sería imposible. No habría horas al día. La

¹⁰⁵ Entrevista publicada en: <https://industriamusical.es/entrevistamos-a-javier-portugues-ar-de-sony-music-hacemos-muchas-mas-cosas-aparte-de-cazar-nuevos-talentos/> [Consulta: 14/04/21].

cantidad de material que te llega es brutal. Al final no te queda más remedio que hacer un filtro y tiendes a fiarte un poco más de alguien que viene con un número de visitas en sus redes sociales, un número de reproducciones en YouTube destacado, alguien que ya ha hecho un trabajo previo, que tiene una base de fans un poco más consolidada, alguien que te trae un productor de confianza, algún manager de cierto nombre o prestigio con el que ya hayas trabajado y te hable de un nuevo proyecto en el que está inmerso. A estos es más fácil que le prestes atención. No te metes a bucear en una caja de cedés. De hecho, ya casi no llegan estos, han cambiado por enlaces a webs y perfiles de redes sociales que incluyen música. Es pura lógica. No hay horas al día para escuchar todo lo que llega¹⁰⁶.

Aunque las introducciones de las canciones pueden llegar a tener una duración superior a veinte segundos en las versiones *radio edit*, las *de-mos* que se presentan a un A&R deberían mantener las *intros* con una duración de siete segundos o menos ya que generalmente los editores no tienen tiempo para escuchar introducciones largas. Cuando se escuchan cientos de canciones en un mismo día, una introducción fabulosa no significa nada si el *hook* no funciona, el *chorus* no representa el *climax* del tema y la canción en general no es lo que se busca. Suele recomendarse tradicionalmente que la versión que se envía a los editores y otros profesionales de la industria siga la “regla de los siete segundos”.

La cuestión que nos planteamos en este punto es cómo el A&R examina esta sobrecarga de información y es capaz de encontrar talentos desconocidos dentro de este nuevo ecosistema digital. En este nuevo contexto comienzan a surgir perfiles de A&R para los que se exige un conocimiento de bases de datos como SQL o de lenguajes de programación como Python, así como una formación específica en estadística o la capacidad de crear modelos predictivos. La pregunta que debemos hacernos es con qué parámetros se puede llegar a identificar una propuesta artística cuando las tradicionales relaciones sociales entre los diferentes agentes -artista, *manager*, productor, compañía- son sustituidos por análisis computacionales de grandes volúmenes de datos. Herramientas como Chartmetric o Instrumental permiten comparar el volumen de oyentes mensuales de Spotify con la cantidad de seguidores globales de

¹⁰⁶ Ídem.

la plataforma. Esto permite ver, por poner un solo ejemplo, cuántos fans tiene un artista en un lugar determinado en sus distintas redes sociales para estudiar la viabilidad de un concierto con los promotores locales antes de una gira. Pero, inmersa en estas nuevas dinámicas de observación, ¿pierde la industria musical talentos potenciales si confía excesivamente en decisiones basadas en datos?

La industria musical busca en el *big data* una seguridad en las inversiones que tradicionalmente se ha visto condicionada por la mera intuición. Las entrevistas realizadas a algunos A&R representativos de las principales *majors* vienen a confirmarnos que la industria musical actual sigue confiando una parte importante de las decisiones en el “factor humano”, aunque el fácil acceso a los datos de los artistas en la red direcciona las decisiones hacia unas premisas que pretenden garantizar la apuesta, obligando a los artistas a desarrollar previamente un trabajo promocional que les reporte unos números suficientes como captar la atención de quienes toman las decisiones. En la nueva industria musical, el *prosumer* debe contar con una estrategia que le permita obtener una visibilidad en medio de este océano. El A&R digital combate de este modo este exceso de información analizando datos y alejándose quizás excesivamente de su razón de ser: identificar ese artista original a través de la interpretación y sin pensar en otro elemento más que las propias canciones.

4. LA FIGURA DEL PRODUCTOR MUSICAL DENTRO DEL ECOSISTEMA DIGITAL

El Diccionario de la Lengua Española define la palabra “productor” en su tercera acepción como: “Persona que con responsabilidad financiera y comercial organiza la realización de una obra cinematográfica, discográfica, televisiva, etc., y aporta el capital necesario”. La responsabilidad financiera y comercial vincula la figura del productor al del “mecenas”, responsable último de que la obra cinematográfica, discográfica, televisiva pueda llevarse a efecto aportando “el capital necesario” para su realización. Este perfil del productor queda perfectamente definido en la cuarta acepción del Diccionario de la Lengua Española:

“Empresa o asociación de personas que se dedican a la producción cinematográfica o discográfica”. Es decir, en su sentido más amplio, la palabra “productor” se identifica con la del responsable económico de la producción discográfica o, lo que es lo mismo, con el “sello/compañía discográfica” o, en relación a la definición anterior, “productora discográfica”.

En el Diccionario de la Lengua Española el verbo “producir” se relaciona en sus diferentes acepciones con “engendrar”, “originar”, “fabricar”, etc. aunque es en su séptima acepción donde relaciona el acto de producir con la actividad económica de las compañías discográficas: “Crear cosas o servicios con valor económico”. El acto de producir se vincula, en el caso del registro sonoro, con la fijación en un soporte determinado de una obra musical cuya finalidad es su comercialización. El Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual en su artículo 114, apartado 2, define “productor” como “la persona natural o jurídica bajo cuya iniciativa y responsabilidad se realiza por primera vez la mencionada fijación”. Si dicha operación se efectúa en el seno de una empresa, el titular de ésta será considerado productor del fonograma”. Esto es, los productores son las compañías discográficas bajo cuya “iniciativa y responsabilidad” se llevan a cabo las grabaciones. Las compañías invierten y arriesgan un capital en búsqueda de un beneficio fruto de su actividad empresarial. Susaeta y Trinidad definen el concepto de producir como “la elaboración del disco mediante el encargo de su realización discográfica a un productor artístico que dirigirá la grabación” (Susaeta y Trinidad, 2005: 94). La palabra “artístico” desvincula la figura del productor con la del responsable económico de la producción discográfica, aunque en algunos casos puede ser también el responsable de gestionar un presupuesto destinado a la grabación. El A&R se rodea normalmente de un equipo de colaboradores formado por compositores y arreglistas que ayudan a reforzar el repertorio del artista.

El productor musical perteneciente a la compañía discográfica combina desde sus orígenes su labor en el estudio de grabación con la de director artístico (A&R), adquiriendo en muchos casos todo el poder de decisión

sobre el producto discográfico e influyendo de manera determinante en las características de la retroalimentación artista-productor durante las sesiones de grabación y mezcla. El rol tradicional de productor musical, como máximo responsable del sonido final de la grabación, ha sufrido una gran transformación durante los últimos años. El “trabajo en la sombra” de muchos productores que facilitaron el devenir de las décadas posteriores ha dado paso a una nueva figura de *star producer*, asociado generalmente al mundo DJ, y cuya figura normalmente se confunde con su labor tradicional. Pero, por otro lado, la figura multifacética del artista actual genera confluencias con el papel tradicional de otros actores, como el caso del A&R. Dentro del contexto actual del sector discográfico, las fases de la producción de un disco tal y como se habían sistematizado a partir de la década de los 60 han dejado de ser factibles dentro de los presupuestos que se manejan. Esta circunstancia ha acelerado estos procesos y en muchos casos ha conseguido fusionarlos uniendo las fases de pre-producción y producción. La consolidación del estudio de grabación como una herramienta más de composición desarrollada lentamente a partir de las inquietudes iniciales de Leiber y Stoller y pasando por las reflexiones estéticas de Brian Eno, encuentra su formato idóneo de ejecución dentro del *home studio* y en el entorno de los programas informáticos de grabación, edición y mezcla. La propia evolución tecnológica unida al contexto actual de la industria ha condicionado el punto de partida de numerosos jóvenes productores que, con un presupuesto limitado, adquieren equipos con los que llegan a obtener resultados inimaginables hace unos pocos años fuera de los grandes estudios de grabación. La incursión de la tecnología digital y el auge de los *home studios*, junto a la crisis de la industria discográfica y unos presupuestos cada vez más ajustados, ha provocado que los tiempos de producción en el estudio de grabación desciendan nuevamente en los últimos años. El impacto de la tecnología digital condiciona los nuevos métodos de trabajo a la vez que facilita los instrumentos que lo hacen posible. En el nuevo contexto tecnológico y social en el que vivimos, los procesos tradicionales de producción discográfica sufren una fragmentación y deslocalización que los desvincula de un espacio físico concreto. La supervivencia de muchos estudios de grabación ha pasado precisamente por la adaptación a un nuevo

concepto de producción y de productor que, en el caso de los productores de música electrónica, se apodera además de la propiedad intelectual de la obra convirtiéndose en sinónimo de compositor. Estas conexiones virtuales acercan los grandes centros de producción a ubicaciones periféricas, permitiendo el acceso de artistas amateur a entornos profesionales inalcanzables en el pasado para un artista que no formara parte del catálogo de las grandes compañías discográficas.

Son muchas las plataformas virtuales que compiten por la captación de una generación de nuevos productores que asumen con normalidad la interacción a través de las redes sociales y que consideran estas plataformas como una extensión más de su vida social a través de Instagram o Twitter, afianzando la nueva figura del productor musical-*prosumer*. La producción musical en la nube plantea un nuevo concepto de espacio en el que se generan nuevos escenarios creativos donde se produce una “colectividad virtual digital”, y cuyas consecuencias impactan de forma directa sobre la labor del A&R como “elemento de control”. Lo nuevo, la novedad, la presentación del “sonido nunca antes escuchado” es habitual en los lanzamientos discográficos y esconde, con toda seguridad, el afán innovador del productor como responsable directo de ese sonido y con la pretensión de canalizarlo hacia un éxito masivo.

5. CONCLUSIONES

El A&R es, sin lugar a dudas, uno de los perfiles profesionales más desconocidos dentro de la industria musical. Su rol profesional está directamente relacionado con un organigrama empresarial vinculado geográficamente a la idea de la escena local, y donde la figura del productor y el estudio de grabación juegan un papel determinante. Es precisamente el cambio de paradigma en el concepto de escena asociado a la industria musical el que constituye la clave del análisis del nuevo rol del A&R en la era del *streaming*. El productor musical de la era digital se enfrenta a una escena virtual en la que prevalece la idea del no-lugar. La idea del no-lugar somete la producción musical a una disociación entre creador y ubicación geográfica, y supone un factor determinante en ese proceso de mutación del perfil profesional del A&R. El auge de

la colaboración virtual como “parte del proceso de producción”, desdibujando la línea que tradicionalmente separaba la “grabación casera” de la “grabación en un entorno profesional”, comienza ahora a considerarse como un hecho aceptable dejando obsoleto el debate que enfrentaba la idea de la democratización del acceso a la grabación frente a la desprofesionalización del sector de la industria musical basada en el modelo de venta física.

Las nuevas sinergias que se crean entorno a la música en la red enfrentan al A&R a un volumen de información inasumible empleando sus recursos tradicionales, un hecho determinante que aproxima su labor profesional al uso de herramientas estadísticas y análisis de *big data*.

8. REFERENCIAS

- Burgess, R. J. (2013). *The Art of Music Production*, 4th edn. New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2008). *Communication power*. New York, NY: Oxford University Press.
- Connell, J. & Gibson C. (2001). *Sound Tracks: popular music, identify and place*. In *Sound Tracks: popular music, identify and place* (Vol. 53)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture – Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- Leyshon, A. (2001). Time-space (and digital) compression: software formats, music networks, and the reorganisation of the music industry. *Environment and Planning A*, 33, pp. 49-7
- Moorfield, V. (2005). *The Producer as Composer: Shaping the Sounds of Popular Music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Susaeta, P.; Trinidad, P. (2005). *El negocio de la música (vol. 1): guía práctica sobre el entorno profesional y legal del músico*. Madrid. Fundación Autor.
- Zagorski-Thomas, S. (2014) *The Musicology of Record Production*. Cambridge: Cambridge University Press.

SECCIÓN III

LA COMUNICACIÓN DE LOS
DERECHOS HUMANOS EN LA PLURALIDAD DE
SOPORTES INFORMATIVOS

INTRODUCCIÓN

La sección concluye con un tercer bloque en el que se destacan las consecuencias del actual contexto comunicativo sobre los Derechos Humanos y las alteraciones en el entorno social. Los medios de comunicación recogen, o no, cuanto acontece en las transgresiones de los Derechos de la Humanidad siendo prestada atención informativa como si un tema más se tratase cuando -la mayoría de las veces- estamos hablando sobre personas en sus más mínimas necesidades vitales.

A lo largo de este apartado, lleva a cabo un análisis desde distintas perspectivas del tratamiento informativo de los Derechos Humanos en diversas áreas y en la pluralidad de soportes comunicativos, buscando una mayor profundización en este asunto. Las cuestiones abordadas tratan sobre la discapacidad, las temáticas trans, inmigración, movimientos sociales, la educación, derechos de los mayores. Del mismo modo, incluyen contenidos relacionados con la ética en los medios de comunicación en la sociedad en red, los cibermovimientos sociales, la Agenda 2030, la autorregulación en las redes sociales, además del papel de los *influencers* digitales sobre los jóvenes en cuestiones delicadas como la Covid-19.

LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL APLICADA A LA COMUNICACIÓN MEDIÁTICA

VICTORIA GARCÍA-PRIETO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El derecho fundamental a la libertad de expresión, recogido en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), va unido al derecho de todas las personas a recibir información en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. También se establece así en el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* (1950), que recoge tanto la libertad de expresión como la libertad de información y abarca todas las formas de comunicación, incluida la mediática. “Esto se aplica al acceso sin barreras a los contenidos audiovisuales y al principio de igualdad en términos de que el contenido sea razonablemente comprensible” para que las personas con discapacidad puedan ejercer este derecho (Bachmeier, 2014, p.15).

Hablamos por tanto de un derecho esencial para la constitución de una sociedad “libre y democrática” (Storch de Gracia y Asensio, 2007, p.117) que justifica la necesidad de trabajos de investigación científica en esta línea, tanto para detectar posibles carencias en la implantación de estos derechos como para postular mejoras encaminadas a garantizar su disfrute para las personas con discapacidad.

Adentrándonos más en el desarrollo de esta cuestión a escala global, ya en los años 90, Naciones Unidas publicó unas *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1994). Este documento, aunque no tenía carácter obligatorio, instaba a los Estados a “estimular a los medios de información, en especial a la

televisión, la radio y los periódicos” para que hicieran accesibles sus servicios (ONU, 1994, p.16). Pero el gran paso se daría en el año 2006, con la aprobación de la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Su relevancia reside en que, por primera vez, se reconocían los derechos humanos universales para las personas con discapacidad a través de una norma vinculante para los Estados (Bachmeier, 2014; Molina Saorín, 2017). En concreto, España ratificó esta convención en 2008, comprometiéndose así a adaptar su legislación a ella y a garantizar su cumplimiento. En el ámbito de la comunicación mediática, que atañe a esta investigación, la convención reconoce la importancia de la accesibilidad a la información y las comunicaciones para que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Si nos acercamos al marco europeo, resulta imprescindible mencionar el Año Europeo de las personas con discapacidad, celebrado en 2003. Esta iniciativa propició que varios países europeos crearan normas para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad, de entre las que destacan aquellas vinculadas a la representación y accesibilidad de las personas con discapacidad a los medios de comunicación audiovisuales (Díaz-Cintas & Remael, 2014; Neves, 2007). De hecho, sería en 2003, coincidiendo con el Año Europeo de las personas con discapacidad, cuando se promulgara en España la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Ley 51/2003). Esta ley supuso un gran avance, ya que instaba a que todos los bienes y servicios, incluidos los relacionados con la Sociedad de la Información, fueran accesibles para todas las personas.

Por su parte, en la normativa comunitaria, las líneas del Año Europeo de las personas con discapacidad se materializaron en la Directiva europea de Servicios de Comunicación Audiovisual, en la que se introdujo una alusión explícita al derecho de las personas con discapacidad a acceder a la información audiovisual en el año 2007. Esta norma establece que la participación e integración de las personas con discapacidad en la vida social y cultural está vinculada indisolublemente a la prestación de unos servicios de comunicación audiovisual accesibles. Por ello,

insta a los Estados miembros a garantizar que los contenidos audiovisuales bajo su jurisdicción sean accesibles.

Adentrándonos ya en España, la cuestión de la discapacidad en la comunicación mediática aparece en la actual Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013). Esta norma establece las “telecomunicaciones y la sociedad de la información” como el primero de los ámbitos a los que debe aplicarse la no discriminación y la accesibilidad universal:

Las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Para ello, los poderes públicos adoptarán las medidas pertinentes para asegurar la accesibilidad universal, en igualdad de condiciones con las demás personas, en los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación social y en otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (Real Decreto 1/2013, p. 95647)

Asimismo, desde el ámbito audiovisual, la Ley General de la Comunicación Audiovisual (Ley 7/2010) subraya el derecho de todas las personas a acceder a la comunicación audiovisual, ya sea en formato tradicional, a la carta o en movilidad. La norma dedica un artículo íntegramente a los derechos de las personas con discapacidad y reconoce el derecho de este colectivo tanto a la accesibilidad universal al contenido audiovisual como a una representación normalizada, respetuosa e inclusiva “en tanto que manifestación enriquecedora de la diversidad humana”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo expuesto en la normativa europea y española, los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito mediático se justifican por la necesidad de promover su inclusión y participación social, y por ser parte de la diversidad humana y social. Sin embargo, otros documentos vinculan la cuestión de la libertad de expresión a la diversidad cultural para argumentar la necesidad del pluralismo mediático y la accesibilidad. Es el caso de la Unesco y su *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*:

La diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (...) La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico –comprendida su presentación en forma electrónica– y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural. (Unesco, 2001)

Sin embargo, la literatura científica que abarca la libertad de expresión y el pluralismo mediático desde la diversidad cultural, no incluye la discapacidad. Los estudios sobre diversidad cultural se han centrado en cuestiones de género, etnia, diferencias regionales, raza, minorías religiosas, orientación sexual o clase social, pero no mencionan a las personas con discapacidad (véase Cooper, 2004; Debrett, 2010; Jakubowicz, 2010; Potter, 2012; Ramírez Alvarado, 2005; Siopera, 2010; Zambrano, 2007).

Partiendo de la situación expuesta, este trabajo se plantea las siguientes preguntas de investigación: P1. Además de como diversidad humana y social, ¿puede considerarse la discapacidad como parte de la diversidad cultural? P2. Si existe una cultura de la discapacidad, ¿qué repercusiones tiene para la comunicación mediática en términos de pluralismo?

Estas preguntas de investigación se desglosan en los siguientes objetivos: 1) Exponer la discapacidad como diversidad humana y social, y exponer el debate sobre si esta puede considerarse parte de la diversidad cultural; 2) Mostrar la responsabilidad de los medios en la representación y acceso de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana, social y cultural, así como su papel en la inclusión o exclusión social; 3) Explicar el pluralismo cultural en los medios de comunicación, entendido como la correcta representación y acceso de toda la diversidad social y cultural a los contenidos mediáticos.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación supone un acercamiento teórico a la cuestión de la discapacidad como diversidad cultural y sus repercusiones para la comunicación mediática. Para llevarlo a cabo, se realizó una revisión bibliográfica y documental que abarca las siguientes temáticas: a) libertad de expresión y derecho a la información; b) derechos de las personas con discapacidad en relación a los medios de comunicación; c) discapacidad como diversidad humana y social; d) discapacidad como diversidad cultural; e) pluralismo mediático y diversidad cultural; f) pluralismo mediático y discapacidad. La revisión bibliográfica de los temas mencionados abarca tanto la literatura científica como los informes, directivas, leyes y otras normas que desarrollan estos aspectos. Asimismo, dada la diversidad de realidades respecto a la aplicación de los derechos de las personas con discapacidad en el mundo, en este trabajo nos ceñimos a la normativa europea y española.

Es precisamente la conjunción entre las temáticas mencionadas lo que permite crear el hilo conductor que se expone en el apartado de resultados y que nos lleva desde la discapacidad como diversidad humana y social, entendida como un aspecto natural, hasta el debate sobre la existencia de la cultura de la discapacidad y sus repercusiones y obligaciones para los medios de comunicación.

3. RESULTADOS

3.1. LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD HUMANA Y SOCIAL

Actualmente, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad. Así, en primer lugar, debe reconocerse la discapacidad como una realidad humana que no puede enmarcarse geográficamente y que debe ser reconocida como diversidad natural por toda la sociedad (Molina Saorín, 2017; ONU, 2006; Simcock & Castle, 2016).

Además, la diversidad es un aspecto natural e inherente a la propia discapacidad, ya que es posible encontrar una amplia diversidad dentro del

colectivo de personas con discapacidad. Esto explica que las personas con diferentes tipos de discapacidades desarrollen diferentes habilidades, perspectivas y formas de creatividad para enfrentar las situaciones, contribuyendo así en gran medida a la diversidad de la sociedad (Jaeger & Bowman, 2005). Incluso dentro de una determinada discapacidad puede darse la diversidad, como en el caso de la diversidad de las comunidades sordas (Forestal, 2015).

Asimismo, reconocer la diversidad de la discapacidad no solo se hace necesario por su propia heterogeneidad sino porque, además, es un aspecto más que se suma a la diversidad de género, religión, etcétera, en la vida de cada persona (Simcock & Castle, 2016). Por ello, clasificar a las personas como con o sin discapacidad puede considerarse un reduccionismo que no hace justicia a la diversidad de realidades que abarca (Pereyra Etcheverría, 2003). En resumen, la discapacidad forma parte de la diversidad humana y, además, es diversa en sí misma.

Al mismo tiempo, la diversidad humana tiene su reflejo en la realidad social. Según el paradigma de la diversidad, esta debe entenderse y defenderse como un “hecho positivo, solidario y democrático” (Palomares Ruiz, 2004, p.43) y como un “patrimonio común” (De Lorenzo, 2003, p.144). Así, el paradigma de la diversidad viene a sustituir a la antigua noción de igualdad de oportunidades (Bradin & Curtis, 2000; Kandola & Fullerton, 1998).

Según estos autores, mientras que la igualdad de oportunidades busca la asimilación, la diversidad persigue el pluralismo; mientras que la igualdad de oportunidades implica la existencia de un trato discriminatorio y se inicia de forma externa, la diversidad se centra en la oportunidad y es reivindicada de forma interna por los propios colectivos. Este último aspecto se observa claramente en la lucha de diversas identidades de raza, etnia, género y sexualidad que se rebelan contra la dominación económica y cultural, las representaciones ofensivas o el monoculturalismo (Siapera, 2000).

En la misma línea, Cooper (2004) entiende que la diversidad sirve para definir a los diferentes grupos sociales que persiguen la liberación mediante el levantamiento de las restricciones, la abolición de las

relaciones de explotación u opresivas, y mediante el acceso a los recursos necesarios para florecer. También Palomares Ruiz explica la conjunción entre igualdad y diversidad:

Es necesario que comprendamos que, si todos —al menos, en teoría— somos iguales en dignidad y derechos, nos distinguimos unos de otros por nuestras capacidades, ideas, creencias, etcétera, y estas diferencias son una fuente de riqueza personal y social. La diversidad considerada como valor positivo, implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, por lo que resulta imprescindible un compromiso permanente con las culturas y grupos minoritarios. (Palomares Ruiz, 2004, p.36)

Sin embargo, históricamente ha sucedido lo contrario y tanto el principio de igualdad como el paradigma de la diversidad han surgido precisamente como reacción a una larga historia de discriminación y exclusión social que ha afectado, entre otras, a las personas con discapacidad. Y es que, el hecho de que se reconozca la diversidad no significa que se apruebe y mucho menos que se conviva armónicamente con ella (Gil del Pino, 2005).

En el caso de las personas con discapacidad, estas han sido sistemáticamente marginadas a lo largo de la historia, lo que nos lleva al concepto tradicional de discapacidad como minoría o colectivo vulnerable. Desde esta perspectiva, la minoría no solo se entiende desde el punto de vista cuantitativo, sino que tiene que ver con un estatus de inferioridad o de menor poder social (Colom, 1998).

En concreto, en el caso de las personas con discapacidad, esta inferioridad o vulnerabilidad se aprecia a nivel macro en los indicadores de integración económica, laboral, educativa y relacional, en los que una y otra vez arrojan peores resultados que los de la población sin discapacidad. También se observa a nivel micro al examinar la elevada representación que tienen las personas con discapacidad entre los colectivos más severamente excluidos (Cabrera Cabrera, 2005).

Esta falta de respeto a la diversidad provoca la marginación o exclusión social de las minorías, entre las que se encuentran las personas con discapacidad (Molina Saorín, 2017). Según Altarejos (2004), esto es una manifestación de falta de humanidad. En una dura reflexión, este autor

concluye que no tenemos suficiente humanidad en nosotros mismos y, por ello, no podemos reconocerla en el otro. Como consecuencia, a nuestros ojos, el otro ya no es alguien, sino algo. La discriminación específica hacia las personas con discapacidad, las políticas de segregación e, incluso, las medidas más extremas como la eugenesia son ejemplos que ilustran con claridad esta postura (Smith, 2011; Thomas, 2010).

Como reacción a esta visión negativa de la diversidad y a la marginación y exclusión que ha provocado a lo largo de la historia, las sociedades democráticas crean el principio de igualdad y el paradigma de la diversidad, que promueve el valor positivo de la diferencia humana y social. En definitiva, el paradigma de la diversidad aboga por reconocer la discapacidad como diversidad humana y como parte esencial de la sociedad para impulsar la justicia social y la participación de todas las personas en la sociedad (Peters, 2000; Simcock & Castle, 2016). Y será en esta misma línea, como reacción a la histórica exclusión social de las personas con discapacidad, donde surgirá la reivindicación de la cultura de la discapacidad, entendida desde el paradigma de la diversidad.

3.2. LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL

La idea de que existe una cultura de la discapacidad empieza en los años 90 del siglo XX. De hecho, en 1993, Zola hablaba de la cultura de la discapacidad como de un concepto muy reciente y lo argumentaba porque, a diferencia de otras minorías cuyos miembros crecen en una cultura reconocida, las personas con discapacidad a menudo experimentan la negación social de la discapacidad, así como prejuicios y exclusión social. Esto explica que su lucha por formar identidad y lenguaje haya sido tardía, y esto hace de la cultura de la discapacidad un concepto bastante nuevo (Rimmerman, 2012).

Desde entonces, la defensa de la cultura de la discapacidad ha crecido, pero sin alcanzar una posición unánime. Barnes y Mercer (2001) rescatan diversos argumentos a favor o en contra de la existencia de una cultura de la discapacidad. Por ejemplo, la escritora Simi Linton habla de la cultura de la discapacidad como respuesta adaptativa y creativa al mundo configurado por las personas sin discapacidad, mientras que la

académica Susan Wendell niega la existencia de una cultura de la discapacidad (Barnes & Mercer, 2001). Peters (2000), por su parte, discute la afirmación realizada por Lois Bragg, de la Universidad de Gallaudet, quien establece unos requisitos para reconocer una cultura —como tener una lengua común y vínculos genéticos o generacionales— y concluye que no existe una cultura de la discapacidad. Peters (2000) difiere totalmente de esta postura y afirma que la cultura de la discapacidad es un concepto próspero y una experiencia vivida en los corazones y las mentes de muchas personas con discapacidad. Esta autora defiende que la cultura de la discapacidad es un fenómeno transcultural que no conoce fronteras nacionales:

Desde el punto de vista sincrético, existe una cultura de discapacidad diga o no que tengo una discapacidad o que me identifico con una comunidad de personas con discapacidad. Si uno elige participar en la Cultura de la Discapacidad es una decisión individual y permite una conciencia híbrida individual que puede mantener la solidaridad táctica, mientras que no es absorbida por la proclamación de elementos comunes en la experiencia social/política de la discapacidad. Al hacerlo, los límites políticos, culturales y de la discapacidad se convierten en límites permeables por los cuales las personas con discapacidad manipulan las construcciones simbólicas y materiales del mundo como sujetos activos, no como Otros objetivados o marginados. (Peters, 2000)

Para Barnes y Mercer (2001), la cultura de la discapacidad supone un sentido de identidad e intereses comunes que unen a las personas con discapacidad y las separan de sus equivalentes sin discapacidad. Las bases exactas para la cohesión y la conciencia del grupo variarán, al igual que el nivel y la forma de cualquier intervención en la sociedad y la acción política. Esto se debe a que la discapacidad es una característica más que se suma a la diversidad humana, social y cultural. En cambio, el potencial para la conciencia de la discapacidad aumenta cuando existe un acuerdo sobre la fuente de su exclusión social colectiva.

Más recientemente, Rimmerman (2012) entiende la cultura de la discapacidad como la sensación de identidad e intereses comunes que diferencia a las personas con discapacidad del resto de la población, por lo que estaría vinculada a la sensación compartida de exclusión social. Como Barnes y Mercer (2001) vincula estos dos aspectos —cultura de

la discapacidad y exclusión social— al afirmar que la creación de una cultura de la discapacidad es esencial para hacer frente a la exclusión social.

Como puede apreciarse, las definiciones de cultura de la discapacidad comparten rasgos comunes como la sensación de pertenencia a un grupo con una identidad común separada del resto de la población y marcada por la exclusión social vivida a lo largo de la historia. Sin embargo, aunque paulatinamente se van ampliando las voces que reconocen la existencia de la cultura de la discapacidad, el debate sigue abierto (Chiang, 2020; Johnson, 2020) y no existe unanimidad a la hora de reconocer la discapacidad como parte de la diversidad cultural de la propia sociedad.

Por el contrario, sí existe unanimidad sobre la identidad cultural de las personas sordas: “La cultura Sorda tiene como referente principal a la lengua de signos y se configura con valores, tradiciones, conductas, costumbres, que las personas sordas asumen para identificarse como miembros de la comunidad” (Utray & Gil Sabroso, 2014). Sin embargo, las personas sordas no viven en un entorno geográfico separado del resto del mundo, sino en sociedades que cuentan con una o varias lenguas orales y que comparten una o más culturas. Por ello, desde hace décadas se considera que las personas sordas son bilingües y biculturales, ya que participan y combinan aspectos de diversas culturas —sorda y oyente— (Grosjean, 1996; Padden, 1996; Parasnis, 1996).

Además, desde el paradigma de la diversidad, las personas sordas actualmente se sienten orgullosas de su herencia social y de pertenecer a una minoría lingüística y, al mismo tiempo, se sienten cómodas persiguiendo sus intereses como individuos en la sociedad en general. Desde esta perspectiva, la sordera es vista como un símbolo de pertenencia a una identidad cultural y lingüística que, al sumarse a la lengua y cultura de la mayoría social, resulta en esa realidad bilingüe y bicultural (Emerton, 1996).

3.3. REPERCUSIONES PARA LA COMUNICACIÓN MEDIÁTICA

En primer lugar, diversos estudios han abordado la cuestión de cómo debe incluirse la diversidad, en su sentido más amplio, en los medios de comunicación. Para Carver, Sicotte-Levesque y Barker (2006), consiste en dar acceso a una variedad de diferentes tipos de voces, así como en incluir una variedad de diferentes tipos de información y puntos de vista. Humphreys (1996, citado en Miguel de Bustos, 2004) defiende que la comunicación mediática debe incluir cuatro aspectos de la diversidad: ideológica, regional, cultural y de formatos. Mientras que Hoffmann-Riem (1993), por su parte, distingue hasta cinco dimensiones de diversidad en los medios de comunicación:

- a) diversidad real de programas orientados a la opinión, es decir, en particular, la cobertura de opiniones sobre temas de relevancia social, y la exclusión de un poder que influya unilateralmente sobre la formación de opinión; b) diversidad orientada al individuo y al grupo: aquella que ofrece a las fuerzas y grupos sociales de importancia la oportunidad de expresarse; c) diversidad orientada a los temas, es decir, aquella que cubre con programas una gama de tópicos suficientemente amplia; d) diversidad territorial: la cobertura de opiniones y noticias de áreas locales, regionales, nacionales y supranacionales; y e) diversidad de formatos: una provisión equilibrada de los diversos géneros de programas, en particular, información, entretenimiento, educación y consejos. (Hoffmann-Riem, 1993, p.74)

En el caso concreto de la discapacidad, teniendo en cuenta que esta ha estado marcada por la marginación y exclusión a lo largo de la historia (Smith, 2011), la repercusión para los medios de comunicación es aún mayor, puesto que estos juegan un papel “extremadamente importante” en la exclusión o inclusión social (Rimmerman, 2012). Además, si aceptamos la existencia de la cultura de la discapacidad y su vinculación con la exclusión social, hemos de reconocer la responsabilidad de los medios en la representación de esa diversidad cultural. Y es que los medios de comunicación lideran la cultura popular, los estereotipos, el lenguaje y las tendencias sociales y, como tales, representan y “subrepresentan” a las personas con discapacidad (Rimmerman, 2012).

De hecho, tradicionalmente, los medios han ofrecido una imagen estereotipada de las personas con discapacidad —encasilladas en el rol de villanos con enfermedades mentales o de superhéroes que pueden vencer cualquier obstáculo, por ejemplo—. Estos estereotipos paternalistas distorsionan la realidad y deben ser superados. En su lugar, los medios deben ofrecer una imagen equilibrada y realista de la discapacidad, así como garantizar la accesibilidad de los contenidos mediáticos (Rimmerman, 2012). La representación y el acceso de la diversidad humana, social o cultural tiene su reflejo en la comunicación mediática en la cuestión del pluralismo.

La Comisión Europea (2009) distingue cinco tipos de pluralismo en los medios de comunicación: 1) pluralismo cultural; 2) pluralismo político; 3) pluralismo geográfico/local; 4) pluralismo de la propiedad y control de los medios; y 5) pluralismo de tipos y géneros mediáticos. De ellos, es el pluralismo cultural el que hace referencia al acceso y la representación de los diversos grupos sociales y culturales en los medios de comunicación:

El pluralismo cultural en los medios se refiere a la representación y expresión justa y diversa de los distintos grupos culturales y sociales, incluidas las minorías étnicas, lingüísticas, nacionales y religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres y las minorías sexuales, en los medios de comunicación. Comprende una pluralidad de temas y voces que están presentes en los medios, la socialización a través de múltiples formas de acceso y la participación, la elección entre diferentes formas de interacción y la representación de diversos valores, puntos de vista y roles, en el que los ciudadanos pertenecientes a diversas culturas y grupos, incluidos grupos nacionales, étnicos y lingüísticos, mujeres, personas con discapacidad y minorías sexuales pueden reconocerse a sí mismos. (Comisión Europea, 2009, p.12)

Este organismo europeo avisa de que, si no se cumple el pluralismo cultural, se corre el riesgo de que la mayoría social y cultural domine los medios de comunicación y, en este sentido, advierte del peligro que suponen la insuficiente representación mediática de la diversidad, los estereotipos, los medios segregados y exclusivos para las minorías, o la falta de periodistas y trabajadores pertenecientes a diversas minorías en los medios, entre otras cuestiones.

Para garantizar que el pluralismo cultural incluya la discapacidad, las regulaciones europea y española, entre otras, han implantado normas que reconocen la necesidad de garantizar la representación y la accesibilidad mediática de las personas con discapacidad para asegurar así su derecho fundamental a la libertad de expresión e información y para favorecer su inclusión social.

En Europa, destaca la Directiva de servicios de comunicación audiovisual que, desde 2007, incluye una alusión explícita al derecho de las personas con discapacidad a acceder a la información audiovisual, justificada por su vinculación con la inclusión social:

El derecho de las personas con discapacidad y de las personas de edad avanzada a participar e integrarse en la vida social y cultural de la comunidad está vinculado indisolublemente a la prestación de unos servicios de comunicación audiovisual accesibles. La accesibilidad de los servicios de comunicación audiovisual incluye, sin limitarse a ellos, aspectos como el lenguaje de signos, el subtítulo, la descripción acústica y menús de pantalla fácilmente comprensibles. (Directiva 2007/65/CE, p.332/35)

La directiva instaba a los Estados miembros a que alentaran a los servicios de comunicación audiovisual a ser gradualmente accesibles. Esta fórmula ha sido criticada por autores como Bachmeier (2014), quien considera que al utilizar “alentarán” en lugar de “garantizarán”, como ocurre en otros artículos, la imposición era menos vinculante. Esta fórmula fue revisada en la actualización de la norma en 2018, donde sí se utiliza la fórmula “garantizar” y, además, se añaden los audiosubtítulos a los servicios de accesibilidad contemplados para personas con discapacidad.

En España, destaca la Ley audiovisual promulgada en 2010, que dedica un artículo completo a los derechos de las personas con discapacidad. Como se avanzaba en la introducción, esta norma justifica la necesidad de ofrecer una imagen realista de las personas con discapacidad, así como la accesibilidad de los contenidos, por considerar la discapacidad como manifestación enriquecedora de la diversidad humana. Además, esta norma desarrolla en el marco nacional la imposición de la Directiva europea de incorporar los servicios de accesibilidad. En esta línea,

establece las cuotas mínimas de subtítulo, audiodescripción y lengua de signos que deben incluir las cadenas de televisión públicas y privadas. Sin embargo, no abarca los horarios ni los tipos de programas en los que deben incluirse los servicios mencionados, y tampoco incluye cuotas de accesibilidad para la publicidad y los contenidos bajo demanda.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A diferencia de lo que ocurre en otros colectivos, la idea de que existe la cultura de la discapacidad es algo relativamente nuevo y empieza a defenderse a partir de los años 90 del siglo XX, generando un debate entre quienes consideran que la discapacidad es parte de la diversidad cultural y quienes no. Quienes defienden que la discapacidad forma parte de la diversidad humana y social, pero no de la diversidad cultural, se apoyan en que no tienen una lengua común o vínculos genéticos o generacionales. En cambio, quienes replican que sí existe una cultura de la discapacidad, la definen como la sensación de identidad e intereses comunes de las personas con discapacidad, como una respuesta adaptativa al mundo configurado por las personas sin discapacidad, y como un elemento esencial para confrontar la exclusión social.

Aunque no exista un consenso unánime sobre la existencia de la cultura de la discapacidad —excepto para la comunidad sorda—, cada vez son más los estudiosos que la incluyen en esta categoría (Barnes & Mercer, 2001; Chiang, 2020; Johnson, 2020; Peters, 2000; Rimmerman, 2012). Así, esto implicaría un cambio de paradigma, ya que, no se trata solo de ofrecer igualdad de oportunidades para el colectivo de personas con discapacidad, sino de ir más allá y poner en valor la diversidad como un hecho positivo (Palomares Ruiz, 2004).

Desde el punto de vista mediático, en primer lugar, si el derecho a la libertad de expresión —recogido ampliamente en la normativa nacional e internacional— abarca la libertad de información y se aplica a todas las formas de comunicación, incluida la mediática, podemos afirmar entonces que el pluralismo cultural en los medios, aplicado a las personas con discapacidad, resulta fundamental para garantizar este derecho

fundamental en sociedades democráticas. Esto supone también una defensa de que todas las personas puedan acceder a la información sin ningún tipo de discriminación en un sistema en el que es la voz del pueblo la que elige a sus representantes. Por tanto, como parte de esa ciudadanía democrática, es fundamental garantizar la accesibilidad de los contenidos mediáticos para personas con discapacidad y también asegurar que este colectivo tenga visibilidad y representación mediática.

Además, los medios de comunicación juegan un papel extremadamente importante en la exclusión o inclusión social (Rimmerman, 2012). Por lo tanto, si aceptamos la existencia de la cultura de la discapacidad y su vinculación con la exclusión social, hemos de reconocer la responsabilidad de los medios en la representación de esa diversidad cultural. Esto implica que los medios de comunicación no solo deben garantizar la presencia de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana o social, sino como minoría cultural tradicionalmente excluida.

En este sentido, será fundamental garantizar el pluralismo mediático y concretamente el pluralismo cultural, que abarca la adecuada representación mediática, el acceso y la participación de las personas con discapacidad en los medios de comunicación. Para ello, se ha desarrollado un marco normativo en el que destacan las directivas europeas en materia audiovisual, así como la propia ley audiovisual española, que recogen específicamente la cuestión de la discapacidad y reconocen necesidad de garantizar la representación y accesibilidad mediática de este colectivo para asegurar su derecho fundamental a la libertad de expresión e información y para favorecer su inclusión social.

Por último, este estudio constituye un marco teórico desde el que se pueden realizar múltiples investigaciones empíricas y experimentales, desde el estudio de la representación de las discapacidades en diversos medios de comunicación hasta el análisis de la accesibilidad de los contenidos mediáticos para personas con discapacidad. También sienta una base teórica para la investigación del pluralismo interno de los medios de comunicación y de la representación de la discapacidad no solo en los contenidos, sino en las propias plantillas de trabajadores de las corporaciones mediáticas.

5. REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2004). Globalidad y educación: Orientaciones de Globalización. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, 23-44. Sociedad Española de Pedagogía.
- Bachmeier, C. (2014). Barrier-free Access to audiovisual content. A fundamental human right. En Nikoltchev, S. (Ed.). *Enabling Access to the Media for All. IRIS plus 2014-3*, 7-22. European Audiovisual Observatory.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2001). Disability culture. *Handbook of disability studies*, 515-534. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976251.n22>
- Bradin, J. & Curtis, J. (2000): *Disability discrimination: a practical guide to the new law*. Kogan.
- Cabrera Cabrera, P.J. (2005). Exclusión social y discapacidad mental: perspectiva sociológica. En Martínez, J.L. (Ed.). *Exclusión social y discapacidad*, 51-92. Universidad Pontificia Comillas.
- Carver, R., Sicotte-Levesque, A. & Barker, J. (2006). *Broadcasting pluralism and diversity: training manual for African regulators*. Article 19.
- Chiang, E. S. (2020). Disability cultural centers: How colleges can move beyond access to inclusion. *Disability & Society*, 35(7), 1183-1188. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1679536>
- Colom, F. (1998). *Razones de identidad: pluralismo cultural e integración política*. Anthropos.
- Comisión Europea (2009). *Independent Study on Indicators for Media Pluralism in the Member States – Towards a Risk-Based Approach*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/information_society/media_taskforce/doc/pluralism/fr_report.pdf
- Cooper, D. (2004). *Challenging diversity: rethinking the quality and the value of difference*. Cambridge University Press.
- Debrett, M. (2010). *Reinventing public service television for the digital future*. Intellect.
- Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: subtitling*. Routledge.

- Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007, por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Recuperado de: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/eu/eu127es.pdf>
- Emerton, R. (1996). Marginality, Biculturalism, and Social Identity of Deaf People. En Parasnian, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, 136-145. Cambridge University Press.
- Forestal, E. (2015). Deaf Perspectives in Interpretation Research: A Critical Element Long Overdue. En Nicodemus, B. & Cagle, K. (Eds.). *Signed Language Interpretation and Translation Research. Selected Papers from the First International Symposium*, 1-23. Gallaudet University Press.
- Gil del Pino, M.C. (2005). *Convivir en la diversidad: una propuesta de integración social desde la escuela*. Mad.
- Grosjean, F. (1996). Living with Two Languages and Two Cultures. En Parasnian I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, 20-37. Cambridge University Press.
- Hoffmann-Riem, W. (1993). La protección de valores vulnerables en el ordenamiento televisivo alemán. En Blumler, J.G. (Ed.). *Televisión e interés público*, 67-87. Bosch.
- Jaeger, P.T. & Bowman, C.A. (2005). *Understanding disability: Inclusion, Access, Diversity and Civil Rights*. Praeger.
- Jakubowicz, K. (2010). PSB 3.0: Reinventing European PSB. En Iosifidis, P. (Ed.). *Reinventing Public Service Communication: European broadcasters and beyond*, 9-21. Palgrave Macmillan.
- Johnson, K. (2020). Recognising cultural diversity: Implications for persons with disabilities. En Kakoullis, E.J. & Johnson, K. (Eds.) *Recognising human rights in different cultural contexts: The united nations convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*, 63-78. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0786-1_4
- Kandola, R. & Fullerton, J. (1998). *Diversity in action: Managing the mosaic*. IPD.
- Miguel de Bustos, J.C. (2004). Sobre pluralismo y diversidad. *ZER, Revista de Estudios de Comunicación*, 9(16). Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/5301/5157>
- Molina Saorín, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Delta.

- Neves, J. (2007). A world of change in a changing world. En Díaz-Cintas, J., Orero, P., & Remael, A. (Eds.). *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*, 89-98. Rodopi.
- ONU (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de:
<http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padden, C. (1996). From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community. En Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, 79-98. Cambridge University Press.
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Parasnis, I. (Ed.) (1996). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge University Press.
- Pereyra Etcheverría, M. (2003). Para comprender la discapacidad: Una visión general de la exclusión/inclusión social de las personas con discapacidad. En *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 130, 9-24.
- Peters, S. (2000). Is there a disability culture? A syncretization of three possible world views. *Disability and Society*, 15(4), 583-601.
<https://doi.org/10.1080/09687590050058198>
- Potter, S.J. (2012). *Broadcasting empire: The BBC and the British World, 1922-1970*. Oxford University Press.
- Ramírez Alvarado, M.M. (2005). El desafío de la diversidad: el pluralismo cultural como compromiso político. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1(3), 265-278.
 Recuperado de:
http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n3/articulos/el_desafio_de_la_diversidad_el_pluralismo_cultural_como_compromiso_politico.pdf
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. «BOE» núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>
- Rimmerman, A. (2012). *Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives*. Cambridge University Press.

- Siapera, E. (2010). *Cultural diversity and global media. The mediation of difference*. Wiley-Blackwell.
- Simcock, P. & Castle, R. (2016). *Social work and disability*. Polity.
- Smith, S. (2011). *Equality and diversity value incommensurability and the politics of recognition*. Policy Press.
- Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2007). Construcción jurídica del derecho a una televisión accesible. *TRANS: Revista de Traductología*, 11, 115-134.
Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2306672>
- Thomas, C. (2010). Medical Sociology and Disability Theory. En Scambler, G. & Scambler, S. (Eds.). *New Directions in the Sociology of Chronic and Disabling Conditions: Assaults on the Lifeworld*, 37-56. Palgrave Macmillan.
- Unesco (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Utray, F. & Gil Sabroso, E. (2014). Diversidad cultural, lengua de signos y televisión en España. *Fonseca: Journal of Communication*, 9, 118-143.
Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/12244>
- Zambrano, C.V. (2007). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Universidad Nacional de Colombia.

RELACIÓN ENTRE MARCAS Y LUCHAS SOCIALES: PUBLICIDAD CON TEMÁTICA TRANS

NOOR JORQUERA TRASCASTRO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La publicidad es una de las formas de comunicación con más presencia e importancia en el panorama mediático, económico y social, debido a su fuerte carácter socializador. Según Feliu (2009, p.397), la comunicación publicitaria puede mostrar y acelerar transformaciones sociales que se estén dando en el momento, “contribuyendo a la difusión de discursos emergentes, y actuando a modo de catalizadores y ‘normalizadores’ de nuevas y múltiples imágenes y modelos sociales”. Aunque en ocasiones se haya considerado la publicidad como algo carente de contenido, lleno de estereotipos, superficial y sin investigación, esto no es más que una visión reduccionista que ignora el alcance social de la comunicación publicitaria, tal y como apuntan Novoa Montoya y Santacruz Londoño (2016).

Sobre todo en los países occidentales, ha habido un aumento de derechos para el colectivo LGTBI, lo que ha derivado en que sus miembros sean más visibles dentro de la sociedad. Esta situación provoca que las empresas, en su búsqueda de nuevos públicos a los que dirigirse, fijen su atención en dicho colectivo, incluyéndolo en su estrategia comunicativa. Apoyando la idea de Feliu sobre el potencial de la publicidad para crear y difundir discursos emergentes, se puede afirmar que, mostrando ciertas realidades protagonizadas por individuos que no forman parte del discurso social dominante (en el caso de esta investigación, personas trans), se facilita la comprensión y aceptación por parte de un público que no está familiarizado con estas problemáticas.

En la actualidad, la estrategia publicitaria se basa en generar una conexión emocional con la audiencia, convirtiendo el consumo del spot en una experiencia amena y confortable. El consumidor da por hecho que los estándares de calidad del producto o servicio se cumplirán, “buscando adicionalmente otra serie de valores o principios que se ajusten a los suyos” (Jiménez Pinardo, 2020, p.33). Además, en un contexto social marcado por la lucha y defensa de los Derechos Humanos, las marcas adaptan sus discursos y prestan atención a las reivindicaciones populares. De esta manera, las empresas adaptan sus comunicaciones a lo que la sociedad esté demandando en el momento, a fin de conectar con el público (López Vázquez, 2007).

García Jiménez (2016, p.4) reflexiona sobre cómo actualmente “los movimientos sociales relacionados con el colectivo LGTBI se están convirtiendo en una tendencia al alza para los intereses del mundo capitalista”. En lo que a personas trans se refiere, en los últimos años se han logrado una serie de conquistas en favor del colectivo (la despatologización de la transexualidad por parte de la OMS en 2018, por ejemplo). La publicidad aprovecha este cambio de paradigma y, con cierto afán conquistador, incluye a miembros del colectivo como personajes en sus discursos, integrándolos dentro de su estrategia comunicativa. Esto es positivo para la marca en una doble vertiente: por una parte, “se trata de que un colectivo con capacidad de compra sienta que se le tiene en cuenta” (García Jiménez, 2016, p.4) y, por otra, las empresas logran ser percibidas de una manera amable ante los ojos del espectador, ganando un cierto estatus al transmitir una serie de valores que son reconocidos de manera positiva por parte de la audiencia.

Aunque sea de forma intangible, esto generará un beneficio que puede impactar de manera favorable en lo que a ventas se refiere ya que, tal y como sostiene Armas (2014), incluso cuando apoyar ciertas causas no va directamente ligado a generar una mayor demanda de un producto, implicarse en reivindicaciones sociales será positivo para la empresa, ya que el consumidor recupera o deposita cierta confianza en la marca.

Por otro lado, se advierte una fuerte tendencia hacia la politización de los mensajes. Las empresas toman una demanda popular y la utilizan en su propio beneficio, transformando el discurso y sustrayéndole su

carácter reaccionario. En definitiva, lo capitalizan, convirtiéndolo en una pieza más del engranaje que conforma su estrategia de venta. Tal y como apunta Holder en un artículo publicado en 2017 para Eldiario.es, “antes vendía el sexo, ahora vende el activismo”.

En trabajos como el de Gámez-Fuentes y García-López (2015, p.435), se reflexiona sobre la manera que tienen las marcas de representar la realidad de los colectivos, afirmando que ponen el foco en problemas que la propia marca delimita y reducen el conflicto a los sentimientos personales de los individuos, sin cuestionar “la raíz estructural de la precariedad que le da origen”.

En definitiva, se ha de tener cuidado a la hora de representar a ciertos colectivos o luchas sociales, pues es posible que no se haga con el suficiente rigor. Los consumidores están acostumbrados a la inmediatez, a ser multitarea (entendida como la capacidad de realizar varias actividades a la vez desde un dispositivo) y a ser bombardeados con diferentes estímulos que les lanzan información. Debido a estas dinámicas, tal y como afirman Novoa Montoya y Santacruz Londoño (2016, p.31) “la publicidad (...) se convierte en una herramienta del sistema, empieza a enviar mensajes desprovistos de profundidad, rápidos, dinámicos, exactamente iguales a las prácticas y mensajes de la era del entretenimiento”.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar la manera en la que la publicidad se ha implicado en la lucha del colectivo trans, observando la relación que la marca establece con el sujeto representado. A fin de lograr este propósito, lo más importante será identificar posibles conexiones entre las problemáticas a las que el colectivo trans manifiesta enfrentarse y lo mostrado en el comercial. Para ello, se hará un análisis de contenido de diez spots publicitarios, difundidos alrededor del mundo en los últimos cinco años.

En ocasiones, debido al desconocimiento de las personas que desarrollan las campañas, las dificultades a las que se enfrentan ciertos colectivos pueden ser representadas de una manera poco profunda, sin

atender a la complejidad del asunto y mostrando una serie de dificultades o retos que la propia marca delimita, sin dar voz a los verdaderos protagonistas. Por ello, en el caso de esta investigación es esencial observar el papel que se le otorga a las personas trans dentro de los spots, si son ellas las que cuentan en primera persona su propia realidad y si se trata, en efecto, de miembros pertenecientes al colectivo, en lugar de actores cisgénero.

La hipótesis de la que partimos es que la representación de las personas trans en publicidad muestra una conexión con las reivindicaciones del colectivo, dándoles voz y acercando al público a su día a día. Aun así, se prevé que pueda existir una cierta fijación con los temas relacionados con la imagen y el cuerpo (ya que es frecuente que las representaciones de los miembros del colectivo giren en torno a este tema), prestando menos atención a aquellas problemáticas que poco o nada tengan que ver con el físico de los protagonistas.

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Emplearemos una metodología cualitativa, llevando a cabo un análisis de contenido de diez spots publicitarios. Dado que el objeto investigado forma parte de los medios de comunicación de masas, el proyecto se incluiría dentro de los estudios culturales.

Ya que el análisis de estos textos audiovisuales se va a hacer teniendo en cuenta cuestiones que respectan al género, es conveniente hacer referencia a la Teoría Queer. En palabras de Zurian y Herrero (2014, p.9) estos estudios han aportado una “ruptura de fronteras entre géneros y sexualidades impuestas por la tradición heteropatriarcal en la que se basa el imaginario audiovisual occidental”.

Dos importantes referentes dentro de la Teoría Queer son Judith Butler (2006) y Teresa de Lauretis (1987). Ambas desvinculan la genitalidad del género ya que entienden éste como un constructo social, algo que tiene que ver con la forma en la que se socializa y no necesariamente con la biología. Así, los sujetos crean su propia identidad y llevan a

cabo su expresión de género a modo de performance, modificando su cuerpo y aspecto a su antojo, sin seguir de manera obligatoria la norma o los estándares que se esperan en una sociedad heteropatriarcal.

Para llevar a cabo el análisis de los anuncios se empleará el Modelo del semiólogo francés Roland Barthes (1974), que atiende tanto al significado denotativo como al connotativo de las piezas. El significado denotativo hace referencia a lo que se ve de manera explícita, mientras que el significado connotativo se centra en lo subjetivo, la interpretación que sugiere un contenido. En este caso, se hará especial hincapié en comprobar si los anuncios muestran alguna conexión con las reivindicaciones que el colectivo trans demanda.

A este respecto, tendremos en cuenta el concepto de “eficacia cultural”, acuñado por la profesora Nos-Aldás en la obra *Lenguaje publicitario y discursos solidarios: eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?*, publicada en el año 2007. La autora utiliza el término en relación con los discursos de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y permite adelantar el impacto cultural que tendrán los mensajes que se generen antes de que sean emitidos, incluso durante el proceso creativo de una campaña. Tener en cuenta la eficacia cultural es de vital importancia cuando se planean spots protagonizados por personas pertenecientes al colectivo trans (o a cualquier otro), ya que ésta posee la capacidad de educar e influenciar a la población, modificando sus hábitos y comportamientos, aplicándose “incluso cuando las acciones de comunicación no sean explícitamente de sensibilización” (Nos-Aldás, 2007, p.13).

Por otra parte, Nos-Aldás (2007, p.233) aplica un modelo para analizar los mensajes lanzados por las ONGD, en el que describe dos maneras opuestas de mostrar la realidad de un colectivo y de relacionarse con el sujeto representado: utilizando un estilo promocional -cuando se lleva a cabo el discurso desde la compasión o la superioridad, con el fin de crear una emotividad artificial y mostrando la situación de forma miserable o pasiva- o empleando un estilo expresivo -cuando quedan reflejadas las causas estructurales que generan una realidad, atendiendo a su complejidad-.

3.2 DELIMITACIÓN DE LA MUESTRA

Los casos de estudio que integran la muestra serán:

- Deja a los regalos hablar - Elgiganten (2016)
- Gender Free Internet - Copenhagen Pride (2017)
- Juana – ZonaJobs (2018)
- El pelo no tiene género – Pantene (2019)
- First Shave, the story of Samson | #MyBestSelf - Gillette (2019)
- Every name’s a story - Starbucks (2019)
- Tu propósito - Grupo Adecco (2019)
- Que no te brillen los prejuicios - Médicos del Mundo (2020)
- Referentes - HBO España (2020)
- Cambios. Ser quien quieres ser - Wallapop (2021)

La selección de estas campañas se ha hecho tratando de contar con ejemplos de spots protagonizados tanto por chicas como por chicos trans, aunque los comerciales con protagonistas femeninas parecen ser más abundantes, encontrándose con más facilidad a la hora de elaborar la muestra.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación es ver qué rol adoptan las marcas a día de hoy y de qué manera se implican en la lucha social trans, todos los comerciales han sido difundidos en los últimos cinco años, siendo 2016 cuando se emitió el spot más antiguo y 2021 el año en el que se ha estrenado el más reciente.

También se ha procurado contar con cierta diversidad en cuanto al país de origen, seleccionando varios ejemplos de comerciales españoles pero también procedentes de Estados Unidos, Argentina u otros países europeos como Dinamarca.

4. RESULTADOS

Comenzamos con el spot *Deja a los regalos hablar*, que forma parte de la campaña navideña lanzada en 2016 por Elgiganten, una tienda danesa especializada en electrónica. Vemos a una familia reunida en el salón de su casa, abriendo los regalos de Navidad. En la sala hay una pareja

de ancianos, cuatro adultos (dos hombres y dos mujeres), un niño de unos 11 años y una adolescente trans. La chica permanece sentada en el sofá, juega con sus manos y las mangas de su jersey de manera nerviosa y parece estar incómoda o ansiosa. Uno de los adultos observa a la protagonista y también se muestra intranquilo. Tras unos segundos, el hombre se levanta y, con expresión seria, le da un regalo: una plancha para el pelo. En ese momento, la adolescente respira aliviada y sonríe por primera vez, levantando la cabeza hacia este hombre, quién le devuelve la sonrisa.

Tanto la concepción del colectivo como la relación que se establece con el sujeto presentan un estilo promocional. La situación es plasmada de una manera bastante pasiva, pues vemos a la protagonista muy encerrada en sí misma y ansiosa, lo que provoca al espectador compadecerse de ella. Se puede apreciar una intención por parte de la marca en buscar emotividad, algo usual en las campañas navideñas.

Apreciamos un mantenimiento de los roles de género, al ser la belleza y el cuidado del cabello el centro del relato. Es cierto que lo que se intenta plasmar es cómo un familiar acepta la identidad de género de la protagonista, pero esto se podría haber hecho con un símbolo menos banal que una plancha de pelo (cuando, además, el personaje ya tiene el pelo liso). Cabe recalcar que no siempre que se representen situaciones referentes a la estética o la imagen vamos a encontrarnos ante un discurso superficial. Nuestro cuerpo, ropa, maquillaje, etc, es en gran parte la manera en la que nos presentamos al mundo, una forma de expresión. Por ello, especialmente para las personas trans, el hecho de poder mostrarse en la manera que deseen, tomando roles del sexo opuesto y no siendo juzgados por ello es de vital importancia, ya que ayuda a reafirmar su identidad y refuerza su autoestima. Sin embargo, el spot carece de profundidad y difícilmente llegaríamos a estas conclusiones a través de él.

Por otra parte y aunque no lo sabemos con exactitud, parece que se trata de un actor cisgénero al que se le ha caracterizado como chica (pintándole las uñas, poniéndole anillos y un jersey rosa) para interpretar a una adolescente trans. Una de las reivindicaciones del colectivo es

precisamente que no se lleven a cabo estas prácticas, sino que se contrate directamente a actores y actrices trans.

Aunque haya sido reflejado de manera superficial, es cierto que el requerimiento más básico del colectivo es que se reconozca su identidad de género, cosa que empieza en el entorno familiar en primer lugar. A pesar de la falta de profundidad que hemos comentado anteriormente, es cierto que el comercial da un mensaje positivo, de aceptación, por lo que se puede considerar que integra objetivos de eficacia cultural. Si bien es cierto que parece estar más enfocado a personas cisgénero que cuenten con alguien trans en su entorno, promoviendo que les tiendan una mano si están pasando por un momento duro a la hora de reconocer o mostrar su identidad de género.

La campaña *Gender free internet* fue lanzada en 2017 con motivo del Copenhagen Pride, un festival celebrado anualmente en Dinamarca centrado en temas LGTBIQ+. El comercial presenta un formato de cámara oculta, en el que diferentes personas entran en diversos establecimientos, como locales de comida rápida y una librería. Los dependientes tratan cuestiones relacionadas con su pedido o su compra, para de repente preguntar, sin ningún motivo, por el género de los clientes. Estos se quedan desubicados, confundidos, cortados y sin saber muy bien qué contestar. Tras esto, aparece un pantallazo en blanco en el que se puede leer: *“Si es una pregunta rara en la vida real. Es rara en internet”*.

El spot pretende visibilizar la falta de sentido que tiene el interés por saber el género de alguien en muchas ocasiones. Al navegar por internet, esto es algo que ocurre usualmente. A menudo, para ingresar en ciertas páginas o hacer uso de determinados servicios se debe proporcionar una serie de datos como por ejemplo la fecha de nacimiento, la dirección y, con más frecuencia de la necesaria, el género. Esta situación ha sido normalizada en el mundo de internet y carece de importancia para las personas cisgénero. Sin embargo, para alguien trans puede suponer un momento incómodo bien porque su identidad de género y la información que aparece en su DNI no concuerdan o porque esté cansada de dar explicaciones acerca de ello, entre otros motivos. Cuando llevamos esta situación al terreno de la vida real, del cara a

cara, las personas cis también pueden darse cuenta de lo violento que resulta cuestionar el género de alguien sin ninguna razón. Por este motivo, se puede afirmar que tanto la concepción de la realidad del colectivo como la relación que se establece con él se hace a través de un estilo expresivo.

Tanto en la página web del Copenhagen Pride como en la descripción del video de YouTube, aparece el siguiente mensaje: *“En Copenhagen Pride estamos orgullosos de representar a uno de los primeros países del mundo en dejar de definir ser transgénero como una enfermedad mental. Pero la lucha de género no termina ahí. Con Gender Free Internet queremos brindar respeto y reconocimiento a personas de todo el mundo al hacer posible navegar por Internet sin tener que enfrentarse a la discriminación de las casillas de género. El futuro es libre de género y comienza con un Internet sin género. Únase al movimiento hoy.”*

El anunciante muestra un compromiso por hacer de internet un lugar por el que las personas trans puedan navegar de una manera más despreocupada, sin enfrentarse a situaciones incómodas. Además, se incita a la audiencia a unirse a este movimiento y para ello se realiza esta campaña de sensibilización, haciendo que las personas cis se pongan en lugar de las trans y logren entender lo que pueden llegar a sentir. Por estos motivos, se puede considerar que el comercial es eficaz culturalmente.

El spot *Juana* fue lanzado en 2018 por ZonaJobs, una app de búsqueda de empleo. En este, se muestra el día a día de una mujer trans: se prepara para ir a trabajar, llega a la oficina... Estas escenas están acompañadas por una voz en off a través de la cual, la protagonista dice frases como: *“A muchos les molesta como soy. Les cuesta aceptarme”* (...). Tras esto, la protagonista deja su puesto y encuentra, a través de la plataforma ZonaJobs, otro trabajo en el que es feliz. Por último, la voz en off concluye: *“En mi nuevo trabajo, nadie cree que lo mío sea un problema. Ahora puedo ser como soy. Así, impuntual. ¿O de qué pensabas que estaba hablando?”*

Cuando Juana lanza esta última pregunta, interpelando de manera irónica al espectador, la protagonista crea una conexión directa con la audiencia. En este momento, la persona que ve el spot se percata de sus propios prejuicios y se da cuenta de que ha atribuido los problemas que la chica tenía en su ambiente de trabajo directamente a su identidad, sin que en el anuncio aparezca realmente ningún comentario o muestra de ello. La protagonista es consciente del proceso mental que ha hecho el espectador al escuchar el relato, de ahí el tono sarcástico de su pregunta.

En ocasiones, la representación o el concepto que tiene la sociedad sobre los miembros de este colectivo se reduce al hecho de ser una persona trans, sin tener en cuenta que se trata de gente con sueños, aspiraciones, inquietudes y preocupaciones que poco o nada tienen que ver con su identidad. Es cierto que existen multitud de problemáticas derivadas del hecho de pertenecer al colectivo trans (exclusión laboral, rechazo por parte del entorno familiar, un alarmante porcentaje de riesgo de suicidio, etc). Sin embargo, no podemos olvidar que se trata de individuos con una psique y una profundidad que va más allá de su identidad de género. El anuncio nos hace conscientes de este hecho y no trata al sujeto representado con compasión o lástima en ningún momento, por lo que podemos advertir que en la pieza se ha hecho uso de un tono expresivo.

En cuanto al cuerpo de la chica, es cierto que entra en los estándares de la feminidad normativa: se trata de una chica delgada, joven, alta, maquillada, de pelo largo... pero esta no está sexualizada y cabe destacar como aspecto positivo el hecho de que se ha contado con una verdadera actriz trans, llamada Mariana Genesisio Peña.

Por otra parte, los miembros del equipo creativo de esta campaña se han pronunciado al respecto, recalcando su intención de invitar al debate social y la reflexión sobre nuestros propios pre-conceptos o barreras a la hora de percibir el talento de los demás. Según Lulo Calió, Director General Creativo de la agencia FCB&FIRE, la campaña se idea “como un disparador para generar una conversación con la sociedad que, en muchos casos, desconoce esta realidad”. Por este motivo, se puede afirmar que el spot incluye objetivos de eficacia cultural.

En la campaña de 2019 *El pelo no tiene género*, realizada por la marca Pantene, se entrevista a Ángela Ponce, la primera mujer transgénero que logra convertirse en Miss Universo España. A lo largo del spot, la protagonista relata su experiencia personal como mujer trans, destacando lo confuso que fue darse cuenta de su propia realidad en la infancia al carecer de referentes. Ángela destaca el hecho de haberse convertido en aquel modelo que ella nunca tuvo, ya que el hecho de ganar un certamen tan conocido como Miss Universo España da una importante visibilidad y puso en el foco un tema tabú, además de “cambiar estereotipos y romper un techo de cristal”.

Tanto la concepción de la realidad del colectivo como el tipo de relación que se establece con él se lleva a cabo de una manera expresiva, ya que se expone la confusa situación a la que se enfrentan los niños y niñas trans durante su infancia debido a la falta de modelos a seguir. Se le da voz a una persona dentro del colectivo que además ha logrado un enorme éxito en su campo (lo que ya de por sí la convierte en un referente), pero el discurso va más allá y se remonta a esos años en los que estaba perdida, dirigiéndose a los niños y niñas que hoy en día puedan estar pasando por un proceso similar. Ponce hace ver que, a pesar de este desconcierto, las personas que se encuentren en ese punto no están solas, no son las únicas que se han sentido así y se puede salir de ello, vivir la vida en la manera que desees y alcanzar el éxito. Por todo esto, se puede considerar que el comercial integra objetivos de eficacia cultural.

El spot *First Shave*, lanzado por Gillette en 2019, presenta a Samson, un adolescente que cuenta su experiencia como chico trans. El protagonista relata la confusión que vivió durante su infancia y el enorme deseo que tenía por transicionar. Tras esto, vemos una escena del chico afeitándose por primera vez, mientras su padre le enseña a hacerlo correctamente.

Tanto la concepción de la realidad del colectivo como la relación que se establece con el sujeto representado se hace a través de un estilo expresivo. A pesar de tratar también temas relacionados con el aspecto físico y la aceptación familiar como ocurría en el caso del primer spot analizado, en este caso sí que se le da profundidad, explicando el

contexto y la trascendencia que tiene ese momento para el protagonista. Por otra parte, se trata de un chico trans y no un actor cisgénero, algo que le aporta credibilidad al relato y ayuda a empatizar más que en el caso de la campaña navideña de 2016.

El sujeto se muestra de manera empoderada, en primer lugar porque se le da voz y encuentra un lugar en el que expresarse. Por otro lado, vemos cómo el padre lo acepta y enseña a su hijo a afeitarse. Además, lo hace con total naturalidad y se muestra frente a las cámaras en una actitud cómoda y relajada, no como ocurría en el anuncio de la empresa de electrodomésticos danesa donde el familiar, a pesar de mostrar su apoyo al regalarle a la chica una plancha de pelo, aparecía en una actitud nerviosa e incluso algo incómoda.

En este caso, observamos un ejemplo que representa temas relacionados con la imagen y el aspecto físico atendiendo a la complejidad de la situación y otorgándole la profundidad que merece. Asimismo, la forma en la que se muestra la aceptación por parte del entorno familiar es sensible y normalizadora, por lo que se puede concluir que el comercial es eficaz culturalmente.

La campaña *Tu propósito* del Grupo Adecco, estrenada en 2019, presenta una escena en la que trabajadores procedentes de distintos ámbitos se reúnen con la empresaria Silvia Mato, quien los entrevista de manera individual. Mato comienza haciendo preguntas relacionadas con la vida laboral de los participantes, pero poco a poco las cuestiones se vuelven más íntimas, la conversación toma un carácter profundo y se reflexiona sobre los sueños, aspiraciones y el propósito vital de los entrevistados. Posteriormente, la entrevistadora descubre su identidad como mujer transgénero al enseñar una fotografía suya tomada diez años atrás, cuando aún no había iniciado ningún proceso de transición, emocionando a sus interlocutores. Finalmente, Silvia afirma: “*Los cambios son duros, pero son muy bonitos cuando los consigues*”.

Puede considerarse que hay una clara búsqueda de emotividad. La música, la reacción de los entrevistados, lo profunda que se vuelven las preguntas que hace... todo genera un escenario en el que las emociones están a flor de piel. Por otra parte, no se habla de ninguna problemática

en concreto sino que se muestra el tema de una manera superficial, tomando simplemente la figura de una mujer trans para inspirar a los demás.

Aunque se visibilice a las mujeres trans, no se hace atendiendo a la complejidad social de esta situación, por lo que no se puede considerar que el comercial integre objetivos de eficacia cultural. Una transición puede ser un proceso que lleve tiempo, enfrentarte a muchos miedos y a una sociedad que te hace el camino más difícil. Sin embargo, el mensaje nos llega de manera edulcorada y parece que se ha elegido a la protagonista con una intención más inclinada a lograr un buen eslogan que a contar la historia de Silvia.

En la campaña de Médicos del Mundo llamada *Que no te brillen los prejuicios*, estrenada en 2020, varias mujeres trans acuden a una entrevista de trabajo en la que el entrevistador dice frases como: “*A mí me sabe fatal, pero es que... yo conozco muy bien a mi empresa y sé que mis clientes no se sentirían cómodos con alguien como tú*”; “*Porque, ¿tú que eres? ¿Un hombre o una mujer?*”. Tras esta última pregunta, se nos ofrece el dato de que el 80% de las mujeres trans están excluidas del mundo laboral.

Tanto la concepción de la realidad del colectivo como el tipo de relación que se establece con él se lleva a cabo de una manera expresiva, ya que se muestra un problema estructural: el preocupante porcentaje de paro en mujeres trans. El trabajo es un derecho básico, una herramienta de la que se está privando a las mujeres trans por razones directamente ligadas a su identidad. En definitiva, se puede considerar que el spot integra objetivos de eficacia cultural, ya que se expone una gran problemática y además destaca los prejuicios que la generan, su raíz.

El spot *Every name's a story* relata la historia de un joven trans, al que vemos en distintas situaciones de su vida cotidiana en las que es llamado por su nombre de mujer (Jemma), con el que no se identifica: cuando recoge un paquete, al ir a una fiesta, en una consulta, etc. El protagonista se muestra incómodo ante esta situación pero no rebate ni pide que lo llamen de una manera diferente. Sin embargo, llega un momento en el que el chico entra a una cafetería de la cadena Starbucks,

establecimiento donde a la hora de hacer un pedido, el dependiente pregunta por el nombre del cliente para escribirlo en su taza. El protagonista responde que se llama James y, cuando el dependiente se dirige a él de esta manera, podemos ver al adolescente claramente feliz.

Para los miembros del colectivo trans, cambiar de nombre supone una nueva vida. Cuando se está en un proceso de transición, a pesar de que la familia y el entorno acepten de buen grado la situación, dirigiéndose a la persona con un nombre que escoja y por el que se sienta representada en lugar del que se le asignó al nacer, existen una serie de situaciones incómodas a las que habrá que enfrentarse.

En primer lugar, mientras en los documentos oficiales no se haya podido realizar el cambio de nombre, al relacionarse con distintas instituciones, acudir al médico, hacer compras por internet... estas personas seguirán siendo tratadas por un nombre con el que no se identifican. Por otra parte, está el hecho de dar explicaciones sobre este tema a cada persona del entorno, proceso que se puede alargar años ya que siempre habrá un conocido o un amigo de la infancia al que no se vea con frecuencia y no esté al tanto de la situación. Esta problemática queda muy bien reflejada y se muestra su profundidad, por lo que se puede advertir un tono expresivo.

Cuando la marca compartió el spot en Twitter, lo acompañó con un mensaje que decía: “En Starbucks, escribir tu nombre en una taza y decirlo en voz alta es un símbolo de nuestra cálida bienvenida. Starbucks te da la bienvenida, seas quien seas”. Con este comercial, la empresa no solo muestra su apoyo hacia el colectivo y sus reivindicaciones, sino que es además una forma de expresar que toda persona puede sentirse segura y aceptada en sus establecimientos, sin tener que enfrentarse a situaciones incómodas. El personal de Starbucks siempre se referirá al cliente de la manera que este desee y no tendrá por qué sentirse cuestionado, juzgado ni dar ninguna explicación sobre su identidad.

Las acciones de esta campaña fueron más allá del comercial que hemos analizado, pues la marca se asoció con la organización benéfica *Mermaids*, lanzando una edición especial de galletas con el fin de recaudar 100.000£ destinadas a expandir los servicios de apoyo dentro de la

comunidad transgénero y sus familias. Por otra parte, Starbucks ha incorporado en su página web un espacio donde comparte historias inspiradoras en las que personas trans cuentan cómo eligieron su nuevo nombre. Teniendo en cuenta tanto el contenido del spot como las acciones posteriores que se hicieron en esta campaña, se puede concluir que el comercial es eficaz culturalmente.

El spot de HBO *Referentes* muestra a un joven que llega de noche a su habitación, se tumba boca arriba en la cama y, con cierta actitud reflexiva, mira al techo. Una voz en off, a modo de monólogo interior, dice: *“Siempre la misma historia. Te venden que lo importante es ser uno mismo pero cuando sales al mundo, el cuento es otro. Uno en el que no existes. Aprendiste a encajar, a fingir, a negar quién eres. Y eso duele.”* Tras esto, observamos imágenes del chico en la misma habitación, viendo en su portátil series en las que aparecen personajes LGTBQ+ como protagonistas. El joven se encuentra más animado, sonríe y empieza a bailar. La voz en off continúa: *“Pero un día la historia cambia. Descubres otras formas de ser, amar, desear... Personas como tú: referentes”.* Finalmente, el protagonista se quita la camiseta frente al espejo, dejando al descubierto unas cicatrices en el pecho, símbolo de haberse sometido a una mastectomía. La voz en off concluye: *“Y, por primera vez, te sientes libre. Las historias lo cambian todo.”*

Tanto la concepción de la realidad del colectivo como la relación que se establece con el sujeto representado se hace a través de un estilo expresivo, ya que se plasma la importancia que tienen los referentes en el desarrollo de un individuo. Estos son esenciales ya que la cultura nos ayuda a crear una concepción de cómo es el mundo, las personas y las relaciones que se establecen entre ellas. A través de las obras audiovisuales se puede encontrar un espejo en el que reflejarse, pero si estas representaciones solo muestran una realidad normativa y sesgada, los individuos que se salen de esta norma quedan, en cierta forma, huérfanos.

El análisis de los referentes, su falta y su evolución ha sido un tema muy estudiado, por ejemplo, desde el feminismo (la hipersexualización de la figura femenina en el cine, la ausencia de mujeres en libros de texto, la proliferación de personajes femeninos cosificados y con roles

pasivos en las telenovelas, etc). Aunque éste es un tema complejo y de gran profundidad académica, en apenas un minuto y medio el comercial consigue que la audiencia empatice con el protagonista y comprenda, en mayor o menor medida, la relevancia que posee el hecho de contar con figuras y tramas con las que sentirse identificado.

Es cierto que, en los últimos años, ha aumentado considerablemente la inclusión de personajes trans en ficción, otorgándoles papeles protagonistas y profundizando en su psique (como sucede en el caso de las series *Euphoria*, *POSE*, *Veneno*, etc). Ésta es una tendencia positiva que se ha de seguir desarrollando, sin olvidar la presencia de verdaderos actores y actrices trans con el fin de, por un lado, lograr una representación más sensible y fiel y, por otro, darle la oportunidad de incluirse en el mercado a los miembros de un colectivo cuya tasa de exclusión laboral supera el 80%.

Por otra parte, cabe mencionar que el protagonista es un chico trans conocido dentro del mundo de las redes sociales llamado Daniel Marrero. En definitiva, podemos afirmar que el anuncio integra objetivos de eficacia cultural.

La campaña *Cambios* cuenta la historia de siete personas que han decidido darle un giro a su vida y, como parte del proceso, se han deshecho de ciertos bienes para poder seguir avanzando, haciendo uso de la aplicación Wallapop, una plataforma de compraventa de artículos de segunda mano.

Uno de los relatos queda recogido en el spot *Cambios: ser quien quieres ser*, el cual se centra en la figura de Lola Rodríguez, una joven trans que ha puesto a la venta una serie de objetos que la han marcado a lo largo de su vida y la han ayudado a convertirse en la persona que siempre había querido ser. La protagonista cuenta su infancia, la forma en la que tuvo que lidiar con el hecho de ser percibida como un chico y la importancia que tuvieron en su momento los bienes de los que ahora quiere desprenderse, a fin de inspirar a los demás.

Tanto la concepción de la realidad del colectivo como la relación que se establece con el sujeto representado se hace a través de un estilo expresivo, ya que se describen diversas problemáticas: la falta de

referentes, la incomprensión que sintió durante la infancia por parte de su entorno, las burlas a las que se vio sometida cuando rompía los roles que supuestamente debía seguir... El sujeto se nos presenta de manera empoderada ya que, aunque en su momento hubiera vivido situaciones de frustración, la protagonista se encuentra en otro punto de su vida y se siente orgullosa de la persona que es.

Esta campaña ha concedido un espacio en el que una miembro del colectivo trans puede contar en primera persona y de manera distendida su historia, lanzando un mensaje de apoyo y reivindicación, por lo que se puede concluir que el comercial integra objetivos de eficacia cultural.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión final, la hipótesis principal de la que partía este estudio puede considerarse acertada. La mayoría de spots analizados presentan una conexión clara y directa con alguna demanda del colectivo trans, mostrando todo tipo de problemáticas. Además, prácticamente todos los spots estaban protagonizados por miembros del colectivo y no por actores cisgénero caracterizados, algo que también es objeto de reivindicación.

Otro aspecto positivo que destacar es el hecho de que se ha repetido en varias ocasiones el formato de entrevista, ya fuera real o parte de la ficción del comercial. Esto muestra, por un lado, que las marcas no se estaban apropiando de la lucha social por simples motivos económicos, sino que han creado un espacio en el que darles voz a las personas implicadas para que puedan contar su experiencia en primera persona. Por otra parte, se genera una sensación de cercanía, como si se mantuviera una conversación, lo que ayuda al espectador a conectar con los protagonistas.

Los resultados muestran una tendencia por parte de las marcas a dar un mensaje reivindicativo, tendiendo un puente entre el público y las personas trans al mostrar distintas dificultades a las que se enfrentan en el día a día, tanto en el ámbito privado como público. Es cierto que los temas relacionados con la imagen y el cuerpo son recurrentes, pero se

profundiza mucho más de lo esperado en otras cuestiones como son la falta de referentes, la exclusión laboral, la aceptación por parte del entorno y la autoestima.

Aunque el período analizado es corto, de tan solo cinco años, se aprecia un cambio notable entre los spots estrenados en 2016/2017 y los posteriores. En primer lugar, por el número de comerciales, pues a la hora de elaborar la muestra ha resultado mucho más sencillo encontrar ejemplos de campañas con temática trans de 2018 en adelante. Por otra parte, existe una evidente implicación y un esfuerzo por parte de las marcas por mostrar y profundizar en diversos aspectos de la vida cotidiana de los miembros del colectivo.

Por último, cabe destacar el papel que tiene la comunicación publicitaria a la hora de crear nuevos discursos y realidades, resultando verdaderamente positivo que exista un espacio donde mostrar diversidad y reivindicar esta lucha social. Es probable que la inclusión de personajes trans en publicidad, ficción y demás ámbitos vaya en aumento durante los próximos años, tendencia que ya podemos advertir. También es presumible que el tono reivindicativo empleado actualmente se vaya suavizando a corto-medio plazo, mediante el colectivo logre conseguir más derechos y aceptación social, dando paso a un tono de normalización en el que se incluyan personajes trans sin que el centro del relato sea su identidad.

6. AGRADECIMIENTOS

José Patricio Pérez-Rufi, como mi tutor durante el desarrollo de la Beca de Colaboración otorgada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (convocatoria 2020-2021), destinada a llevar a cabo tareas de investigación para el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga.

7. REFERENCIAS

- Armas, M.M. y Arnau, J. (2014). *Dinero rosa: el consumidor gay masculino de nivel socioeconómico medio alto en Lima (Tesis de pregrado)*. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Barthes, R. (1974). *Introducción al análisis estructural de relatos, análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Butler, J. & Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- De Lauretis, Teresa (1987). La tecnología del género. Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. *Cuadernos Inacabados*, 35. Madrid: Horas y horas.
- Feliu Albaladejo, A. (2009). Publicidad y cambio social. Nuevas realidades, ¿nuevos discursos? (pp.396-406). *Comunicación, Memoria, historia, modelos*. Madrid: Edipo.
- Gámez-Fuentes, M. y García-López, M. (2015). Las marcas y la seducción del activismo. *Congreso #comunicambio2015*. Madrid: Fragua.
- García Jiménez, H. (2016). *Trans en Scène. Modos de representación de cuerpos trans en la publicidad a través del análisis de tres campañas publicitarias*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Holder, A. (2017). La publicidad dice adiós al sexo; ahora lo que vende es el activismo. *ElDiario.es*. Recuperado el 30 de noviembre de 2020 de: https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/activismo-sustituye-sexo-publicidad_1_3601539.html
- Jiménez Pinardo, D. (2020). *Empresas LGTB friendly y el uso del Pink Branding. Estudio de caso: Google y el Corte Inglés*. (Trabajo Fin de Grado). Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- López-Vázquez, B. (2007). *Publicidad emocional*. Madrid: Esic.
- Nos-Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios: eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Novoa Montoya, A.R. y Santacruz Londoño, C.A. (2016). *Hacia una transformación de la publicidad. Reflexiones acerca de la impostura de superficialidad que se le ha dado a lo largo del tiempo*. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia.
- Zurian Hernández, F. y Herrero Jiménez, B. (2014). Los estudios de género y la teoría fílmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en cultura audiovisual. *Área Abierta*, 14 (3). http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2014.v14.n3.46357

CIBERMOVIMIENTOS SOCIALES, CAMPAÑAS VIRALES Y SU TRATAMIENTO INFORMATIVO. DE LA PRIMAVERA ÁRABE AL #BLACKLIVESMATTER

MANUEL J. CARTES-BARROSO

Universidad Europea Miguel de Cervantes

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos sociales forman parte de nuestra vida actual, aunque no siempre fue así. Hubo momentos en la historia donde a pesar de existir conciencia sobre las diversas problemáticas que afectaban al ser humano en su vivir pleno, las reivindicaciones de estas personas o grupos no tuvieron éxito o su alcance fue limitado, sin trascender fronteras. Ahora sí son más globalizados. Están tan presentes, seamos afines a ellos o no, que somos buenos concededores de las protestas, luchas y reclamaciones ciudadanas que suceden en nuestro día.

Empero, esta información que tienen las personas procede en gran medida de los medios de comunicación, que se constituyen desde hace tiempo como altavoz de estas acciones. Basta con ver un informativo televisivo, escuchar la radio, ojear las páginas de un diario o leer una publicación digital para hacernos una clara idea de la relevancia que pueden adquirir —dependiendo del grado de cobertura informativa conferido— estos movimientos sociales. Pero, sobre todo, su ampliación y, por tanto, el gran conocimiento popular, se debe a su propagación por las redes sociales de Internet, que han conseguido que en los últimos lustros se hable de ellos y lleguen a prácticamente cualquier lugar del mundo.

Detrás de cada movimiento social se esconde una reclamación, una aspiración, un deseo de cambio. Y el centro de muchas de las acciones que se dan en este sentido tiene como eje a los propios derechos civiles

y humanos, en múltiples ocasiones menospreciados y vulnerados. Iniciada ya la tercera década del siglo XXI, estas situaciones, lejos de acabar, se perpetúan como espejo mismo de la realidad mundial. Y es aquí precisamente donde la labor de los medios de comunicación debe brillar con luz propia para informar y formar a los ciudadanos, cumpliendo con los requisitos propios que se le presupone a esta ciencia social y profesión que es el periodismo (rigor, profesionalidad, objetividad, independencia, etc.) sin interferencias ni alineamientos ideológicos que empañen a los profesionales de la información y al resultado de su trabajo.

1.1. SOBRE MOVIMIENTOS SOCIALES, DERECHOS HUMANOS Y PERIODISMO

Abordamos en este subapartado tres términos con una vinculación común al contemplarlos con perspectiva. Por un lado, los movimientos sociales, ampliamente examinados desde múltiples enfoques, entendidos como formas de acción colectiva, como agrupaciones de personas que persiguen el cambio social. Para Tarrow (2011, p. 9), son “collective challenges, based on common purposes and social solidarities, in sustained interaction with elites, opponents, and authorities”. Los derechos humanos, por su parte, son principios relativos a la dignidad de la persona. Según aparece en la web de UNICEF (s.f.), son normas que “rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos”. Y, por último, se encuentra el periodismo, la actividad profesional cuyo fin es buscar y transmitir información a los ciudadanos. Un oficio absolutamente vocacional, concebido para muchos como un modo de vida.

La relación entre estos términos trasciende más allá del tratamiento informativo de los movimientos sociales —como contemplamos en este trabajo—, sino que también atañe a la mirada del periodismo a los derechos humanos, su promoción y defensa en los medios de comunicación, las propias luchas y protestas de los periodistas y su implicación con los movimientos sociales.

Algunos de estos aspectos han sido ya estudiados con anterioridad, como la vinculación entre el periodismo o los medios y los derechos

humanos (Balabanova, 2015; Turón-Padial, 2019), y con respecto a los denominados derechos humanos emergentes (Gómez y Méndez, Méndez Muros, García Estévez y Cartes Barroso, 2015; Gómez-y-Méndez, Turón-Padial y Cartes-Barroso, 2020). También la influencia de los medios en los movimientos sociales (Aceves, 1998; Rodríguez Uribe, 2012; Earl y Rohlinger, 2018; Kennis, 2021), por ejemplo.

En nuestro caso, al contemplar la proyección informativa de los cibermovimientos sociales, debemos tener en cuenta distintas teorías abordadas desde la Academia, que vienen a demostrar la importante y a la vez complicada labor ejercida en las redacciones para, de toda la información recibida, filtrar lo considerado más relevante para el ciudadano. Hablamos, en primer lugar, de la teoría de la Agenda Setting (McCombs y Shaw, 1972), que recoge cómo los medios y los periodistas filtran y escogen las informaciones que recibirán las personas. Y, por otro lado, también muy considerable es la teoría del Framing (Entman, 1993), basada en los encuadres (*frames*) o enfoques sobre las noticias que los periodistas resaltan finalmente. Todo ello, además, influenciado por los criterios de noticiabilidad y las líneas ideológicas mediáticas.

En los últimos años, junto a la labor de los medios de comunicación de masas, huelga destacar la importancia que han tenido y tienen las redes sociales en nuestra sociedad, así como su poderosa influencia en los propios medios, precisamente en unos tiempos en los que los movimientos y las acciones y campañas sociales promovidas en las redes llegan a convertirse en noticia. En este nuevo contexto, los ciudadanos han adquirido gran protagonismo y han pasado a ser actores informativos y, en ocasiones, protagonistas de los mensajes informativos. Con sus comentarios y publicaciones llegan a ejercer influencia en los medios de comunicación —por ejemplo, al viralizar los contenidos mediáticos—, que a su vez reciben retroalimentación y pueden mantener conversaciones con esta audiencia. Así, “las redes sociales son cada vez más el lugar idóneo para encontrar fuentes, expertos y testigos, detectar tendencias, estados de opinión y descubrir breaking news” (Orihuela, 2011).

Los cibermovimientos y las campañas que se han desarrollado en redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter o YouTube, por ejemplo, no solo han sido viralizados en estas plataformas, sino que, además, son difundidos en los medios de comunicación, siendo un claro ejemplo de cómo las tendencias, temas del momento o *trending topics* pueden convertirse en noticia. A estas alturas, la influencia de las etiquetas y *hashtags* en los propios medios es más que evidente. Ejemplos de ello, como veremos posteriormente, son algunas de las más famosas etiquetas usadas en los últimos años, como #Kony2012, #PrayForParis, #JeSuisCharlie, #BringBackOurGirls, #MeToo o #BlackLivesMatter.

1.2. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN SU HISTORIA

Desde hace siglos, ante la existencia de situaciones de iniquidad y adversidades para el ser humano —especialmente para los más indefensos, marginados y desprotegidos de la sociedad—, miles de personas han sentido la necesidad de luchar por aquello que consideran justo, que entendían que ayudaría a mejorar la propia sociedad, su mundo. Fruto de este interés por cambiar las cosas y el modo de hacerlo, la agrupación de estas personas y su posterior movilización daría pie a interesantes acontecimientos que forman ya parte de la historia.

Si bien es cierto que durante las distintas etapas de la humanidad se han sucedido luchas sociales y movilizaciones ciudadanas, a gran o menor escala, relativas a temáticas sociales y políticas, cronológicamente hay que remontarse al siglo XVIII para señalar el nacimiento de los primeros movimientos sociales (Tilly y Wood, 2010). Estos autores establecen un recorrido histórico partiendo de las protestas populares producidas en Inglaterra a mediados del siglo XVIII, y, centuria a centuria, pasando por guerras, revoluciones, manifestaciones y huelgas, abordan importantes hitos como los movimientos obreros, las movilizaciones de 1968 y 1989, así como nuevas formas de activismo más contemporáneas. Con todo ello, concluyen que en estos siglos “los movimientos sociales no sólo han progresado gracias a sus actuaciones individuales, sino gracias también a campañas interactivas” (Tilly y Wood, 2010, p. 81).

Lejos de culminar los infortunios para el ser humano, en el siglo XXI se han incrementado las reclamaciones y protestas ciudadanas y han aparecido más conflictos tanto en naciones democráticas como totalitarias. Consecuencia de esto es el surgimiento de nuevas formas de protestas y movilizaciones sociales que han tenido a las tecnologías de la información y la comunicación como amplificador de las acciones colectivas. En concreto, hablamos de nuevos movimientos sociales caracterizados por la utilización de las oportunidades que ofrecen Internet y la web social, con objeto de realizar dichas acciones tanto dentro como fuera del ciberespacio. Son los denominados cibermovimientos sociales, conocidos también como movimientos sociales en red, movimientos virtuales o *e-movements*, entre otros posibles términos (Ortiz Galindo, 2016). A este respecto, esta autora aporta una completa definición de qué es un cibermovimiento social:

Actor colectivo, estructurado en forma de red distribuida, que intencionalmente y con cierta continuidad, utiliza las oportunidades comunicativas de la era de Internet y de la Web social para conseguir afectar al cambio social, a través del impulso de sus acciones colectivas, que pueden desarrollarse dentro y/o fuera del ciberespacio, con el objetivo de sensibilizar a la opinión pública sobre un conflicto social y unos objetivos públicos que se reivindican desde una identidad colectiva establecida (2016, p. 172).

En los últimos años, las redes sociales de Internet se han convertido en el mejor aliado posible para difundir y viralizar estas acciones. Unas plataformas, junto al propio Internet, que son para Castells (2012) redes de indignación y esperanza. En torno a ellas, y a la propia web social, se congregan comunidades virtuales donde los ciudadanos muestran su compromiso en unas nuevas formas de activismo. Prueba de ello es que, ante algunas campañas y acciones, en ocasiones los poderes han actuado con más control y censura, por ejemplo con el bloqueo de cuentas en redes sociales, interrumpiendo el acceso a Internet o limitando y presionando la voz de activistas y periodistas, así como manipulando la información tanto en medios públicos como, a veces, privados.

Sin duda, un punto de inflexión lo marcan las revoluciones acaecidas en varias naciones de Oriente Medio y norte de África, conocidas como la ‘Primavera Árabe’. Como posteriormente veremos, entre 2010 y

2012 los ciudadanos árabes en todo el mundo aprovecharon las oportunidades de Internet y las redes sociales para lanzar acciones a nivel individual, pero con un propósito global: cambiar el rumbo de sus naciones y sus propios derechos. Así, de acuerdo con Soengas (2013, p. 154) se demuestra que “la tecnología puede actuar como un arma de acción asociada a un fenómeno reivindicativo local y conseguir que adquiera una dimensión global”.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta aportación es conocer cómo ha sido la proyección periodística de los movimientos sociales más significativos en estos últimos años, en concreto de los cibermovimientos sociales y campañas promovidas en redes sociales, de acuerdo con la repercusión que han alcanzado. Primeramente, en las líneas anteriores hemos revisado la literatura científica que aborda la relación entre los movimientos sociales, el periodismo y los derechos humanos, así como su historia y expansión en las redes sociales de Internet. Y, por último, *grosso modo*, examinamos algunas de las acciones y campañas sociales más relevantes en cuanto a su tratamiento informativo.

3. LA PROYECCIÓN PERIODÍSTICA DE LOS CIBERMOVIMIENTOS

3.1. LA PRIMAVERA ÁRABE

Entre los años 2010 y 2012, una serie de manifestaciones y protestas populares en países del norte de África y Oriente Medio hicieron que el mundo mirara con mucha atención cómo se desarrollaban estos sucesos, en los que miles de ciudadanos exigían democracia y derechos sociales para sus naciones. Es lo que desde entonces se viene conociendo como Primavera Árabe.

El origen de estas protestas se inicia en Túnez, cuando a finales de 2010 un vendedor ambulante, al ser despojado de su carro y mercancía por la policía, se quemó a lo bonzo en señal de protesta. Y así comenzaron las revueltas y manifestaciones en este país, que posteriormente se

replicaron en Egipto, Siria, Libia, Yemen y otras naciones. Solo en Túnez se produjo el paso hacia la democracia, toda vez que en Egipto hubo en un primer momento una breve democratización, para luego reinstaurar el gobierno autoritario. En los casos de Libia, Siria y Yemen, las protestas supusieron el comienzo de guerras civiles en estos países. En las monarquías del Golfo Pérsico tuvo poca relevancia, mientras que en otros países como Marruecos o Jordania, a pesar de tener algunas revueltas, fueron pocos los cambios efectuados (Melián Rodríguez, 2017).

Para ver estas protestas y manifestaciones con perspectiva, Blanco Navarro (2011) destaca una serie de factores principales que incidieron en las mismas, como las gerontocracias en varios países, la falta de libertades, la corrupción, el nivel de desempleo, la pobreza, la desigualdad, el coste de los alimentos o el incremento de precios en general. Y, por otro lado, existen una serie de factores desencadenantes, como algunos hechos puntuables incontrolables, factores demográficos como la juventud de la población o las movilizaciones, que se vieron impulsados por el efecto contagio en las naciones vecinas, el uso de Internet y las redes sociales, las filtraciones de Wikileaks y el papel de los medios de comunicación.

Debido a la importancia que estas revueltas y manifestaciones tuvieron en estas naciones, la Primavera Árabe tuvo una amplia cobertura mediática y se retransmitió en directo todo cuanto acontecía en sus calles y plazas. Y eso a pesar de todas las limitaciones, dificultades e impedimentos que tuvieron los periodistas extranjeros para acceder a estos países y trabajar libremente, amén de otras vicisitudes con los distintos gobiernos (monarquías, repúblicas democráticas y regímenes dictatoriales), como su interés por desacreditar a los medios internacionales (Soengas, 2013).

Además de la prensa, en la difusión de estas movilizaciones fue especialmente destacable el papel de las agencias de noticias nacionales e internacionales, así como cadenas de televisión como *Al Jazeera* (González-Quijano, 2011). Así, lo destaca Rihawi Pérez:

No solo las redes sociales tuvieron una [sic] papel clave en la expansión del malestar que originó más tarde las revueltas en estos países, también lo tuvo la televisión por satélite. La televisión sirvió de apoyo a los medios de comunicación sociales para viralizar todos los vídeos relacionados con el abuso de violencia por parte de los gobiernos (2018, p. 109-110).

Por otro lado, también hay que subrayar la importante función, como hemos visto, de las redes sociales, especialmente Twitter y Facebook, que se usaron como plataformas de comunicación tanto por los ciudadanos como por los propios medios y agencias de noticias. En este sentido, cabe citar una investigación que aborda el prisma del tratamiento informativo de las redes sociales durante estos episodios, en concreto en Túnez y Egipto (Tor Hidalgo, 2017). No obstante, la simbiosis entre ambos, medios de comunicación y redes sociales, fue crucial para proyectar mediáticamente la Primavera Árabe:

El proceso creativo e inmediato que hizo de los medios de comunicación una parte asombrosa del éxito de las revoluciones de la Primavera Árabe fue la integración espontánea entre los medios de teledifusión y los medios sociales, un caso de amor y matrimonio a primera vista (Hroub, 2015, p. 317).

En cuanto a su proyección informativa, ha sido ampliamente estudiada en numerosas ocasiones, a nivel general, en base a diversos medios y en naciones concretas. Así, en el caso del tratamiento informativo en Libia, Soria Ibáñez (2013) destaca también la amplia cobertura dada en la prensa española (*ABC, El Mundo, El País, El Periódico de Cataluña y La Vanguardia*), con información diaria en la sección ‘Internacional’ de los medios. Según esta autora, los diarios españoles mostraron su apoyo a las acciones del pueblo de Libia, en defensa de la democracia y con oposición a la represión del régimen de Gadafi. Así, no hubo condicionamiento de ideología, sino neutralidad en la difusión de la información, con pluralidad de enfoques.

Otro interesante estudio aborda la Primavera Árabe desde la visión de los medios de comunicación de Estados Unidos (Rguig, 2019), concretamente en los diarios *The New York Times* y *The Washington Post*. En este caso, los temas más recurrentes sobre su cobertura fueron la violencia en el mundo árabe, la islamofobia y la superioridad de Occidente

con respecto a los árabes. El tratamiento informativo conferido, a juicio de esta autora, fue sesgado e injusto, al haber tenido en cuenta situaciones previas como los atentados del 11 de septiembre de 2001 a la hora de enfocar el discurso sobre los musulmanes. Y, además, porque estaba determinado por la política exterior estadounidense en el mundo árabe, destacando informativamente más las revueltas en Siria y Libia —gobiernos enemigos de Estados Unidos— que las de naciones como Bahrein, Arabia Saudí o Marruecos, considerados amigos o aliados.

Por otro lado, Bruce (2014) examina la cobertura visual de la Primavera Árabe en cinco canales transnacionales de noticias por satélite (*Al Jazeera*, *Al Jazeera English*, *Al Arabiya*, *Alhurra* y *BBC Arabic*). Entre los resultados de su estudio, no se observan diferencias a la hora de aplicar el encuadre de interés humano en estas cadenas, aunque sí en el marco político.

Finalmente, también puede destacarse una última aportación centrada en la cobertura de la prensa española de referencia (*ABC*, *El Mundo*, *El País* y *La Vanguardia*) sobre la revolución de Egipto (Corral, Fernández Romero y García Ortega, 2020). En concreto, los autores analizaron el encuadre islamófobo, que suele aparecer de forma sutil, especialmente en el islamismo político y en discursos centrados en la oposición entre el islam y la democracia o la superioridad occidental, cargados de prejuicios y generalizaciones que llegan a distorsionar la percepción de los lectores.

3.2. BRING BACK OUR GIRLS (#BRINGBACKOURGIRLS)

Los raptos de menores forman ya parte de la historia reciente de Nigeria. Pero, sin duda, el secuestro de Chibok es el más conocido, por la gran repercusión mediática que tuvo. El 14 de abril de 2014 el grupo terrorista Boko Haram raptó a 276 niñas mientras estaban en el colegio. Días después, la policía y el Gobierno de Nigeria ofrecieron una información contradictoria y tardía sobre las menores y su paradero, lo que unido a la magnitud del suceso, incentivó protestas ciudadanas en diferentes lugares del mundo (VOA News, 2014).

Así comenzó la campaña Bring Back Our Girls (devuelvan nuestras niñas, en español), desarrollada en las redes sociales y popularizada por la etiqueta #BringBackOurGirls gracias al abogado Ibrahim Abdullahi. Esta campaña consiguió que los medios de comunicación se interesaran más por este suceso, al ser viralizada por políticos, famosos, deportistas y otras personalidades, entre ellos la Premio Nobel Malala Yousafzai, el primer ministro del Reino Unido, David Cameron, o la entonces primera dama de los Estados Unidos, Michelle Obama (Emma, 2015). Sin embargo, para Córdoba Hernández (2017) fue un ejemplo de *slacktivism* o activismo de salón, al considerar que no hubo una involucración real entre los ciudadanos y que no se llegó a más allá de su implicación y participación en las redes sociales. Lo cierto es que desde el mismo momento del secuestro los medios de comunicación mundiales se hicieron eco de este acontecimiento que, en la actualidad, siete años después, ha perdido fuerza, a pesar de que aún hay algo más de 100 niñas desaparecidas que no han vuelto a sus casas (Aldekoa, 2021).

El análisis de la prensa del propio país nigeriano ofrece algunos interesantes datos. Adekoya, Ifidon y Chioma (2016) investigaron el tratamiento informativo en *The Punch* y *The Guardian*. Para estos autores fue una cobertura adecuada en prensa, en cuanto a publicaciones relativas al secuestro de las niñas, dando más relevancia a la información que a la opinión, que fue insuficiente. Además, hubo diferencias en cuanto al espacio otorgado en ambos medios. Y, por otro lado, critican que no tuvieron suficiente protagonismo en las portadas o en páginas principales, que sí llegaron a ocupar otros temas relativos a la economía o política, por ejemplo.

Jibril (2017) amplía el estudio de medios nigerianos con los diarios digitales analizados (*Daily Trust*, *The Punch*, *Sahara Reporters* y *Vanguard*), con una cobertura que difiere en cada uno de ellos, mostrando más compromiso con esta campaña los diarios *Daily Trust* y *Sahara Reporters*, básicamente por su ubicación en la zona norte del país, donde se produjo el secuestro. Al igual que en el anterior estudio, la cobertura informativa en estos medios fue considerable y positiva, y nuevamente se constata la mayor importancia que se le da a las noticias con respecto a los géneros de opinión; una oportunidad perdida donde

podría haberse visto —como en el caso del editorial— cómo es la línea ideológica de estos medios. En cuanto a los encuadres mostrados en los diarios, tres son los principales: las protestas, la ineptitud gubernamental y la abducción.

Ofori-Parku y Moscato (2018) realizan un estudio comparativo en el que examinan la campaña #BringBackOurGirls en la prensa de Nigeria (*This Day* y *Vanguard*), Reino Unido (*The Guardian* y *The Times*) y Estados Unidos (*The Washington Post* y *The New York Times*). A grandes rasgos, las diferencias fueron muy evidentes entre los medios nigerianos y estadounidenses, con una única similitud en cuanto a encuadrar la cuestión: los errores e incompetencia del gobierno de Nigeria, si bien los americanos aprovecharon este problema para mostrar su liderazgo mundial. Otro aspecto destacado de esta aportación es la oportuna observación de que los medios de cada nación reflejan sus propias realidades contextuales, sus contextos, a la hora de abordar este tema. Por ejemplo, en el caso norteamericano fue decisiva la participación en la campaña de Michelle Obama. Incluso la propia campaña fue en estos medios motivo de controversia. En el caso de la prensa británica, hubo mayor comprensión en el contexto de la cobertura, al haber sido Nigeria colonia de este imperio.

En España, finalmente, los medios también abordaron esta campaña nacida en las redes sociales, convirtiéndola rápidamente en noticia, aunque en verdad no tuvo mucha presencia su proyección periodística, pues conforme pasaron los días tuvo un menor interés informativo. En la prensa digital generalista (*ABC*, *El Mundo*, *El País*, *La Razón* y *La Vanguardia*), por ejemplo, este suceso fue proyectado desde un punto eminentemente informativo, a través de noticias y reportajes, destacando la figura de los enviados especiales. Una información internacional de actualidad, acompañada de recursos gráficos, cuyo enfoque temático principal era relativo a la relevancia e impacto de esta campaña (Cartes Barroso, 2016).

3.3. ME TOO (#METOO)

Uno de los movimientos más relevantes de los últimos años es el conocido como Me Too (Yo también, en español), viralizado a través de la

etiqueta #MeToo en las redes sociales de Internet. Si bien sus primitivos orígenes se dan en 1996, por la activista Tarana Burke, y con la iniciativa Me Too en 2006, fue en octubre de 2017 cuando adquiere su vital importancia, como símbolo para denunciar las situaciones de agresión y acoso sexual, originándose tras las acusaciones de abuso sexual contra Harvey Weinstein, productor de cine estadounidense. Fue la actriz Alyssa Milano quien popularizó esta etiqueta, animando a visibilizar esta situación, lo que motivó que otras mujeres se atrevieran a contar de forma pública sus experiencias en redes sociales como Twitter, Facebook o Instagram (EFE, 2017).

Más allá del mundo del cine, este movimiento digital se extendió a otros ámbitos, también al del periodismo, donde muchas mujeres periodistas han sufrido acoso en el terreno, por Internet y en las redacciones, siendo en ocasiones víctimas de agresiones sexuales. Así se recoge en el informe ‘El periodismo frente al sexismo’, de Reporteros Sin Fronteras (RSF, s.f.).

La propia naturaleza del Me Too presenta algunos problemas para encuadrarlo como movimiento social. De hecho, autores como Manzano Zambruno (2019) o Wexler, Robbennolt y Murphy (2019) no lo consideran como tal, aunque sí más bien como una rama del movimiento feminista. Desde nuestro punto de vista tampoco lo es, al menos en el sentido clásico, aunque sí un movimiento o campaña mediante *hashtag*, en línea con el activismo en redes sociales. En cualquier caso, el #MeToo ha favorecido el empoderamiento de las mujeres y ha dado lugar a otras luchas feministas.

Su proyección mediática, como en los anteriores casos, ha sido bastante importante. Harvey (2018) analiza el tratamiento informativo de los movimientos #MeToo y Time’s Up en los medios *MSNBC*, *Fox News* y *BBC*, examinando a quién se cita y la terminología usada en su cobertura. Entre los resultados, la autora destaca la indistinta utilización de expresiones para referirse al comportamiento inapropiado, con palabras como acoso sexual, agresión sexual, conducta sexual inapropiada o abuso sexual, con distintas connotaciones. Por ello, critica el mal uso de estos vocablos, indicando que debía haberse utilizado una

terminología más precisa y contextualizar las noticias, para hacerlas más creíbles.

Este movimiento ha sido también analizado en la prensa británica, concretamente en los nueve principales diarios (De Benedictis, Orgad y Rottenberg, 2019). El estudio de estas autoras revela que la cobertura periodística del #MeToo ayudó a aumentar la visibilidad de la campaña en el país, más allá de las redes sociales, siendo por tanto considerable su papel. Lo hizo en dos aspectos fundamentalmente: en términos de alcance, al llegar a más población (lectores diferentes de los usuarios en redes sociales); y en cuanto a contenido, en la elaboración de historias y relatos propios (además de historias ya abordadas en las redes sociales), fruto del periodismo de investigación.

La cobertura, eso sí, tuvo un desigual tratamiento en los medios analizados, reforzando el feminismo popular en cualquier caso. Aunque se cubrió de forma positiva en todos los periódicos, existen algunos factores problemáticos. Por ejemplo, hubo variaciones en los medios, de acuerdo con su línea ideológica. Y, por otro lado, su proyección informativa ha reforzado ciertos patrones familiares en esos medios a la hora de tratar noticias de violencia sexual o del feminismo.

Erickson (2019), por su parte, aborda el tratamiento del encuadre de las campañas #MeToo y #BalanceTonPorc (versión francesa de este movimiento) desde la perspectiva feminista en medios de EE. UU. (*The New York Times*) y Francia (*Le Monde*). Aunque ambos difieren ideológicamente en términos de objetividad, presentan similitudes al encuadrar las noticias. Su cobertura fue respetuosa, situando las historias de las mujeres en el centro del debate sobre el acoso y la agresión sexual. En este sentido, los enfoques de agencia y objetivos crearon una imagen de mujeres fuertes a apoyar, frente al encuadre de victimización propio de las afectadas por violencia sexual.

Nuraddin (2018) aborda la representación del #MeToo en los principales medios internacionales (*Al Jazeera*, *BBC* y *CNN*), en sus webs. Entre sus conclusiones, este movimiento fue representado moderadamente positivo, con un enfoque construccionista. Su encuadre fue diferente, toda vez que la *BBC* y la *CNN* informaron sobre mujeres que contaron

sus experiencias en estos países, mientras que *Al Jazeera* no se preocupó de cubrir el efecto de esta campaña en Oriente Medio, dejando claras las diversas perspectivas ideológicas a la hora de abordar estos temas.

Finalmente, en el caso español, Portalés Palamós (2019) examina las consecuencias del #MeToo en los tres medios digitales españoles más leídos según el EGM (*El País*, *El Mundo* y *La Vanguardia*), que vienen a reflejar que a partir de esta campaña aumentaron las noticias que abordan la violencia sobre la mujer, sobre todo las referidas a agresiones o abusos sexuales; si bien, incide en que desciende en cuanto a calidad deontológica.

3.4. BLACK LIVES MATTER (#BLACKLIVESMATTER)

Por último, acabamos este breve repaso por uno de los cibermovimientos sociales más importantes de los últimos años: el denominado Black Lives Matter (las vidas negras importan, en español). En verdad, como ocurre con el caso de Me Too, no es el más reciente de los movimientos abordados en esta aportación, toda vez que sus orígenes se remontan a 2013, tras la muerte en febrero de 2012 de Trayvon Martin, un estudiante afroamericano asesinado en Sanford (Florida) por el guardia de seguridad George Zimmerman. Concretamente, la etiqueta #BlackLivesMatter aparece tras la absolución de Zimmerman, y fue promovida por la activista Alicia Garza, dando forma a una organización con este nombre junto a Patrisse Cullors y Opal Tometi, en contra del racismo, la xenofobia y los abusos hacia ciudadanos afroestadounidenses (Taylor, 2017).

Sin embargo, es en mayo de 2020, a raíz del asesinato de George Floyd —afroamericano muerto por asfixia provocada por el agente de policía Derek Chauvin, en Mineápolis (Minesota)—, cuando más relevancia parece haber alcanzado, por lo que hemos optado por su inclusión en último lugar, por ser esta fecha más reciente en tiempo a la realización de este trabajo. La muerte de Floyd, tras otros mediáticos casos anteriores —como Mike Brown, en 2014, o Freddie Gray, en 2015—, supuso el renacer de este movimiento, desencadenando un gran número de protestas y manifestaciones por todo el país y en otras naciones,

pidiendo primero el despido y arresto de los agentes implicados en su muerte. Pero, además, posteriormente fue una llamada a actuar contra la violencia policial y el racismo estructural (Burch, Harmon, Tavernise y Badger, 2021). Es, de hecho, un movimiento muy reivindicativo:

Black lives matter se ha constituido como un importante movimiento que incluye manifestaciones, protestas, campañas mediáticas y denuncias colectivas que han logrado articular, desde hace siete años, peticiones diversas de los afroamericanos que demandan tanto la reparación de los daños como el cese del racismo sistemático enraizado, todavía hoy, en la violencia policiaca, el sistema carcelario, la precariedad, la inseguridad en zonas racializadas, la violencia sexual contra las mujeres afroamericanas y un largo etcétera (Anchondo Pavón, 2020, p. 77).

Así las cosas, a pesar de la cercanía en tiempo tras estos últimos sucesos —que condiciona una evidente falta de aportaciones sobre el tratamiento informativo de Black Lives Matter—, sí ha tenido una gran cobertura tanto en los medios de Estados Unidos como en medios internacionales. Y, todo eso, compitiendo con otras temáticas importantes en 2020, como los efectos de la pandemia mundial del coronavirus COVID-19.

Anteriormente a la muerte de Floyd, Bennett-Swanson (2017) analiza la cobertura mediática en los diarios americanos. De su estudio se aprecia cómo el movimiento Black Lives Matter se puede interpretar como un problema urbano, ignorado ampliamente en la prensa de áreas rurales y republicanas, aunque todo ello teniendo en cuenta las limitaciones de este trabajo en cuanto a medios analizados. Otra conclusión de su aportación es que la cobertura periodística sobre los problemas tratados fue diferente a la de los tuits, que en mayor medida se enfocaron a vídeos virales sobre brutalidad policial, mientras que los medios abordaron en mayor medida los eventos organizados por este movimiento, como protestas y mítines, así como también el tiroteo de la Policía de Dallas.

Por su parte, Brehman (2018) se centra en el fotoperiodismo y el componente visual del movimiento Black Lives Matter, analizando las imágenes icónicas de una galería de fotos publicada por *ABC News*. En concreto, se examinó el poder retórico de una serie de fotografías, cuya

función fue más que la simple documentación. Así, remodelaron la memoria colectiva social para construir una nueva narrativa con la sociedad, la política y la identidad norteamericana.

Estas imágenes, en las que aparece un único protagonista, negro, ayudan a captar la atención del lector. Todo ello, como recuerda este autor (2018, p. 79), teniendo en cuenta que “in the American media, black civic heroism is rarely portrayed. The visualization of the black hero introduces a new narrative into the American media landscape”.

Y ya con más proximidad temporal, Mehta (2020) apunta que en los últimos años, en la era Trump, los medios de comunicación americanos no han prestado demasiada atención a las protestas contra la brutalidad policial, algo que sí hicieron en 2014 (en las manifestaciones de Ferguson) y volvieron a repetir en 2020. Así, por ejemplo, en los subtítulos de noticias de cadenas de televisión por cable (*MSNBC*, *CNN* y *Fox News*) y titulares de artículos en prensa digital, la frase ‘Black Lives Matter’ apareció en menos ocasiones entre 2017-2019 que entre 2014-2016. Lo mismo ocurría con palabras como ‘policía’, ‘negro’ o ‘violencia’, por ejemplo.

Nicholson (2020a), en su estudio sobre la cobertura informativa en medios digitales de Estados Unidos, destaca que el sitio web de la *NBC* fue el más comprometido con este asunto, seguido de la *CNN* y las conservadoras *Fox News* y *The Daily Wire*. Entre las diez noticias más vistas y con mayor impacto se encuentra una en la que agentes de policía se unen a los manifestantes, otra con el llamamiento de la familia de Floyd para minimizar la violencia o el arresto del equipo de la *CNN*. También, por ejemplo, fue noticia la respuesta del presidente Donald Trump ante estos sucesos.

Por otro lado, este mismo autor (2020b) también examina su representación mediática en la prensa británica. En primer lugar, recoge que el *Daily Mail* fue el medio más comprometido en este sentido, por encima de otros como la *BBC*, *The Independent* o *The Guardian*. Lo más popular fue la muerte de Floyd, así como la reacción institucional de la administración Trump. Y, por otro lado, cuando el análisis se centró en la repercusión del Reino Unido, los resultados fueron bien distintos:

The Independent y la *BBC* consiguieron captar más la atención del público. Un tema interesante, sobre este aspecto analizado, fue el debate y discusión tras el destrozo en Bristol de la estatua del comerciante de esclavos Edward Colston, que fue motivo de discusión sobre el rol de estos monumentos en la sociedad británica. Si se compara con respecto a la prensa norteamericana, por último, se aprecian algunas diferencias: los medios de EE. UU. se centraron más en la respuesta internacional y la interacción con los manifestantes, mientras que los medios británicos dieron más cobertura a las protestas y contraprotestas.

4. DISCUSIÓN

Los nuevos movimientos sociales no son indiferentes para los ciudadanos y tienen un gran protagonismo en la esfera digital, donde estos comparten sus preocupaciones y se movilizan para dar visibilidad a sus reclamaciones e ideas. Son las redes sociales de Internet, especialmente, las plataformas de comunicación preferentemente usadas desde hace algo más de una década para estos fines. Unos cibermovimientos sociales y unas campañas virales que han tenido y siguen teniendo gran repercusión en los propios medios de comunicación, que vienen tratándolos informativamente de acuerdo con las particularidades de los mismos.

Así lo hemos visto en los ejemplos analizados anteriormente, que vienen a simbolizar solo algunos de los cibermovimientos sociales y campañas más célebres en los últimos tiempos, a grandes rasgos relativos a la lucha por la democracia en el mundo árabe, los derechos de la mujer y las niñas, la violencia de género y el antirracismo. Detrás de todos ellos, de la Primavera Árabe, #BringBackOurGirls, #MeToo y #BlackLivesMatter, hay una historia y un grupo de personas que, a día de hoy, siguen luchando por los derechos defendidos, con objeto de poder cambiar y transformar su situación y la de otros ciudadanos.

Gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el mensaje de estos movimientos llega cada vez más lejos y, en muchos casos, cala con fuerza en la sociedad, con una verdadera implicación y acción colectiva de los ciudadanos. Empero, cabría preguntarse cuál es

el verdadero alcance de estos movimientos y acciones, con el objetivo de conocer si pueden recibir o no el apelativo de ‘sociales’, toda vez que, por ejemplo, a #MeToo hay quienes no lo consideran como tal en sentido estricto.

En cualquier caso, es evidente la fuerza que estos nuevos movimientos y campañas sociales han adquirido tanto en sus países como en otras naciones, más allá de sus propios continentes. Y todo ello, en buena parte, gracias a la labor de los medios de comunicación y sus profesionales. Todas estas protestas y movilizaciones colectivas han sido narradas intensamente por periodistas que entendían la importancia que su granito de arena podía tener para, además de dar difusión a las distintas reivindicaciones, ayudar a construir una mejor sociedad. Prueba de ello es el interés mediático por #BlackLivesMatter, que ha sido tema destacado en 2020 en cuanto a derechos humanos. Sin embargo, otros como la Primavera Árabe o #BringBackOurGirls quedan ya como algo pasado, con un paulatino o casi nulo interés informativo en la actualidad, a pesar de que, en el primer caso, no se ha conseguido la democracia ni mejoras sustanciales en la mayoría de los países árabes ni en la vida de sus ciudadanos, y con respecto al otro caso, aún quedan más de cien niñas desaparecidas.

El pasar de los años, los variados intereses de los medios, sus líneas ideológicas y sus propios rasgos han influido e influyen en el modo de proyectar informativamente estos movimientos, resaltando unos y alejando otros, dándole unos determinados enfoques y matices que en ocasiones pueden ser criticables y que no son indiferentes para los ciudadanos, quienes se informan a través de estos medios de comunicación, además de por las redes sociales. Con todo ello, como lectores, oyentes y telespectadores, somos conscientes del papel que tienen los medios, así como de lo mucho y bueno que pueden hacer; pero también mejorar, para que esa información pueda ser lo más fiel posible a la realidad, en base a criterios estrictamente periodísticos y no con influencias externas a las empresas periodísticas. A este respecto, antes de culminar, cabría preguntarse: ¿Qué pueden hacer/mejorar aún los medios para contribuir a la sociedad de los movimientos sociales de la red?

5. CONCLUSIONES

Presentamos finalmente las conclusiones que podemos extraer de esta investigación, en base a los cibermovimientos y campañas que hemos analizado. Son las siguientes:

1. Los medios de comunicación y el periodismo, en estos y otros posibles casos a abordar, cumplen perfectamente con su papel de wachtdog, como perro guardián de la democracia, según la cobertura analizada y la importancia que le han dado a estos movimientos y a las reivindicaciones populares, con mayor o menor intensidad. Se trata de un rol destacado por el compromiso adquirido con la propia sociedad, al incluir estas temáticas relativas a movilizaciones y defensa de los derechos humanos en las agendas mediáticas y, además, construir la realidad social que percibe la opinión pública.
2. Las propias realidades de cada país, su contexto con respecto a su participación o posición en cada uno de estos cibermovimientos y campañas, influye claramente en el tratamiento informativo conferido a los mismos, estando este limitado o influido por dicha situación. Así, podemos contemplar cómo se llegan a anteponer determinados criterios sociales, políticos, económicos o culturales en los medios de comunicación de los países que abordan estos temas. Esto es visible en la selección de determinados aspectos noticiosos y en cómo son abordados estos enfoques sobre otros posibles.
3. Y, finalmente, resaltamos la propia relevancia de los cibermovimientos sociales, acciones y campañas digitales como los analizados, mediáticamente tratados en todo el mundo, que han adquirido un gran impulso. No hay que olvidar que estos cibermovimientos tienen unos orígenes en Internet y sus redes sociales y que, tras su viralización, llegan a convertirse en noticia. Es así cuando los medios de comunicación de masas legitiman estos movimientos, dándoles mayor relevancia aún y acercándolos a un mayor número de personas. De hecho, creemos que el poder de las imágenes emitidas y la fuerza de las palabras de los periodistas, contribuyeron sin

duda a la movilización popular y al triunfo de estas reivindicaciones. Puede decirse, por tanto, que al recoger estas acciones sociales en sus páginas (en papel o digitales), emisoras de radio o televisión, adquieren un mayor reconocimiento público. Hasta tal punto que, a día de hoy, en 2021, aún se sigue hablando de estos cibermovimientos, que son ya parte de la historia de la humanidad.

6. REFERENCIAS

- Aceves, F. J. (1998). Medios masivos y movimientos sociales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (64), 38-41. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i64.1244>
- Adekoya, H. O., Ifidon, S. y Chioma, P. E. (2016). Newspaper coverage of the Chibok girls abduction in north-east Nigeria. *IJRDO – Journal of Social Science and Humanities Research*, 1(1), 36-47. <https://bit.ly/2SnoeZT>
- Aldekoa, X. (2021, 13 de febrero). *La hermana perdida de Chibok*. La Vanguardia. <https://bit.ly/3gYStkd>
- Anchondo Pavón, S. (2020). #BlackLivesMatter. Mucho más que un *hashtag*. *istmo*, (369), 76-80. <https://bit.ly/3h7q1N4>
- Authorities: 276 Kidnapped Girls Still Missing in Nigeria. (2014, 2 de mayo). VOA News. <https://bit.ly/3eRhXO>
- Balabanova, E. (2015). *The Media and Human Rights: The Cosmopolitan Promise*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105436>
- Bennett-Swanson, M. (2017). Media Coverage of Black Lives Matter. *Critique: a worldwide student journal of politics*, 98-130. <https://bit.ly/3xMXOkB>
- Blanco Navarro, J. M. (2011, julio). *Primavera árabe. Protestas y revueltas. Análisis de factores*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. <https://bit.ly/3b2GDS7>
- Brehman, C. (2018). An Analysis of the Iconic Images from the Black Lives Matter Movement. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 9(1), 69-81. <https://bit.ly/3ugpufs>
- Bruce, M. D. (2014). Framing Arab Spring Conflict: A Visual Analysis of Coverage on Five Transnational Arab News Channels. *Journal of Middle East Media*, 10, 1-26. <https://bit.ly/3umOSQC>
- Burch, A. D. S., Harmon, A., Tavernise, S. y Badger, E. (2021, 22 de abril). *La muerte de George Floyd reavivó un movimiento; ¿qué sigue ahora?*. The New York Times. <https://nyti.ms/3uxC4Ha>

- Cartes Barroso, M. J. (2016). La campaña #BringBackOurGirls en la prensa digital española. En J. P. Marfil y M. Römer (Eds.), *Retos del Periodismo para el ejercicio responsable y libre de la profesión*. Actas de las comunicaciones presentadas en el XXII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Universidad Camilo José Cela, Madrid (pp. 517-537). Sociedad Española de Periodística y Universidad Camilo José Cela. <https://bit.ly/2RsOhyz>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza Editorial.
- Córdoba Hernández, A. M. (2017). El slacktivismismo como recurso de movilización en redes sociales: el caso de #BringBackOurGirls. *Comunicación y Sociedad*, (30), 239-263. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i30.6241>
- Corral, A., Fernández Romero, C. y García Ortega, C. (2020). Framing e islamofobia. La cobertura de la revolución egipcia en la prensa española de referencia (2011-2013). *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 373-392. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1463>
- De Benedictis, S., Orgad, S. y Rottenberg, C. (2019). #MeToo, popular feminism and the news: A content analysis of UK newspaper coverage. *European Journal of Cultural Studies*, 22(5-6), 718-738. <https://doi.org/10.1177/1367549419856831>
- Earl, J. y Rohlinger, D. A. (Eds.) (2018). *Social movements and media*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-2060201714>
- El periodismo frente al sexismo. (s.f.). Reporteros Sin Fronteras. Consultado el 19 de abril de 2021. <https://bit.ly/2RszZ0H>
- Emma, O. U. (2015). The hashtag as a channel of international communication: a study of the #BringBackOurGirls hashtag. *Communication Panorama African and Global Perspectives*, 1(1), 1-13. <https://bit.ly/3gZxPAj>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Erickson, K. (2019). *Framing Feminism: How U.S. and French Media Frame #MeToo and #BalanceTonPorc from a Feminist Perspective* [proyecto] WWU Honors Program Senior Projects. Western Washington University. Bellingham, Washington, Estados Unidos. <https://bit.ly/3xO5HGp>
- Gómez y Méndez, J. M., Méndez Muros, S., García Estévez, N. y Cartes Barroso, M. J. (2015). *Derechos humanos emergentes y periodismo*. Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información de la Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3vKScp3>

- Gómez-y-Méndez, J.-M., Turón-Padial, M.-C. y Cartes-Barroso, M.-J. (2020). *Más sobre periodismo y derechos humanos emergentes*. Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información de la Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3b7cBgi>
- González-Quijano, Y. (2011). Las revueltas árabes en tiempos de transición digital. Mitos y realidades. *Nueva Sociedad*, (235), 110-121. <https://bit.ly/3em7rPj>
- Harvey, S. (2018, 16-17 de mayo). *Coverage of the #MeToo & Time's Up Movement: Examining who is quoted and what terminology is used in MSNBC, Fox News and the BBC's coverage of the #MeToo and Time's Up Movements* [evento] Scholars Week. Western Washington University. Bellingham, Washington, Estados Unidos. <https://bit.ly/2PSEEZo>
- Hroub, K. (2015). Los medios de comunicación (sociales), la política y el momento de la Primavera Árabe. *Quaderns de la Mediterrània*, (22), 314-319. <https://bit.ly/3b5tPdX>
- Jibril, A. (2017). Framing the Bring Back Our Girls Campaign by Online Newspapers in Nigeria. *New Media and Mass Communication*, 65, 18-26. <https://bit.ly/33g0E3r>
- Kennis, A. C. (2021). *Digital-Age Resistance: Journalism, Social Movements and the Media Dependence Model*. Routledge.
- Manzano Zambruno, L. (2019). ¿Es el #MeToo un movimiento? Una revisión sobre el concepto “movimiento social” y su relación con las redes sociales. En G. Paredes-Otero (Ed.), *Investigar las redes sociales. Un acercamiento interdisciplinar* (pp. 15-34). Egregius. <https://bit.ly/3b6dDJq>
- McCombs, M. E. y Shaw, D. L. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187. <https://bit.ly/3eSdhqN>
- Mehta, D. (2020, 11 de junio). *National Media Coverage of Black Lives Matter Had Fallen During The Trump Era – Until Now*. FiveThirtyEight. <https://53eig.ht/3vHDzTE>
- Melián Rodríguez, L. (2017). *Primavera Árabe y cambio político en Túnez, Egipto y Jordania*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Nicholson, B. (2020a, 19 de junio). *Attention to Black Lives Matter protests shows the power of the movement*. Newswhip. <https://bit.ly/3elq6uK>
- Nicholson, B. (2020b, 17 de julio). *How the Black Lives Matter protests were covered in the UK*. Newswhip. <https://bit.ly/3nNYh1i>

- Nuraddin, N. (2018). *The Representation of the #Metoo Movement in Mainstream International Media*. [Tesis de Máster, Jönköping University]. DiVA, Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://bit.ly/3enAfad>
- Ofori-Parku, S. S. y Moscato, D. (2018). Hashtag Activism as a Form of Political Action: A Qualitative Analysis of the #BringBackOurGirls Campaign in Nigerian, UK, and U.S. Press. *International Journal of Communication*, 12, 2480-2502. <https://bit.ly/2Sje0cY>
- Orihuela, J. L. (2011, 10 de septiembre). *La evolución del periodismo en internet desde el IIS*. eCuaderno.com. <https://bit.ly/3eW2wnl>
- Ortiz Galindo, R. (2016). Los cibermovimientos sociales: una revisión del concepto y marco teórico. *Communication & Society*, 29(4), 165-183. <https://doi.org/10.15581/003.29.4.sp.165-183>
- Portalés Palamós, M. (2019). *El movimiento #MeToo y la cobertura de la violencia de género en la prensa digital española*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I. <https://bit.ly/3vFd69a>
- Rguig, S. (2019). La representación de la Primavera Árabe en los medios de comunicación estadounidenses. *Relaciones Internacionales*, (42), 77-94. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2019.42.005>
- Rihawi Pérez, N. (2018). *El papel de las redes sociales en la cibercultura: el caso de la "primavera árabe"*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense, Repositorio Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3ehCgVI>
- Rodríguez Uribe, H. (2012). Movimientos sociales y medios de comunicación. Poderes en tensión. *Hallazgos*, 9(18), 161-173. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0018.09>
- Soengas, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, 21(41), 147-155. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-14>
- Soria Ibañez, M. M. (2013). El tratamiento informativo de la Primavera Árabe: Libia y su papel en las portadas españolas. *Encuentros*, 11(1), 25-39. <https://doi.org/10.15665/re.v11i1.58>
- Tarrow, S. (2011). *Power in Movement. Social Movements and Contentious Politics* (3.ª ed). Cambridge University Press.
- Taylor, K.-Y. (2017). *Un destello de libertad. De #Blacklivesmatter a la liberación negra*. Traficantes de sueños.
- Tilly, C. y Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Crítica.

- Tor Hidalgo, C. (2017). *El tractament informatiu de les Primaveres Àrabs a les Xarxes Socials. Els casos de Tunísia i d'Egipte*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB, Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/2SrWVOd>
- Turón-Padial, M.-C. (2019). *Paradigmas sobre Derechos Humanos y Periodismo*. Fragua.
- Wexler, L. M., Robbennolt, J. K. y Murphy, C. (2019). #MeToo, Time's Up, and Theories of Justice. *University of Illinois Law Review*, 2019(1), 45-111. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3135442>
- ¿Qué son los derechos humanos?. (s.f.). UNICEF. Consultado el 28 de abril de 2021. <https://uni.cf/3eOxrlC>
- “Me too”: el movimiento de una década que creció con el escándalo Weinstein. (2017, 22 de octubre). EFE. <https://bit.ly/3xH8d1f>

LA AGENDA 2030 Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE ENTRE LOS ESTUDIANTES DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LAS UNIVERSIDADES MADRILEÑAS

JOSÉ MIGUEL CALVILLO CISNEROS
Universidad Complutense de Madrid

ADOLFO CALATRAVA GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) representa una de las cuestiones más importantes del sistema multilateral porque afecta a todos los actores y dinámicas de la sociedad internacional de nuestro tiempo. Seguramente no podemos encontrar algo más multilateral y transversal que la nueva agenda de desarrollo aprobada con la unanimidad de la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 y con un periodo de duración de quince años. Y es precisamente en este año cuando se produce un punto de inflexión en relación con las medidas a adoptar por parte de la comunidad internacional para conseguir una reducción de la pobreza, proteger el medio ambiente y conseguir la igualdad entre las personas que habitan el planeta.

Este año coincide con el fin de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), anterior agenda de desarrollo (la Agenda del Milenio), que estuvo influenciada por unos actores que ocupan una posición hegemónica en la sociedad internacional. También en este año 2015, y relacionado directamente con el cumplimiento de la Agenda 2030, se adoptó el Acuerdo de París sobre reducción de gases de efecto invernadero, un compromiso a nivel mundial para poner freno al calentamiento global

lo que implica un cambio en el modelo de desarrollo económico. Y, por último, se adoptó la Agenda de Acción de Adís Abeba que tuvo como objetivo movilizar los medios financieros necesarios para tratar de conseguir los ambiciosos objetivos emanados en la nueva agenda del desarrollo.

Tres características de la Agenda 2030 y los ODS destacan en relación con las anteriores agendas del desarrollo: a) Es el fruto de un verdadero proceso de deliberación pública, donde han participado numerosos actores gubernamentales, empresas, universidades y otros grupos de la sociedad civil en diferentes regiones del planeta, por el cual se ha conseguido crear una agenda profundamente global donde no se ha impuesto una única visión del desarrollo; b) es una estrategia verdaderamente transversal que debe afectar a todas las políticas públicas que se diseñen, a los modos de vida de la ciudadanía y, también, a los comportamientos empresariales porque, la consecución de estos ambiciosos objetivos de desarrollo dependen, en gran medida, de integrar los ODS en los niveles públicos y privados; y c) la Agenda 2030 rompe con la dualidad Norte-Sur que había caracterizado las agendas de desarrollo anteriores. De esta forma, el esfuerzo transformador de la Agenda 2030 depende de todos los actores internacionales independientemente de su localización geográfica de su poder económico.

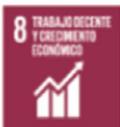
La educación, y en concreto la educación superior, va a tener un papel fundamental para la consecución exitosa de los ODS, ya que es la base de una labor de generación y difusión del conocimiento (Ramos, 2020). Además, la educación superior está incluida específicamente en el Objetivo 4.3 de la Agenda 2030 (Ver Figura 1). Los mismos ODS pueden que transformen, aunque sea de forma parcial, las instituciones de educación superior, pero lo que es mucho más relevante para este estudio es que estos ODS no van a poder alcanzarse sin la implicación de la universidad. De esta manera, la relación entre la universidad y los ODS es triple: (i) la educación superior como un objetivo en sí mismo; (ii) como parte de un sistema educativo que debe reformarse y, especialmente. (iii) como un motor para alcanzar los ODS (McCowan, 2019). Podemos indicar dos desafíos que las universidades deben enfrentar en el marco de la Agenda 2030. En primer lugar, se deben formar a los

profesionales capaces de proponer soluciones y metodologías alienadas con los ODS; y, en segundo lugar, se deben incorporar los ODS a los currículos de las asignaturas y a los planes de estudio (Ramos, 2020).

En este sentido la Conferencia de los Rectores de la Universidades Españolas (CRUE) ha manifestado la necesidad de avanzar en estos dos aspectos, promocionando la Educación para el Desarrollo Sostenible. Esto implica potenciar las capacidades para que los individuos reflexionen sobre sus propias acciones y también potenciar la participación en procesos sociopolíticos que impulsen los objetivos buscados (Escámez y López 2019).

De esta forma, centrados en el espacio académico, hemos considerado necesario que los estudiantes universitarios accedan a este tipo de conocimiento y se incluyan estas temáticas en los programas de sus asignaturas. A partir de este trabajo de investigación queremos analizar el grado de formación recibido sobre la Agenda 2030 y los ODS por los estudiantes vinculados a las relaciones internacionales, comparándolo con los estudiantes de otras titulaciones en las ciencias sociales y jurídicas; siempre en el ámbito de las universidades madrileñas.

FIGURA 1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. | |
| 2 | Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible. | |
| 3 | Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. |  |
| 4 | Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. |  |
| 5 | Lograr la igualdad de géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. |  |
| 6 | Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. |  |
| 7 | Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos. |  |
| 8 | Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. |  |
| 9 | Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación. |  |
| 10 | Reducir la desigualdad en los países y entre ellos |  |
| 11 | Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. |  |
| 12 | Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. |  |
| 13 | Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. |  |
| 14 | Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. |  |
| 15 | Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. |  |
| 16 | Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. |  |
| 17 | Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. |  |
| | |  |
| | |  |
| | |  |

Fuente: adaptado de Objetivos de Desarrollo sostenible [Infografía], de Naciones Unidas.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para conseguir este objetivo nuestra investigación tomará dos caminos: por un lado, se realizará una encuesta online a una muestra de estudiantes universitarios que cursen diferentes grados, tanto de relaciones

internacionales como de ciencia política y derecho en las universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid (España), incluida la UNED; y, por otro lado, se realizará un análisis de los programas de las diferentes asignaturas de estas mismas titulaciones.

La elaboración de la encuesta se hizo a través de la aplicación *Google Forms*, contactando con estudiantes de los grados, dobles grados y posgrados enmarcados en el campo de las ciencias sociales y jurídicas de las universidades públicas madrileñas y la UNED —con la excepción de la Universidad de Alcalá de Henares— y con las universidades privadas Antonio de Nebrija, Universidad Europea y Universidad de Comillas en la Comunidad de Madrid. Se enfatizó sobre todo en acceder a los estudiantes de relaciones internacionales, derecho y ciencia política y de la administración. El contacto se llevó a cabo mediante listas de distribución, plataformas de docencia virtual e incluso a través de los correos directos de los estudiantes por medio de contactar con los profesores. El estudio cuantitativo se inició el día 22 de marzo y ha concluido el 20 de abril de 2021. El resultado fue la realización de un total de 391 encuestas válidas.

Por su parte, para acceder a los programas, se usaron fuentes abiertas en Internet. El planteamiento era ver los nombres de las asignaturas y determinar si éstas pudieran estar relacionadas, aunque fuera levemente, con la temática indicada, es decir, asignaturas de cooperación al desarrollo, de desarrollo, ayuda humanitaria y medioambientales.

En la investigación, partimos de tres hipótesis de trabajo muy intuitivas:

- 1) El grado de formación recibida y conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS va a ser bajo de forma general entre los estudiantes.
- 2) Habrá un mayor conocimiento por parte de estudiantes de relaciones internacionales que de otros estudiantes de titulaciones de ciencias sociales y jurídicas
- 3) La formación recibida será superior a mayor curso matriculado.

En relación con la primera de ellas, consideramos que posiblemente la mitad de los estudiantes indicarán que no tienen conocimientos suficientes y que no han recibido formación suficiente de esta materia, esta

hipótesis está sustentada también en la consideración subjetiva por parte de los estudiantes de que la formación debería ser mayor. Las otras dos hipótesis están relacionadas con la importancia mayor de estos estudios en los grados de relaciones internacionales y con la lógica mayor formación a medida que se pasa mayor tiempo en la universidad. Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. MARCO TEÓRICO

Los antecedentes directos de esta nueva agenda de desarrollo los encontramos en el proceso de aceleración definitiva de la globalización liberal. Desde la última década del siglo pasado, la globalización pasa a ser una realidad prácticamente indudable en todo el planeta, con la coincidencia de tres elementos clave: a) una nueva realidad económica que se deriva de la integración de los antiguos países comunistas en la economía mundial, entre ellos China, así como una profunda integración económica y financiera a nivel mundial y la consiguiente liberalización de la balanza de pagos, que facilita que las crisis financieras se transmitan rápidamente por todos los mercados; b) un desarrollo tecnológico que permite el intercambio de conocimiento a niveles antes impensables, así como el surgimiento de un mercado basado en la información y en los datos; y c) el aumento de conciencia sobre la importancia de los bienes comunes y del impacto que la actividad humana está teniendo sobre factores como el clima o la biodiversidad (Garro, 2019).

Con la Agenda 2030 y los ODS se rompe con una tendencia que había marcado el diseño de las anteriores estrategias de desarrollo. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, las políticas para reducir la pobreza y mejorar el desarrollo mundial estuvieron condicionadas por los estados que han ejercido el poder en las relaciones internacionales. Así, el sistema de cooperación internacional tiene sus orígenes en la reconstrucción de una Europa devastada por el conflicto mundial y habiendo cumplido este objetivo de la reconstrucción, se exportó el mismo modelo a las jóvenes naciones nacientes como consecuencia del proceso de la descolonización. La configuración de un nuevo orden

internacional que perduró hasta 1991 condicionó un sistema de cooperación internacional para el desarrollo que, lejos de ser un instrumento neutral con objetivos puramente de desarrollo, se convirtió en una herramienta politizada al servicio de las potencias del sistema, donde se estableció una relación paternalista entre donantes y receptores y donde se seleccionaba a los receptores de las ayudas bajo la fórmula de amigo o enemigo, lógica de la guerra fría.

Sin embargo, la Agenda 2030 y los ODS marcan un punto de inflexión porque rompe con esta dinámica tan politizada de los anteriores marcos de referencia. Uno de los cambios más importantes con relación a los antiguos ODM es el profundo proceso de deliberación pública que ha comprendido la interacción de todo tipo de actores internacionales y que ha tenido en las Naciones Unidas el foro de investigación, debate y aprobación de los definitivos ODS. Por ejemplo, la anterior agenda del Milenio fue construida en el seno de las diversas agencias del sistema de las Naciones Unidas y, una vez diseñada, se comunicó al resto de la comunidad internacional (Alonso, 2019), que asumió como válida esta nueva herramienta para la reducción de la pobreza.

La nueva agenda se diferencia de la anterior por ser más participativa e inclusiva. En ese sentido, y en la línea de José Antonio Sanahuja: “La adopción de la Agenda 2030 y los ODS es el fruto de un extraordinario proceso de deliberación pública entre instancias oficiales y la sociedad civil, en gran medida informada por los logros y fracasos de los ODM y el conocimiento experto de la academia, y es el reflejo de nuevas constelaciones de poder, más plurales y diversas, en el sistema internacional” (Sanahuja, 2019). Estamos ante una nueva agenda de desarrollo legitimada por la participación de una gran multitud de actores y sectores de la sociedad, públicos y privados, y su conocimiento debe ser fundamental para poder contribuir a su consecución.

La definición de la Agenda 2030, que se produjo en el período comprendido entre el año 2012 y el 2015, se considera una de las primeras conversaciones reales a nivel global entre millones de personas de diferente naturaleza y a niveles muy diferentes de acción. Además de las conversaciones multilaterales que se produjeron a nivel global, también se llevó a cabo una encuesta mundial en la que participaron más de diez

millones de personas, conocida como la encuesta My World, para conocer la opinión de la población en relación con los retos que acechaban el mundo en 2015 que debían ser acometidos (Garro, 2019). La Agenda 2030 nace de esa reflexión global.

En este proceso de deliberación han participado todos los actores en su conjunto, de tal manera que no se ha podido imponer una visión del desarrollo determinada —como si ocurrió con la occidentalización del desarrollo de los ODM—, sino que en las negociaciones han participado, en un relativo plano de igualdad, donantes y receptores, potencias regionales e internacionales, empresas privadas y organizaciones internacionales, así como el indudable papel de la sociedad civil. A través de reuniones formales e informales, el conjunto de todos los actores ha puesto en escena sus deliberaciones en un escenario central: las Naciones Unidas, cuyo mandato universal le otorgaban evidentes ventajas en cuanto a participación y legitimación de esa Agenda.

A partir de 2010, la ONU ha dirigido el proceso de consultas y diálogo sobre las metas de desarrollo post ODM (2015), y ha sido el escenario de la negociación intergubernamental que en última instancia dio lugar a la Agenda 2030. Ello supone un cambio significativo respecto al proceso, más restrictivo, que dio lugar a los ODM, que se explica por los cambios del sistema internacional y el debilitamiento de las coaliciones dominantes en el desarrollo global, en particular los donantes tradicionales del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD-OCDE) y las instituciones de Bretton Woods (Sanahuja, 2019).

En ese sentido, no debemos obviar que los ODM fueron pioneros en cuanto al establecimiento de una agenda de desarrollo a nivel global y que tuvieron la intención de paliar los efectos negativos derivados de la globalización, pero fueron una respuesta de las potencias hegemónicas del sistema, en la cual no se contó con la participación de la totalidad de los actores, principalmente, los beneficiarios de las políticas de desarrollo. De alguna manera, trató de configurarse como el marco cosmopolita para la gobernanza global, aunque desde una visión marcadamente occidental. En ese sentido, “los ODM se inscribían plenamente en el orden internacional liberal de ese período, entendido como

estructura hegemónica” (Sanahuja, 2019). Fue una agenda marcada por las estructuras de poder del momento.

Tras la consecución de los ODM (2015) nos encontramos un escenario distinto, unas estructuras del poder internacional cambiantes. Estos cambios también se aprecian en las asimetrías del desarrollo mundial de forma que ya no responde, de manera tan evidente, a una división del mundo entre un Norte rico (enriquecido) y un Sur pobre (empobrecido), sino que los problemas del desarrollo adquieren una dimensión global. Aparecen, además, nuevos problemas —públicos globales— que afectan a este desarrollo y que no entienden de límites geográficos ni de contextos regionales determinados, como son el cambio climático, las pandemias o la desigualdad económica. Esta situación deriva en que los países del Sur han dejado de mirar a los países del Norte como ejemplo de desarrollo económico y social. Actualmente, el modelo de desarrollo liberal que ha condicionado las anteriores agendas de desarrollo no es sostenible, por lo que se debe construir otro fin, otra meta, en la cual todos los actores han de participar para conseguirla.

Otro de los elementos que incorpora la nueva Agenda 2030 está relacionado directamente con el concepto de desarrollo. Si bien, desde los inicios de la década de los noventa, donde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) incorpora la dimensión humana, menos economicista, no es hasta la configuración y aprobación de la Agenda 2030 cuando se refleja claramente una universalización del desarrollo, el cual no se consigue única y exclusivamente a través del crecimiento económico, sino que se requiere trabajar en otras dimensiones como la salud, la educación, la seguridad, la igualdad y el medio ambiente, entre otras. Como nos dice José Antonio Alonso: “Cuando nació el concepto de desarrollo humano y se asoció al despliegue de capacidades y libertades de las personas, (...) los esfuerzos para hacer que las opciones de vida deseables se ampliaran, como fruto del esfuerzo de todos los actores internacionales, el desarrollo pasó a ser visto más como un proceso de metas redefinidas en el tiempo, que no como un estadio donde las persona una vez que llegan a conseguir los estándares fijados se estancan” (Alonso, 2019).

En definitiva, este nuevo paradigma del desarrollo implica un esfuerzo mayor en materia de coordinación, coherencia de políticas y responsabilidad de todos los actores en cuanto a la provisión de los bienes públicos globales. En esta nueva agenda de desarrollo se deben compartir las responsabilidades entre los diferentes actores del sistema, aunque estas responsabilidades no deben recaer en la misma proporción debido a las asimetrías en términos de poder, de compromisos y de deuda moral. El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo.

4. RESULTADOS

4.1. EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA AGENDA 2030 Y LOS ODS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES MADRILEÑAS.

Del total de 391 encuestas válidas el 64,8% de participantes han sido mujeres y el 31,6% hombres, todos comprendidos entre los 18 y los 26 años. De la totalidad de participantes, el 43,7% han sido estudiantes de primer ciclo universitario (primer y segundo año) y el 44% han sido estudiantes de segundo ciclo, siendo los estudiantes de máster el 12,3%. La muestra tiene un sesgo a favor de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid ya que éstos suponen el 64% de los encuestados, mientras que los estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid representan el 22,5%. Las universidades privadas de la Comunidad de Madrid —Universidad de Nebrija, Universidad de Comillas y Universidad Europea— han tenido una baja participación en este estudio a pesar de que se les ha enviado el cuestionario, por lo que los resultados en este ámbito académico no pueden ser significativos.

En relación con los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación destacamos, en primer lugar, que el grado subjetivo del conocimiento de la Agenda 2030 y de los ODS es relativamente alto, donde el 71,2% de los encuestados consideran que tienen un conocimiento alto o muy alto sobre estas cuestiones, mientras que el 27,2% reconocen que su conocimiento es bajo o muy bajo. Esto nos lleva al siguiente resultado donde el 89% de los encuestados han contestado que no han recibido ningún tipo de formación relacionada con los ODS y la Agenda 2030 durante el bachillerato, mientras que, apenas un 8% afirman haber recibido formación específica. Fuera del ámbito académico —ni universidad ni bachillerato—, el 65,7% de los entrevistados reconocen no haber recibido una formación específica sobre los ODS, mientras que un 33,2% si que han recibido algún tipo de formación. Existe, por tanto, una laguna formativa en los niveles preuniversitarios que debería ser atendida en los planes formativos y, además, se puede ver que la universidad es el primer espacio donde los estudiantes comienzan a tener un contacto con las cuestiones relativas a la Agenda 2030 y los ODS.

Dentro del espacio universitario, el 55,5% de los estudiantes reconocen que han recibido una formación específica sobre ODS. Dentro de los estudiantes que han respondido afirmativamente, 147 encuestados dicen que esta formación se ha impartido como parte del temario de una asignatura y 140 a través de las explicaciones de su profesor/a, mientras que 128 entrevistados han recibido la formación a través de algún tipo de actividad extracurricular. Cabe resaltar que ha habido estudiantes que han recibido la formación de los ODS en varios de estos espacios —como parte del programa y acudiendo a seminarios o actividades extracurriculares—. Así, el 65,5% de los estudiantes opinan que sería muy recomendable incluir formación relacionada con los ODS en los planes de estudio universitarios.

Sobre si los estudiantes han recibido formación o información de la Agenda 2030 y los ODS a través de los medios de comunicación, el 75,8% ha respondido afirmativamente, mientras que el 23,1% ha

respondido que no. El principal medio de comunicación para informarse sobre las cuestiones relacionadas con la Agenda 2030 y los ODS son: Internet (71,7%); las redes sociales (57,6%) y la televisión (66,5%). Estos resultados son acumulativos, es decir, que una misma persona ha podido contestar afirmativamente a varias de las opciones propuestas. Siguiendo en el ámbito del conocimiento, el 69,1% relaciona la Agenda 2030 y los ODS con “un compromiso internacional para asegurar el bienestar y la prosperidad necesarias para una vida digna” y el 14,1% como “un compromiso internacional para asegurar el medio ambiente”.

En cuanto al ámbito de actuación, es decir, en el espacio donde hay que implementar las actividades relacionadas con el cumplimiento de los ODS, el 40,2% entiende que hay que actuar a nivel global; el 24,6% a nivel local; y el 5,9% opina que únicamente se debe de actuar en los países en vías del desarrollo. Estos resultados son coherentes con la filosofía de la Agenda 2030 de actuar en todos los niveles y en todos los espacios.

En relación con el grado de satisfacción sobre la formación recibida en la universidad, el 72,5% dicen que no están satisfechos, mientras que un 20,3% si que se opinan haber tenido una buena formación. Cabe destacar que el 32,4% de los entrevistados están estudiando un grado o doble grado relacionado con las relaciones internacionales (127)¹⁰⁷, mientras que alrededor del 57,5% (225) están cursando otros grados o dobles grados dentro del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, principalmente ciencia política y derecho, pero también económicas, periodismo, trabajo social, gestión y administración pública y sociología. Por último, los estudiantes de posgrado, vinculados a las relaciones internacionales, son cerca del 9% (34).

Entre los estudiantes de grado de relaciones internacionales (127), alrededor del 78% (100) indican que han recibido formación en la

¹⁰⁷ Si una de las titulaciones es relaciones o estudios internacionales, el estudiante se incluiría en este grupo.

universidad sobre la Agenda 2030 y los objetivos ODS. De este grupo, el 94% ha recibido formación en el aula y el 80% como parte integral de los temarios de las asignaturas. Por su parte, más de un 58% (74) de los estudiantes de relaciones internacionales consideraban que no habían recibido la formación suficiente en esta temática. Como podemos ver, esta cifra es algo inferior cuando analizamos los estudiantes al completo. En cuanto a la consideración subjetiva del conocimiento de la materia, el 87% (111) indican que conocen la Agenda 2030 y los ODS, con casi el 90% de los mismos (97) con un conocimiento de medio a alto, es decir entre 3 y 5 en una escala de 1 a 5.

Por su parte de los estudiantes de grado de ciencias sociales y jurídicas, apenas el 40% (88) de los estudiantes han recibido formación sobre la Agenda 2030 y los ODS en la universidad. De éstos, el 90% (78) lo han hecho en el aula y el 61% (54) como parte de los contenidos de alguna asignatura específica. A diferencia con los estudiantes de relaciones internacionales, en este caso el 82% de los encuestados consideraban que no habían recibido la suficiente formación en estas materias. Un dato curioso es que el 59% (133) de los estudiantes de este grupo indican que conocen la materia, es decir que sus conocimientos no provienen del ámbito universitario. Aunque únicamente 72% se incluirían en un conocimiento media a alto, de valores de 3 a 5.

Por último, en relación con los estudiantes de posgrado que han contestado a la encuesta, la gran mayoría relacionados con estudios de desarrollo, el 95% (32) de los estudiantes tienen conocimientos sobre la Agenda 2030 y los ODS. De estos más del 90% (31) consideran que tienen un conocimiento medio a alto, valores de 3 a 5. En cuanto a la formación recibida en la universidad, el 82% (28) han recibido formación en la universidad, de los que prácticamente todos la han recibido como parte de los temarios de las asignaturas. Por último, únicamente alrededor del 40% (41) consideran que no han recibido una formación suficiente.

4.2. ANÁLISIS DE LOS GRADOS VINCULADOS A LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN LAS UNIVERSIDADES MADRILEÑAS.

Como ya hemos indicado más del 55% de los estudiantes que llevaron a cabo la encuesta dijeron que habían recibido formación sobre la Agenda 2030 y los ODS en el ámbito universitario; y el 37,5% (147) apuntaron que esta formación fue parte de los contenidos de las asignaturas. Es decir, un tercio recibió formación en estos temas de sus profesores *en el aula* y como parte de los conocimientos curriculares ordinarios de las asignaturas que cursaron.

De esta forma, podríamos entender que la presencia de asignaturas específicas o muy relacionadas en los planes de estudio de estas universidades, y en concreto de la Universidad Complutense, sería significativa. En la Universidad Complutense de Madrid, en el Grado de Relaciones Internacionales encontramos dos asignaturas relacionadas con esta temática: Cooperación Internacional y Desarrollo (6 ECTS), asignatura obligatoria de tercer curso, y Régimen Internacional del Medio Ambiente (6 ECTS), una asignatura optativa de cuarto curso¹⁰⁸. Por su parte en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el Grado de Estudios Internacionales, de la Facultad de Filosofía y Letras, hay una asignatura obligatoria de tercer curso, Antropología de las Relaciones Internacionales, el Desarrollo y la cooperación (6 ECTS) y una asignatura optativa de cuarto curso Agenda Internacional al Desarrollo (6 ECTS)¹⁰⁹. Por su parte en la Universidad Carlos III de Madrid, en el Grado en International Studies, hay dos asignaturas optativas de cuarto curso relacionadas: International Aid and Development Cooperation (6 ECTS) y Global Environmental Challenges (6 ECTS)¹¹⁰. En la Universidad Rey Juan Carlos, en el Grado en Relaciones Internacionales existe únicamente una asignatura obligatoria de cuarto curso, Inmigración,

¹⁰⁸ El programa se puede consultar aquí <https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/71.pdf>

¹⁰⁹ El programa se puede consultar aquí [file:///Users/usuario/Downloads/GRADO_ESTUDIOS_INTERNACIONALES_2021-22_\(DEFINITIVO\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/GRADO_ESTUDIOS_INTERNACIONALES_2021-22_(DEFINITIVO).pdf)

¹¹⁰ El programa se puede consultar aquí <https://www.uc3m.es/bachelor-degree/international-studies#program>

Asilo y Cooperación al Desarrollo (6 ECTS)¹¹¹. Por su parte, en la Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED) no existe un grado específico de relaciones o estudios internacionales, con lo que nos hemos fijado en el Grado en Ciencia Política y de la Administración, donde existe una asignatura optativa de cuarto curso: Ecología I: Medio Ambiente y Sociedad (6 ECTS)¹¹².

En cuanto a las universidades privadas, únicamente hemos visto los programas de la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad Europa de Madrid y la Universidad de Comillas. En todo caso, la baja participación de estos alumnos en las encuestas realizadas no hace posible sacar conclusiones importantes. Respecto a la Universidad Nebrija, en el Grado de Relaciones Internacionales, existe una asignatura obligatoria de cuarto curso Desarrollo y Cooperación Internacional (6 ECTS)¹¹³. La Universidad de Comillas es posiblemente la que tenga de las universidades privadas relacionadas con esta temática. En el Grado de Relaciones Internacionales tiene dos asignaturas en el cuarto curso, una obligatoria, Cooperación Internacional al Desarrollo (6 ECTS), y una optativa, Economía del Desarrollo y Crecimiento (6 ECTS); además tiene alguna asignatura más en otros grados, como la asignatura de Crecimiento y Desarrollo (6 ECTS) del Grado de Administración y Dirección de Empresas¹¹⁴. Por último, hay que destacar que, en la Universidad Europea, en el Grado de Relaciones Internacionales la asignatura de Derechos Humanos y Cooperación al Desarrollo (6 ECTS), es obligatoria y se imparte el primer curso. Más adelante, en cuarto nos encontramos como asignatura obligatoria Riesgos medioambientales y cambio climático (6 ECTS), tangencialmente relacionada con la temática de la Agenda 2030 y los ODS, y como las asignaturas optativas

¹¹¹ El programa se puede consultar aquí <https://www.urjc.es/estudios/grado/579-relaciones-internacionales#itinerario-formativo>

¹¹² El programa se puede consultar aquí http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70654779&_dad=portal&_schema=PORTAL&idTitulacion=6901

¹¹³ El programa se puede consultar aquí <https://www.nebrija.com/carreras-universitarias/grado-en-relaciones-internacionales/#planEstudios>

¹¹⁴ Los programas se pueden consultar aquí: <https://www.comillas.edu/es/grados/grado-en-relaciones-internacionales> y <https://www.comillas.edu/grados/grado-en-ade-administracion-y-direccion-de-empresas-e2>

Derecho del Medio Ambiente (6 ECTS) y Evaluación y Gestión del Impacto Ambiental (6ECTS)¹¹⁵.

De los programas analizados podemos concluir que, aunque la presencia de asignaturas relacionadas vinculadas a la Agenda 2030 y los ODS es evidente, sería necesario que al menos hubiera una asignatura en la parte obligatoria de los currículums, circunstancia que no sucede en alguna universidad madrileña, como la Carlos III, además de la UNED (teniendo en cuenta que en este caso no se trata de estudios internacionales). Además, parece que la presencia de este tipo de temáticas es más visible en las universidades privadas. Es verdad que el profesorado y los centros suplen esta circunstancia mediante la realización de seminarios y actividades de innovación docente potenciadas por las universidades, en la línea de lo comentado en la introducción.

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación es un *working process* que continúa abierto con el fin de profundizar en el grado de conocimiento de los estudiantes y profesores de las universidades de la Comunidad de Madrid y que tiene la intención de abrirse a otros ámbitos geográficos dentro del territorio nacional; por tanto las conclusiones presentadas en el trabajo nos sirven a los autores para diseñar futuras actuaciones en el sentido indicado,

¹¹⁵ El programa se puede encontrar aquí https://universidadeuropea.com/resources/media/documents/Folleto_Grado_Area_Relaciones_Internacionales_UEM_2021.pdf

además de corregir los fallos detectados en este trabajo y que vamos a mencionar a continuación.

En cualquier caso, la nueva agenda del desarrollo debe marcar los comportamientos de los actores internacionales en todos sus niveles —global, internacional, estatal, local, empresarial y sociedad civil— con el fin de conseguir una reducción de la pobreza mundial, la desigualdad y la mejora de la situación medioambiental. Esto supone un cambio de paradigma en torno al concepto de desarrollo, donde ya no es únicamente una cuestión económica, sino que la estrategia ha de ser trabajar de forma multisectorial y multinivel. Existe, por tanto, una importancia vital de que todos asumamos el trascendental significado de la Agenda 2030 y de los ODS, y para ello la formación y la información se presentan como vías fundamentales para canalizar el núcleo del mensaje. Sin una formación e información adecuada transmitida por los actores políticos y comunicativos en todas las esferas —políticas, económicas y sociales— difícilmente se podrá llegar a todos los rincones de la sociedad (internacional).

Uno de los mayores inconvenientes de esta investigación ha sido que la muestra seleccionada no es representativa de la población que queríamos estudiar: los estudiantes universitarios de grado (o que hubieran terminado recientemente) de las universidades madrileñas y de la UNED. La muestra seleccionada tiene un sesgo evidente, la sobrerrepresentación de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y, en menor medida, de la Universidad Carlos III de Madrid: entre las dos universidades se encuentran el 84,5% de los entrevistados. Las universidades privadas contactadas de la Comunidad de Madrid —Universidad de Nebrija, Universidad de Comillas y Universidad Europea— han tenido una baja participación en este estudio a pesar de que se ha realizado una misma distribución de los cuestionarios que en las universidades públicas. Por ello sería necesario, y esa es una de las conclusiones más importantes del trabajo, la reconfiguración de las encuestas realizadas, en particular la forma de hacérsela llegar a los alumnos; quizá sería necesario explorar la posibilidad de hacer las encuestas de manera presencial (Alvira, 2011), de esta forma también nos podríamos

asegurar que el número de encuestas obtenidas de los estudiantes de cada universidad está más equilibrado.

A pesar de esta afirmación, podemos concluir, de forma evidente, que, en líneas generales, consideramos que el grado de conocimiento de esta materia es mayor al esperado. Comenzamos este estudio con una hipótesis general, considerando que el grado de formación recibida va a ser bajo de forma general entre los estudiantes. En ese sentido, tenemos que reconocer que la hipótesis se cubre parcialmente, ya que el grado de formación recibida es mayor del 50% entre los estudiantes universitarios encuestados, y en el caso de los estudiantes de relaciones internacionales un 78%. Estos porcentajes son claramente insuficientes teniendo en cuenta la importancia de estos contenidos en las relaciones internacionales primero, pero también en otras titulaciones de ciencias sociales y políticas. Además, más del 70% de los encuestados no está satisfecho con la formación recibida, incluso en relaciones internacionales este porcentaje es del 58%. Por tanto, una de las conclusiones evidentes de este trabajo es que es necesario que los departamentos, los centros y los órganos rectores de las universidades sigan trabajando para aumentar la formación de estas materias entre sus alumnos, incluyendo una mayor presencia en los planes de estudios, además de las actividades que se organizan.

En relación con la segunda hipótesis, la consideración de que habría un mayor conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS por parte de estudiantes de relaciones internacionales, en principio se cumple, ya que no solamente hay un mayor porcentaje de estudiantes de estos grados que tiene conocimientos sobre la materia, si no que su conocimiento es mayor, y además la formación recibida también lo es.

En cuanto a la tercera hipótesis como hemos visto en los datos de arriba, también se cumple, a medida que los estudiantes pasan tiempo en la universidad su conocimiento sobre la Agenda 2030 y los ODS aumenta. Este planteamiento tiene mucha lógica por varias circunstancias: por un lado las posibilidades de recibir formación ya sea reglada ya sea en forma de seminarios o actividades no incluidas en el currículo oficial de los grados aumenta; por otro, gran parte de las asignaturas relacionadas son optativas y obligatorias de los últimos años; y, por último,

los estudiantes indican que la gran mayoría, cerca del 90% (347) no habían recibido ninguna formación durante el bachillerato, que quizá también es una conclusión reseñable del estudio.

A pesar de estos datos, consideramos que debemos profundizar en el estudio y hay varias líneas de actuación que creemos que se pueden llevar a cabo: (i) Estudiar las actividades de promoción de la formación que se llevan a cabo extracurriculares, en la medida que son promovidas por los centros y los rectorados. (ii) Realizar una encuesta en el profesorado de estos grados, para determinar la percepción de la importancia de esta materia y su grado de formación, así como las actividades realizadas en las aulas (iii) Profundizar en el conocimiento de las asignaturas a través de la revisión de las guías docentes de estas. (iv) Pero, sobre todo, habría que realizar una encuesta que cubriese una muestra significativa de los estudiantes vinculados a las relaciones y los estudios internacionales de las universidades madrileñas; además en la medida que las asignaturas con relación directa con la Agenda 2030 y los ODS que hemos visto en los programas de grado de estas universidades se centran en el segundo ciclo, es decir en los cursos 3º y 4º, y suelen ser optativas, la encuesta debería hacerse a los estudiantes de 2º y a los de 4º, estableciendo un grupo de control en los estudiantes recién llegados a las aulas. Como ya hemos indicado, habría que modificar la metodología de realización de las encuestas, quizá pensando en hacerlas de forma presencial.

En cualquier caso, este estudio preliminar sugiere que se debe aumentar la promoción de la formación de la Agenda 2030 y los ODS especialmente, pero no solo, en los estudios relacionados con las relaciones internacionales.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la ayuda y el apoyo de los compañeros y compañeras que nos ayudaron a difundir la encuesta y de todos aquellos estudiantes que se tomaron la molestia de contestarla.

7. REFERENCIAS

- Alonso, J. (2019). La Agenda 2030: Los ODS en el sistema de cooperación internacional. AECID
- Alvira Martin, F. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica. Cuadernos Metodológicos 35. CIS
- Calvillo, J.M. (2019). La evolución de la política de cooperación internacional al desarrollo de España. *Comillas Journal of International Relations*. N°. 14, pp 17-28.
- Escámez, J. I., & López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49(1), 53–62. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9852
- Garro, I., (2019). Hacia un nuevo multilateralismo que impulse los ODS. En: G. d. España, ed. *La Agenda 2030 y los ODS. Nueva Arquitectura para la seguridad*. Ministerio de la Presidencia, pp. 67-90.
- Sanahuja, J. A., 2019. La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. En: G. d. España, ed. *La Agenda 2030 y los ODS. Nueva arquitectura para la seguridad*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. *Relaciones con las Cortes*, pp. 19-66.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Palgrave Macmillan
- Ramos Torres D.I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada* núm. 37 (enero-junio 2021), pp. 89-110.

DENUNCIA SOCIOPOLÍTICA MEDIANTE UNA MIRADA ARTÍSTICA: DESNUDANDO LA FOTOGRAFÍA DE *#FREETHENIPPLE*

RAMON BLANCO-BARRERA
Universidad de Sevilla

MARIA DEL MAR GARCIA-JIMENEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La monopolización de los medios de comunicación de masas que hoy en día está dominada sin duda ni parangón por las redes sociales es el principal ingrediente motivador que envuelve este trabajo de investigación. El devenir de sus políticas de actuación nos ha llevado al sensacionalismo, hasta tal punto que las nuevas generaciones ya no se preocupan por masticar y digerir las noticias, sino que las engullen visualmente a golpe de imagen. Estas agendas programáticas producen una aceleración nunca antes experimentada por la ciudadanía, que es testigo aletargada de la superficialidad y, por tanto, de algún modo, de la pérdida de derechos humanos. La reflexión brilla por su ausencia.

Los asuntos sociales pierden importancia a la par que también florecen, por otro lado, movimientos de repulsa imantados por este desvarío. Uno de ellos es precisamente el movimiento de liberación en favor de la igualdad de personas, independientemente de su sexo, el cual se ha convertido actualmente en una necesidad pertinente que no merece ser desatendida. Por ejemplo, los colectivos feministas desatan debates en cuanto a la exigencia por celebrar el 8M aún existiendo una pandemia mundial. Entre todo este desconcierto, el arte de la imagen digital colapsa el flujo de opiniones al respecto, lanzando un haz de luz que invita a una concienciación incuestionable.

2. OBJETIVOS

El objetivo capital de esta investigación se basa en analizar el emergente movimiento feminista conocido como *#FreeTheNipple*. Un movimiento que se ha convertido en imparable gracias al uso masivo de las redes sociales, y sobre todo de la plataforma *Instagram*. Desde una perspectiva artística, la denuncia sociopolítica en torno a la liberación del pezón femenino cobra cada vez más fuerza en el marco del sentido común para alcanzar definitivamente una ansiada justicia frente al estipulado y normalizado pecho masculino. El tema en cuestión suscita un interés internacional inusitado, pues se producen acciones reflejo a lo largo y ancho de nuestro globo. La lucha por la igualdad ha llegado para quedarse, y no solo en los mundos más *occidentalizados*. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, ya que la que parece ser una aliada, *Instagram*, es en verdad la amenaza, o el verdugo, según se mire, en tanto actúa obstaculizando dicha liberación mediante constantes controles, censuras y cortafuegos, al igual que gigantes de la nube, como *Facebook*.

3. METODOLOGÍA

El procedimiento seguido en la elaboración de nuestras pesquisas pasa por un proceso inductivo a partir de la búsqueda descriptivo y estudio analítico de aquellas fotografías con sentido estético que utilizan el desnudo como arma para reivindicar la igualdad entre las mujeres y los hombres. Para ser más precisos, reparamos etnográficamente el entorno virtual de *Instagram*, haciendo hincapié en las actitudes conductuales de las *celebrities* de nuestro tiempo.

4. LA DISCUSIÓN MEDIÁTICA DEL DESNUDO O CÓMO NACE EL MOVIMIENTO *#FREETHENIPPLE*

En 2019, la francesa Melo Moreno (1989-), más conocida artísticamente como *Yellow Mellow*, publicaba una fotografía en su perfil de *Instagram*, la cual fue censurada por la propia red social unos minutos después. En ella, aparecía ella y otras tres mujeres con los pechos

descubiertos. No se trataba de una foto provocativa ni de contenido sexual. Simplemente, estaban pasando un buen rato en bañador durante unas vacaciones en Tenerife y tenían los pezones al descubierto (Juárez, 2019). Ante tal situación y en repulsa contra esta política contra el pezón femenino, Moreno volvía a retar a la propia plataforma digital subiendo de nuevo la foto, pero con un mensaje en su *caption* (pie de foto) instando a sus seguidores a que la compartieran en masa para desafiar dicho trato discriminatorio frente a los hombres (Figura 1). Se estaba uniendo así al conocido movimiento *#FreeTheNipple* (*#LiberaElPezón* en español).

FIGURA 1. Publicación de la artista Yellow Mellow en Instagram desafiando la censura de esta red social frente a los pezones femeninos. 2019.



Fuente: lavanguardia.com

Cabe destacar que *Instagram* no suprime las imágenes de hombres con pezones al desnudo que se publican, pero sí la de las mujeres. Su masiva llegó a todas partes, pues fueron miles las personas de cualquier sexo en darle a *me gusta* y compartir esta fotografía con aires estéticos. Este hecho viral alimentó el sentir reivindicativo y artístico de la población más cercana a Moreno, creándose interesantes propuestas visuales que traspasaban fronteras y ponían en jaque a este magnate de Internet (Leyra, 2019) (Figura 2).

FIGURA 2. Publicación de la artista Yellow Mellow compartida en Instagram por muchos de sus seguidores en apoyo a su reivindicación. 2019.



Fuente: lavanguardia.com

Sin embargo, el debate político sobre la sexualización social que sufren los pechos femeninos frente a los masculinos en nuestra contemporaneidad no es algo nuevo, ni tampoco algo que Moreno generase. Cinco años antes, en 2014, Lina Esco (1985-), una cinematógrafa estadounidense, lanzó la controvertida película titulada *Free The Nipple* (Figura 3), la cual precisamente lleva el mismo nombre que esta campaña que hoy se ha vuelto tendencia gracias a la cantidad de famosas *celebrities* que lo han acogido. En sentido estricto, el movimiento por la igualdad *Free the Nipple* deriva del arresto y encarcelamiento en 2005 de la activista Phoenix Feeley por ir en *topless* en el estado de Nueva York (Höfner, 2016, p.1). En la cinta dirigida con un matiz satírico, Esco relata cómo un “ejército de activistas” (Ramírez, 2014), entre otras acciones, llevan a cabo una de las manifestaciones en pro a la igualdad entre personas de distinto sexo más sonadas de la ciudad de Nueva York en las últimas décadas. A través de esta iniciativa, Esco pone de manifiesto esta lucha y clama para que los pezones femeninos no caigan víctimas del fetichismo, de la censura o, lo que es incluso peor, de la persecución y la criminalización, a diferencia de lo que les sucede a los pezones masculinos, cuyo destape está normalizado, o al menos en los

países más *occidentalizados*. “Puritanismo, doble moral, violencia, censura, igualdad y feminismo son las palabras que más repiten” en este filme sin precedentes (Ramírez, 2014).

FIGURA 3. Lina Esco (izquierda) junto a una actriz Rumer Willis (derecha) promocionando la película *Free The Nipple*. 2014.



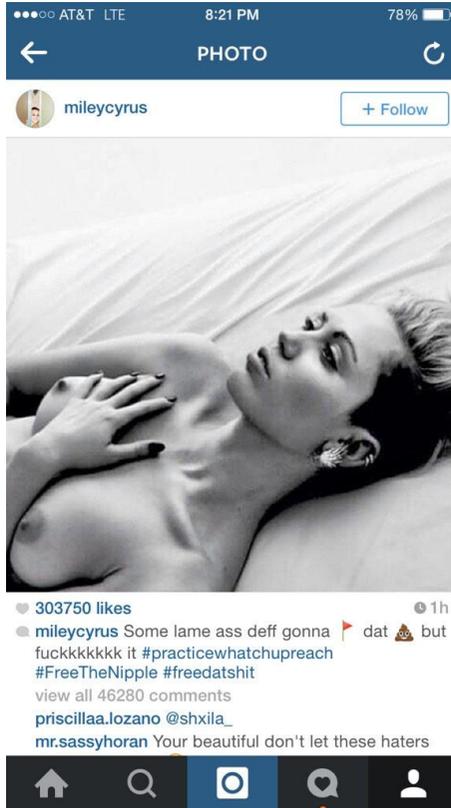
Fuente: smoda.elpais.com

5. DENUNCIA SOCIOPOLÍTICA VS ESTÉTICA: EL PAPEL DE LAS *CELEBRITIES* EN TODO ESTO

Muchas han sido las actrices, cantantes, *influencers* y demás *celebrities* que se han sumado, desde su aparición, a este movimiento por los derechos humanos a nivel mundial. Como ya hemos expresado anteriormente, el papel de estas personalidades ha jugado una pieza fundamental, pues han posibilitado que se convierta en tendencia gracias a la gran cantidad de público que las siguen y al poder de mediatización tan enorme que poseen. Una de las precursoras de estas valientes famosas ha sido la artista norteamericana Miley Cyrus (1992-), quien siempre

se ha mostrado muy crítica a la hora de opinar o manifestarse políticamente. Cyrus también publicó en diciembre de 2014 una imagen en su cuenta de *Instagram* con los pechos liberados (Figura 4).

FIGURA 4. Miley Cyrus posando con los pechos al descubierto en su perfil de Instagram. 2014.



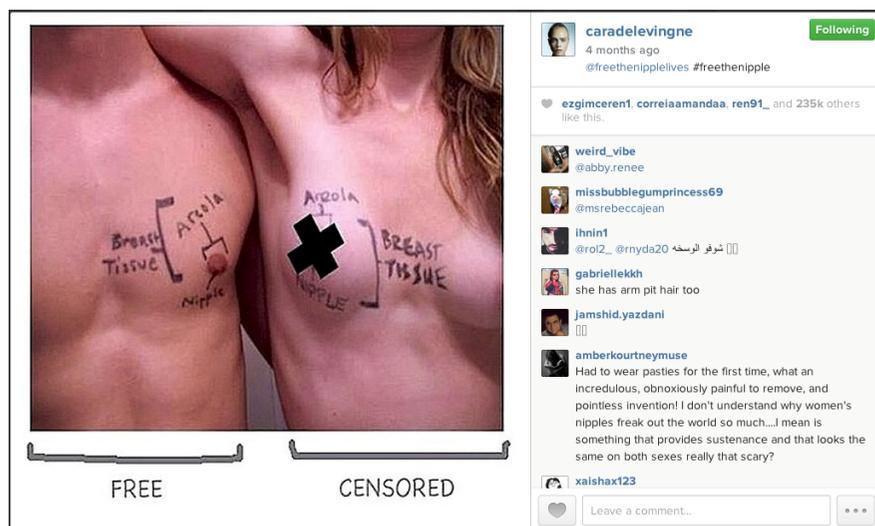
Fuente: twitter.com

En esta instantánea, perfectamente cuidada en cuanto a estética y posado artístico, podemos observar a la joven cantante con un gesto ensimismado, con la mirada perdida, tumbada sobre una cama con una sábana sin estampados, llana. Pero, lo más importante, quizás, podría ser el detalle de su mano izquierda, posicionada como si se estuviera protegiendo de algo, o, contrariamente, como si estuviera aludiendo a su propio corazón, afectada por la situación tan injusta que sufren las

mujeres antes este hecho frente a los hombres, pues su fotografía también duró lo mismo que duraron las otras previamente publicadas en esta red social, unos minutos. Esto es que sucumbió a la censura y fue automáticamente borrada de su muro (Tejada, 2014). Como se puede apreciar, no faltó la utilización de la etiqueta *#FreeTheNipple*, dejando claro su intención y, como no pudo ser de otra manera, los millones de personas que la siguen no pudieron resistir hacer una captura de pantalla antes de que el gigante digital la eliminara para siempre. Posteriormente, el escándalo se hizo aún más notorio, pues centenares de medios de comunicación de todo el mundo se hicieron eco de la noticia, provocando otra invitación a la reflexión social, la cual no habría llegado tan lejos sin dicho hecho censorador no se hubiese producido.

Pero, además de Cyrus, la modelo y actriz inglesa Cara Delevingne (1992-) también ha protagonizado varias escenas públicas de compromiso con esta campaña (Vingan, 2014). Una de ellas fue la imagen publicada en 2014 en su cuenta de *Instagram* junto a un hombre. Sin duda, deja claro su estado de indignación frente a todo lo que representa un pezón femenino oprimido (Figura 5).

FIGURA 5. Cara Delevingne realizando una acción reivindicativa en apoyo al movimiento *#FreeTheNipple* en su perfil de *Instagram*. 2014.



Fuente: shorturl.at/skZ38

En esta imagen Delevingne muestra una parte de su torso, quien posa junto a un modelo masculino que también muestra otra parte de su pecho, especialmente su pezón. Esta imagen, a diferencia de la de Cyrus, no está tan elaborada artísticamente, pero sigue guardando unos parámetros de orden compositivo, como la verticalidad, la posición de los modelos, la simetría enfrentando la desigualdad entre la mujer y el hombre, el cromatismo de la piel o la regla de los tres tercios, la cual concentra en el centro de la imagen toda la atención del espectador. Como se puede apreciar, es una muestra mucho más rebelde y activista, a pesar de no exponer explícitamente el pezón femenino, ya que aprovecha esa tesitura para que su imagen, su opinión política, no sean censurables, amparándose a la libertad de pensamiento y expresión. Contrariamente con lo que ocurre con el pezón masculino, el pezón de Delevingne está tapado con una cruz negra ancha, como si hubiese sido puesta con cinta negra de embalar. Pero, además, se pueden apreciar una serie de palabras dibujadas en la piel de los modelos, evidenciando a modo de esquema la problemática de lo que está sucediendo, así como explicando anatómicamente de lo que se compone un pecho, en un ejercicio algo irónico y paródico de naturalizarlo. En especial, nos llama la atención que se ven claramente las palabras *free* (que significa *libre* en español), debajo del modelo masculino, y *censored* (que significa *censurado* en español), debajo de la propia actriz. Frente a lo le ocurrió a Cyrus, esta imagen nunca fue eliminada de *Instagram*, pues teóricamente no aparece ningún pezón femenino, y todavía actualmente permanece en el perfil de Delevingne.

De igual modo, al igual que Cyrus y Delevingne, la popular supermodelo británica Naomi Campbell (1970-) también ha querido dar muestras de este fenómeno aportando su granito de arena cuando en 2015 hizo lo propio subiendo a su cuenta de *Instagram* otra provocadora imagen, evidentemente con el *hashtag* que aquí nos ocupa en cuestión (Figura 6). En ella, aparece la supermodelo con aspecto desafiante, mirándose fijamente al objetivo del fotógrafo, con una limpieza visual sublime y una armonía monocromática extremadamente estudiada. Sus pezones no tienen disimulo, pues los sitúa frente a frente al espectador,

naturalizándolos a la fuerza sin compasión y mostrándose considerablemente segura de sí misma.

FIGURA 6. Naomi Campbell posando con los pechos al descubierto en su perfil de Instagram. 2015.



Fuente: konbini.com

De nuevo, volvió a ser borrada de la red social, aunque esta vez su imagen duró mucho más tiempo de lo habitual, ya que fueron 20 horas las que estuvo abierta al público, algo tremendamente inusual dado el historial de esta plataforma ante este tipo de fotografías (Morrish, 2015).

En el caso materia del análisis, a saber, el pezón femenino identificado como un acto ofensivo que debe ocultarse por razones de discriminación de géneros en *Instagram*, además de las respuestas combativas registradas, cabe señalar la protagonizada por la actriz y escritora Chelsea Handler (1975-). Diseñadas con tinte sardónico, Handler recrea literalmente una célebre imagen del presidente Vladimir Putin que no ha sufrido ningún tipo de control o censura y la publica pegada al referente. En concreto, la fotografía del mandatario ruso ordena a un juego físico que exhibe una masculinidad medida por convenciones: montando a caballo y con el torso desnudo como gesto de fuerza política. En suma,

identifica a una situación propicia para exponer la doble mora operante en Instagram, además de un ejercicio liberador de la noción obsoleta que confiere a los senos femeninos inmanencia exclusivamente sexual. No obstante, como no puede ser de otra manera, la versión con la imagen protagonizada por Handler se elimina en cuestión de minutos.

Como se puede apreciar, estas cuatro celebridades tan solo representan una pequeña muestra de las muchas personalidades que han publicado imágenes activistas y estéticamente elaboradas en favor de este movimiento, lo cual ha contribuido especialmente a que su mensaje calara aún más en la sociedad actual, sobre todo en la población más joven, y también ha posibilitado, por ende, una mayor concienciación de la necesidad de replantear estas políticas entre las empresas del sector de las redes digitales y la ciudadanía. A raíz de todas estas manifestaciones, miles de jóvenes se han sumado a esta *moda*, subiendo fotografías de denuncia similares. No cabe duda de que este movimiento feminista tiene una tendencia al alza desde que empezara hace unos años y no parece que su condición sea la de frenarse, sino más bien todo lo contrario.

Por otra parte, nuestra investigación también ha entrañado intentar entender cuándo surge este interés de repudia al pezón femenino por parte de las grandes corporaciones virtuales, ya que no solo la plataforma aquí mencionada es la única en prohibirlo, sino que hay otras como *Facebook*, cuyo máximo accionista, dueño y cofundador no es otro que el aclamado magnate tecnológico estadounidense de 37 años Mark Zuckerberg. De este modo, actualmente *Instagram* sigue manteniendo esta política de eliminación de toda imagen que explicita el pezón femenino, pero no siempre tuvo las mismas políticas. De hecho, curiosamente esta compañía también es propiedad de *Facebook*, puesto que fue adquirida por Zuckerberg en 2012 (Rodríguez, 2012). Pero, no fue hasta tres años más tarde de su compra cuando *Instagram* modificó su política sobre desnudos y *copyright*, la cual permanece hoy vigente (Domínguez, 2015). En 2016, Zuckerberg, en una publicación en su cuenta de *Facebook*, manifestaba que hubo un tiempo en que se cuestionó su propia religión, pero que en ese momento llegó a la conclusión de que sí era importante (Wiling, 2016). Podríamos hipotetizar sobre si quizás su

condición religiosa le influyera de alguna manera en cuanto a lo que podría considerarse apto o decoroso dependiendo de algún sentir creyente, pero sin duda lo que no podremos afirmar a ciencia cierta es si dicha condición pudo tener algo que ver o no, directa o indirectamente, con la implementación en sus empresas a la hora de imponer este tipo de políticas sobre los millones de usuarios que la consumen diariamente a lo largo de todo el planeta.

6. EN TORNO AL *HASHTAG* CONTESTATARIO Y EL PEZÓN INDECENTE

El *hashtag* puede definirse como “una etiqueta cliqueable que identifica el tema de un tuit o posteo y propicia la generación de conversaciones en torno al mismo” (Zeifer, 2020, p. 101). La asociación entre el término y una discusión indexada en la red aparece por primera vez en 2007 a propuesta del usuario Chris Messina, en la estructura de Twitter (Zeifer, 2020, pág. 102). Hoy en día ‘etiquetar’ una imagen a un determinado *hashtag*, a saber, una palabras o frases sin espacios y precedidas de una almohadilla (#), regula a un acto comunicativo y de respaldo a movimientos de toda índole que posibilitan formas alternativas de lo político y social. Por añadidura, se acostumbra a usar como metodología de búsqueda de contactos e información en línea. Al mismo tiempo, colabora en la creación de territorios virtuales de discusión que contribuyen a erigir lugares más democráticos. El término clave conecta a personas que no se conocen entre sí o no se ‘siguen’ mutuamente. Por tanto, la fortaleza de este recurso colaborativo estriba en construir vínculos entre internautas sin relación alguna de suerte que, en el momento que se participa de una conversación forjada por uno de ellos, actúa de enlace entre el colectivo vinculado a dicho *hashtag* y el entramado de seguidores del usuario (Bruns y Jean, 2011). De esta forma se favorece la adscripción provisoria a comunidades de índole digital y, por consiguiente, a nivel global, tejiendo conexiones que poco a poco se fortalecen e impulsan a la participación. Todas estas líneas tendenciales (y otras no señaladas) perfilan al *hashtag* como un instrumento estratégico y fundamental para afianzar a las redes sociales en componente esencial de comunicación y activismo global.

Austin (1955, como se citó en Zeifer, 2020) determina como “actos de habla realizativos” a aquellos que significan por el mero hecho de enunciarse (p. 113). El *hashtag* #Free The Nipple podría encajarse en esta categoría en cuanto a que su capacidad performativa reside en su modelo de enunciación, es decir, poner de manifiesto un escenario de desigualdad formulado según la cosmovisión de la época, a la vez que se presenta alternativas (Zeifer, 2020, p. 113). En el contexto particular de la protesta sociopolítica mediada por el cuerpo, las celebridades suscritas a las tácticas feministas de #Free The Nipple basan sus estrategias en imágenes cuya combinación con un texto escrito queda restringido a la autorreferencialidad de un “hashtag contestatario” que habla por sí mismo. Es preciso subrayar que Zeifer (2020) acuña de esta suerte a aquel que irrumpe de manera intempestiva como expresión de un reclamo o demanda social (p. 114).

Ahora bien, #Free The Nipple, al fusionarse con el extraordinariamente cautivador grado de atracción de las bien conocidas protagonistas, tensiona los filamentos que entrelazan las políticas de desigualdad de *Instagram*, para acabar resonando con estruendo en la sensibilización de un público muy disperso y diversificado. Por lo que, en sí, el *hashtag* que nos ocupa instaura a una verdadera herramienta de coordinación que logra, por un lado, incrementar la cobertura del discurso activista que localiza en *Instagram* y sus políticas al medio idóneo para difundir y adquirir visibilidad; por otro, establecerse en constructor de un hilo de conversación crítico sobre la cuestión de la exposición del pezón femenino en equidad al masculino. Como si fuera poco, entre otros enfoques conceptuales incorporados al movimiento, es posible vislumbrar a una tendencia social que hace a su público partícipe de una acción que contradice a los poderes hegemónicos que prescriben los patrones de comportamiento aceptados y aceptables en las redes sociales. En este sentido, determina a un factor fundamental la avenencia entre todos los actores involucrados en el arduo cometido de flexibilizar o eliminar actitudes excesivamente conservadoras. Al lado de ello, la lógica del respaldo y oposición ante prácticas excluyentes en función de motivaciones deontológicas o ideológicas que afecten a la esfera pública en el marco de Internet.

Tal y como hemos identificado, una de las principales líneas argumentales previstas por #Free The Nipple es, al fin y al cabo, romper tabúes y presentar imágenes del pezón femenino que superen a ciertas suposiciones sexistas socialmente extendidas hasta la actualidad. Sin lugar a duda, al mediar el debate sobre la tolerancia de los pezones de la mujer a través de la descomunal cobertura ofrecida por *Instagram*, incluso si se asumen reacciones de indignación y antagonismo, la discusión general garantiza la interacción de un público extremadamente masivo. De ahí que tanto la construcción de una red, como el impacto del mensaje en el público previsto hayan visto acrecentado su alcance en numerosos aspectos. Como resulta, la acción activista queda afianzada como otro de los dispositivos reivindicativos de una idea simple a la vez que contundente: hombres y mujeres deben ser iguales. Esto es, el derecho de ambos a mostrar sus pechos en público en condiciones de igualdad y garantía de las libertades básicas para todos (Höfner, 2016, p. 4).

En lo que concierne al pezón, no debemos olvidarnos de que sin perjuicio de una morfología artísticamente desnudada (Berger, 1972), y al margen de que se trate de un hombre o una mujer “el desnudo, en todas sus tipologías y con independencia de su fin representa una exhibición del cuerpo” (García-Jiménez, 2019, p. 91). Por lo que, en tal efecto no es necesario profundizar en lo evidente: el pecho femenino es una parte del cuerpo de la mujer, al mismo tiempo que un órgano con potestad para especificar la autoimagen individual femenina. Como señala Yalom (1997), la proclividad que a lo largo de los siglos connota a esta parte del cuerpo femenino lo predispone en “bueno” y “malo” considerándose el primero, antes que nada, por la facultad maternal de nutrir, y el segundo como agente seductor e, incluso, de agresión (p. 16).

Con lo cual, en el transcurso de la historia, el simbolismo de la mujer desnuda ha variado de lo celestial o la desnudez divina, a lo terrenal o el desnudo burdo y/o profano. Por poner algún ejemplo, podemos nombrar a la Virgen nutricia o nodriza transformada en trono del Niño, la Venus seductora y prostituta o, por adición, la dimensión política del pecho de la Libertad que, plasmada por Delacroix, guía al pueblo con valentía. Parece perfectamente claro que por plurales que sean las puestas en escena, todas tienen algo en común: la subordinación al orden

simbólico masculino como un objeto. A propósito de los trasfondos de la desnudez corporal y su objetivación, Berger (1972) destaca que el estado de mayor fascinación para el observador no reside en su condición inequívoca sino, por igual, en la expectación que estriba en la evocación y en el imaginario del observador (p. 92). Huelga decir que en la agenda del poder mediático ocupa un lugar destacado la sexualización del cuerpo femenino tipificada, como hemos especificado, por una tradición de atribuciones simbólicas que dan cumplimiento a una perspectiva varonil.

Volviendo ahora a si la exhibición de pecho femenino puede representar una amenaza para el orden público y las libertades sociales, Höfner (2016) destaca que, al margen de ser identificado como inapropiado por algunos sectores sociales, no puede considerarse como tal (p. 13). A este respecto se quiere recordar que, cada vez más, las redes sociales son entendidas como territorios democráticos que dotan a sus públicos *online* de las potencialidades para poner en práctica una participación multifacética y escenificada. Hay que tener presente que la sencillez y cómoda funcionalidad de *Instagram* brinda al usuario de alto grado de control sobre el contenido de sus publicaciones, pudiendo precisar la configuración final de su *yo* virtual, esto es, cómo los demás deben percibirlo. Por ende, aquellos perfiles que modulan contenidos de protesta se configuran deliberadamente abiertos para el resto de los usuarios, con el objetivo lógico de afianzar una estructura proporcional a otros canales de participación que, en última instancia, diseminen al máximo la enunciación del mensaje deseado.

De lo referido hasta aquí y de acuerdo con los razonamientos de Höfner, se puede extraer que la defensa radical y discriminatoria de la exclusión de cualquier representación por razones de género, como parte de un impulso conservador, puede incurrir en la pérdida infame de derechos y libertades del segmento femenino de la población. En últimas, debe tenerse en cuenta las posibilidades muy remotas de progreso en torno al papel jugado por el usuario corriente (de renombre o no) para lidiar y confrontarse solo a las políticas de contenido y censura de los poderes mediáticos. Es evidente que a nivel individual las capacidades de acción y *performatividad* están considerablemente restringidas, de ahí la

necesidad de adoptar un planteamiento de acción colectiva. En resumidas cuentas, *#Free The Nipple* combina temática y glamur a razón del respaldo de las celebridades, para aludir por igual al simbolismo social de las atribuciones a la masculinidad y feminidad, y a una reflexión sobre las normas y valores de convivencia *online*.

7. LÍMITES DE LA FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA Y LO QUE ESTÁ POR VENIR. RESULTADOS

Las únicas coyunturas en la que las exhibiciones de pezones femeninos son permitidas por *Instagram* se circunscriben a las cicatrices de una mastectomía acompañada por un seno, la lactancia materna y las obras de arte, en concreto, pinturas y esculturas (Amantis, 2020). Por lo que es importante hacer hincapié en la idea que impulsa a *#Free The Nipple*: los pezones femeninos continúan tratándose por las políticas de representación de *Instagram* como objetos proscritos e inherentemente sexuales. La equiparación inmediata del pezón femenino como imagen sexual, ofensiva, obscena o pornográfica (en cualquier caso “malo” con arreglo a la calificación de Yalom) pone de manifiesto el alcance de limitaciones no aplicables al hombre y que aún devalúa a la fisonomía femenina a mero objeto sexual (Hebron como se citó en Hanson, 2015).

Cuando existen restricciones impuestas al cuerpo de las mujeres, como ocurre con las cláusulas de desnudez en Facebook o Instagram, lo que estamos haciendo, implícitamente, es admitir que sexualizamos y objetivamos los cuerpos de las mujeres y que son “peligrosos” y por lo tanto deben ser controlados, limitados y regulado. Los cuerpos masculinos no se manejan de esta manera. Y, con cada acto de censura, el cuerpo femenino se problematiza aún más. (Hebron como se citó en Hanson, 2015).

Lo que evidencia que este modelo de exclusión auspiciado por la plataforma aporta matices a lo que, con exactitud, se puede considerar como otro mecanismo que perpetúa y fomenta la sexualización de la fisonomía femenina. Es importante llamar la atención sobre otro punto principal de la maniobra feminista: las características de las imágenes arbitradas por *#Free The Nipple* vinculan de manera apropiada y eficaz a la demanda de un grupo de interés con un aspecto externo determinado,

en su caso, las celebridades adscritas al movimiento. En cierta medida, la influencia mayoritaria ejercida por este segmento social sobre la lógica grupal establece a un modelo que, implícitamente, demanda de la participación activa por parte de los usuarios. Acerca de los enfoques imbuidos en prejuicios e integrados dentro del contexto digital analizado, la evidente validación de la cultura visual contemporánea como revulsivo satisfactorio orientado a la crítica sociopolítica reconoce la idoneidad de la participación de las celebridades para desafiar al poder mediático.

A estas alturas, el arte y la cultura visual son reconocidos como factores de poder propiamente dicho, cuyos ideales femeninos derivan de una interpretación masculina basadas en estereotipos arcaicos de importantes efectos adversos sobre las mujeres. Pero, como ideal paradójico, la creación visual en todas sus expresiones constata sobradamente que la exhibición corporal debe examinarse como una manifestación plural y diversificada que propicia la libertad y la integración. Por otro lado, se puede advertir que dentro del entramado pluridimensional que dispone a la representación de la desnudez femenina aún como elemento constante a un objeto de admiración, beligerancia y deseo.

Vale la pena mencionar las estrategias de denuncia y enmascaramiento repleta de contenido socialmente crítico, ideadas por las artistas Sandra Torraja y la también artista profesora universitaria Micol Hebron (1972-). Torrabal, por su parte, publica en la plataforma fotografías tomadas con un tono artístico, a las que incrusta mediante textos mensajes o reflexiones contra la cesura de los pezones. Al tiempo, extrapola la reivindicación al espacio *offline* recurriendo a una exposición titulada *Querido Instagram*. En el caso de Hebron, los desafíos de la inventiva ante la rígida agenda programática que proscribe al pezón femenino soslayan el régimen de visibilidad de contenidos de la red social *Facebook* con ayuda de la denominada “Plantilla de pezón masculino aceptable en Internet” (Hanson, 2015) (Figura 7). El cometido del artificio elaborado por Hebron no es otro que cubrir las imágenes de pezones femeninos publicadas en las redes sociales con otra más ‘admisible’ de su equivalente masculino. De este modo Hebron emite una declaración

inequívoca que advierte de la inobservancia en cuestión de igualdad en las libertades básicas para el conjunto de la sociedad.

FIGURA 7. “Plantilla de pezón masculino aceptable en Internet” ideada por Micol Hebron 2015.



Fuente: chapman.edu

En otro orden de cosas, la esencia del fenómeno viral ha traspasado a la campaña no sólo desafiando creencias a un nivel transnacional, sino también por la vía de la confiscación por parte de diversas fórmulas expresivas. Así, por ejemplo, el fotógrafo Nicolas Guérin emprende un ejercicio de continuidad en forma de imagen de temperamento comercial que, al ser titulada, precisamente, *#Free The Nipple* (2016), trae consigo una posible reinterpretación. La imagen materializa a una modelo de color de sensualidad delicada, aunque expresiva, ataviada con traje y gorro de baño y medias de rejilla, que fuma un cigarro. Un brazo femenino de tez más clara y uñas pintadas de un discreto tono rojo, a juego con los labios de la maniquí, asalta la escena por el marco derecho, mientras coloca delante del pecho de la modelo la instantánea de un seno desnudo que exhibe sin tapujos el pezón. La fotografía está bañada por una iluminación lateral, dramática, sutil e inefable. Corresponde a la brillantez del color el cometido de configurar la pureza poética que impregna a la fotografía con aquella idea evocadora y poderosa que remite a la belleza y claridad estética. Es así como Guérin formula una representación cargada de códigos visuales que asienta a su trabajo en el umbral entre arte y la moda, emprendiendo una exploración

inquieta que transforma a la misma en un esquema visual ambivalente. Como resultado, el autor recorre estratégicamente la comprensión del movimiento contestatario llevado a cabo en *Instagram* para crear una imagen que, a razón de la cartografía de su demanda, queda cubierta por una identidad contradictoria e inestable. Lo que evidencia la potencialidad de la articulación de la cada vez mayor influencia de las redes sociales y las celebridades, como un proceso *performativo*, es decir, un proceso permanente de devenir, pero, sobre todo, de transformación.

8. CONCLUSIONES

Es sorprendente ver cómo el machismo y sus derivados, tal es el caso del *micromachismo*, continúan instaurados de manera extremadamente presente y directa en los entornos que nos envuelven como sociedad, sobre todo en las plataformas de redes sociales digital tan concurridas como las que hoy en día poseemos. Tal es el caso, que si cualquier persona publicase hoy una imagen en *Instagram* en la que aparezca un pezón femenino, ésta sería automáticamente eliminada. Entonces, ¿por qué un pezón de mujer no, pero uno de hombre sí?

Como contrapeso a lo anterior, sin embargo, el movimiento *#FreeTheNipple* está en continuo crecimiento y cada vez son más las personas, mujeres, pero también, hombres, que se suman a esta reivindicación sociopolítica actual. De igual modo que, contribuye como una potencial e inagotable fuente de inspiración para muchos artistas a nivel internacional, sobre todo desde el punto de vista fotográfico, el cual nos ocupa. Gracias, además, a la cantidad de personalidades famosas que apoyan este tipo de iniciativas, podemos afirmar que el poder de persuasión y presión social para que los magnates tecnológicos se replanteen modificar sus políticas del uso de imágenes entre sus usuarios cobra un sentido más amplio y establece la idea de que pueda ser una solución más próxima y real de lo que a priori nos pueda parecer.

Con todo, no deja de ser llamativo que, pese a los retos y tendencias de un itinerario social con perspectiva de género implantado hoy por hoy en la educación de generaciones crecidas bajos la retórica de la igualdad, medios como las redes sociales de Internet apliquen y difundan

una representación de la feminidad definida, en esencia, por un pezón proscrito al que se prioriza el valor erótico. Con este estilo de operar, las plataformas no solo favorecen la objetivación de las mujeres, sino que, al posibilitar la instrumentalización de los senos, también niegan la posibilidad de determinar el significado atribuidos a estos por ellas (Höfner, 2016, p. 13). Por ello, la pericia explicativa expuesta por la corriente inconformista analizada pone de manifiesto que la transgresión de las acciones de desigualdad inherentes a las políticas de representación de estas plataformas, en lugar de aplacar, alienta y plantea retos a distintos niveles de asertividad. Y todo ello, sin mencionar los procesos de tomar conciencia de la fortaleza individual y colectiva, así como el ‘atrevimiento’ para elevar la voz y las propias ideas de los usuarios que respaldan la acción contestataria, en lo concerniente la fiscalización de la corporeidad femenina por parte de *Instagram*.

9. REFERENCIAS

- Amantis (24 de julio de 2020). *Querido Instagram. Exposición. Las Rozas*. shorturl.at/kxzR6
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. <https://bit.ly/2suRNIq>
- Bruns, A. y Burgess, J. (2011) The use of Twitter hashtags in the formation of ad hoc publics. En A. Bruns y P. De Wilde, P (Eds.) *Proceedings of the 6th European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference 2011* (pp. 1-9) The European Consortium for Political Research (ECPR). shorturl.at/lKSUY
- Domínguez, A. (2015). *Instagram actualiza su política sobre desnudos y copyright*. shorturl.at/lmG58
- García-Jiménez, M. M. (2019). *La narrativa subversiva en la fotografía de moda de Steven Meisel* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. shorturl.at/gzNP5
- Hanson, B. (22 de julio de 2015). *Male nipple template to Freethenipple and Micol Hebron go viral*. shorturl.at/rsAVX
- Höfner, S. (2016). *Free the Nipple!*. shorturl.at/juDL1
- Juárez, D. (2019). *Melo Moreno pone en jaque a Instagram por su política de censurar pezones*. shorturl.at/hjkAU
- Leyra, F. (2019). *¡Oye! Que se te ve el pezón, mujer (Instagram Version)*. shorturl.at/wBK19

- Morrish, L. (2015). *Here's The Real Reason Instagram Won't #FreeTheNipple*.
shorturl.at/jovzW
- Ramírez, N. (2014). *'Free the nipple': el ejército del topless llega al cine*.
shorturl.at/suK36
- Rodríguez, S. (2012). *Facebook compra Instagram por 1.000 millones de dólares*. shorturl.at/svyT7
- Tejada, C. (2014). *Miley Cyrus Supports 'Free The Nipple' With Topless Photo*.
shorturl.at/hnoE5
- Vingan, A. (2014). *Cara Delevingne goes topless for "free the nipple" campaign*.
shorturl.at/gyHS2
- Wilking, R. (2016). *Mark Zuckerberg explica por qué ya no es ateo*.
shorturl.at/hwFH0
- Yalom, M. (1997). *Historia del pecho*. Tusquets Editores.
- Zeifer, B. (2020). El hashtag contestatario: cuando los hashtags tienen efectos políticos. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital* (6), 101-118.
shorturl.at/xDZ38

LA EXIGIBILIDAD Y JUSTIACIBILIDAD: RETOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

DRA. ESTHER IBARRA ROSALES

Investigadora en educación independiente

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva histórica internacional, el derecho a la educación ha transitado en paralelo o vinculado a diversos acontecimientos políticos y sociales, en particular al desarrollo de los derechos humanos alcanzando actualmente un reconocimiento y estatus de primer orden en el concierto mundial. En el derecho internacional, la educación es un derecho fundamental y social por su impacto en múltiples ámbitos de la vida de las personas. Al respecto, conviene citar que la educación:

(...) es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de las personas, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar activamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (ONU, 1999, párrafo 1).

A mayor abundamiento, el derecho a la educación tiene relevancia al ser considerado epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos y, por tanto, condición para el ejercicio de éstos como lo establece la primera Relatora Especial del Derecho a la Educación Katarina Tomasevski:

Muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación. La educación es un multiplicador que aumenta el

disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o viola ese derecho (Tomasevski, 2002, p. 15).

Ambas nociones de la educación dimensionan su importancia como derecho humano y explícitamente determinan la necesidad garantizar su ejercicio efectivo y protección. Para ello, en el derecho internacional se han establecido las obligaciones de los Estados y los indicadores que deben cumplir. Sin embargo, el problema toral que encara el derecho a la educación es su incumplimiento o negación para amplios sectores de población, siendo los más afectados los colectivos desfavorecidos. Ante esto, la ONU y la UNESCO han creado mecanismos para su exigibilidad y justiciabilidad para las personas afectadas, en lo individual o grupal, cuyos procedimientos implican la reparación de la violación de algún componente del derecho a la educación por el incumplimiento por parte de los Estados.

1.1. ANTECEDENTES

Uno de los rasgos iniciales del derecho a la educación se ubica en el Siglo de las Luces, donde el concepto de educación gratuita obligatoria estaba ya presente en Europa, aunque no figura en las declaraciones de derechos de la mayoría de los Estados europeos ni en la de los Estados Unidos de fines del siglo XVIII y principios del XIX, debido a que el concepto liberal de derechos humanos comprometía exclusivamente una abstención de interferir por parte del Estado (Kweitel y Ceriani, 2006, p. 204). En esta línea, la educación se constituye como derecho con su institución pública, esto al menos en las sociedades occidentales, con diferencias según los países y las culturas políticas, los sistemas educativos fueron estructurados a finales de ese siglo XIX respondiendo a requerimientos políticos (construcción de la democracia y de los estados nacionales) y del mercado (Tedesco, 1995). En la época moderna, un antecedente se registra en 1921 al vincular la educación obligatoria y gratuita a la eliminación del trabajo infantil, con la prohibición del empleo que perjudicara a la escolarización y limitar la edad mínima para laborar en 14 años (Tomasevski, 2004 a, p. 42).

Aunque, desde 1748 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano sentó las bases de la educación como un derecho social, al

disponer en su artículo 22: “La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y colocar la instrucción al alcance de todos”. Este texto es importante por dos razones: una, como antecedente del moderno derecho a la educación en su vertiente de derecho social; y dos, porque es la “semilla de la obligación prestacional” del Estado en materia educativa; es decir, como una obligación del Estado de construir y mantener un sistema educativo (Carbonell, 2006, p. 846).

1.2. INTERNACIONALIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación se internacionaliza al ser incorporado como un derecho fundamental y social en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH), aprobada por Naciones Unidas en 1948, que recoge los derechos humanos considerados básicos para la garantía de una vida digna de toda persona, por el mero hecho de su condición humana. Sin embargo, su consolidación requirió de varias décadas y la adopción de otros instrumentos internacionales de derechos humanos y específicos en educación, incluida una Relatoría Especial del Derecho a la Educación en esa organización, cuyo propósito fundamental fue aumentar la visibilidad de dicho derecho y eliminar los obstáculos y las dificultades para su realización.

Durante los más de 60 años de la DUDH ha surgido una serie de tratados e instrumentos internacionales y regionales que consagran el derecho a la educación –unos relativos y otros específicos–, así como convenios, proclamas, declaraciones, programas de acción y seguimiento e informes suscritos por la comunidad internacional, que han ampliado las dimensiones y el contenido del derecho a la educación e impulsados por organismos del Sistema de Naciones Unidas. El más reciente es el Objetivo 4 (Educación) uno de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible, cuyo círculo del centro es una educación equitativa y de calidad. Sin desmedro de esas y otras iniciativas mundiales precedentes y algunos tratados de derechos humanos y específicos del derecho a la educación, en ese lapso se pueden mencionar dos hitos importantes en la internacionalización del derecho a la educación.

El primero, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC) adoptado por Naciones Unidas en 1966¹¹⁶, cuyos artículos 13 y 14 establecen el derecho a la educación. Su importancia radica en que, de acuerdo con Naciones Unidas, en la litigación internacional el primero de esos artículos es la disposición más extensa y de mayor alcance para el derecho a la educación. El otro hito, tres décadas después de adoptado el PIDESC, fue la creación en 1998 de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación, cuya primera Relatora Katarina Tomasevski¹¹⁷ tuvo como tema central durante su mandato la rendición de cuentas, que “traslada a la práctica la correspondencia entre las garantías de los derechos humanos y las consiguientes obligaciones de los gobiernos” (ONU, 2004, p. 4).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el entramado jurídico para la exigibilidad y justiciaabilidad del derecho a la educación, en los instrumentos internacionales que protegen este derecho.
- Juzgar los requerimientos y procedimientos para la exigibilidad y justiciaabilidad del derecho a la educación, con base en las directrices del Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la función del Comité de dicho pacto de Naciones Unidas.
- Examinar los trabajos del Grupo Mixto de Expertos de la UNESCO sobre el seguimiento del derecho a la educación y el Comité de Convenciones y Recomendaciones, órgano responsable de atender y resolver las violaciones de ese derecho.

¹¹⁶ El PIDSEC, no obstante, entró en vigor en 1976 de conformidad con su artículo 27.

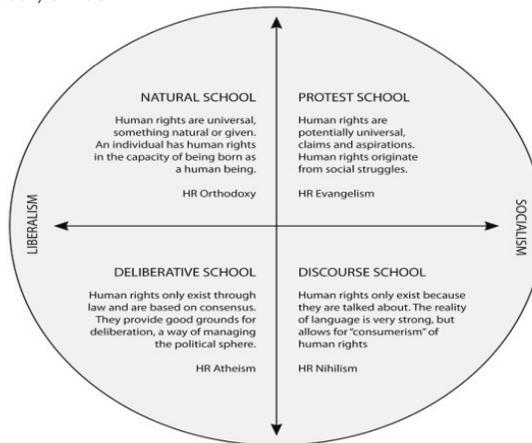
¹¹⁷ Actualmente, la Relatora es Koumbou Boly Barry

- Revisar los criterios de la Relatoría Especial del Derecho a la Educación de la ONU sobre la protección de este derecho.

3. METODOLOGÍA

Acorde con el objetivo de este trabajo, se adopta el enfoque teórico-metodológico de la tipología de Dembour (citado en Biseth and Holmarsdottir, 2013) que clasifica en cuatro escuelas de pensamiento el estudio de los derechos humanos, pues éstos en la literatura académica no son concebidos por todos de la misma forma y, por consiguiente, existen distintas perspectivas para analizarlos. En el gráfico 1 posterior se visualiza la tipología y las características de cada escuela:

FIGURA 1. Dembour, s Matrix



Fuente: Figura tomada de Biseth and Holmarsdottir, 2013

La matriz de Dembour permite encuadrar el enfoque analítico de este trabajo con las dos escuelas siguientes:

1. Los académicos de la escuela deliberativa que conciben los derechos humanos como valores políticos que las sociedades liberales eligen adoptar a través de un acuerdo social establecido en las leyes, es decir, como una de las vías principales para expresar los valores de los derechos humanos que se han acordado previamente y existen en tanto estén en una ley, en este caso los instrumentos internacionales.

2. Los académicos de la escuela de protesta consideran los derechos humanos como reivindicaciones y aspiraciones potencialmente universales, que se origina en las luchas sociales, esto es, una pelea por conseguir o materializar.

En tanto, los académicos de la escuela natural reconocen que los derechos humanos son universales y al individuo le corresponden de manera natural al nacer como ser humano, es decir, es algo dado. Los académicos de la escuela discursiva creen que los derechos humanos solo existen a través de la ley y se basan en el consenso; y proporcionan buenos motivos para la deliberación, una forma de gestionar la esfera política.

Los instrumentos para el análisis son los siguientes:

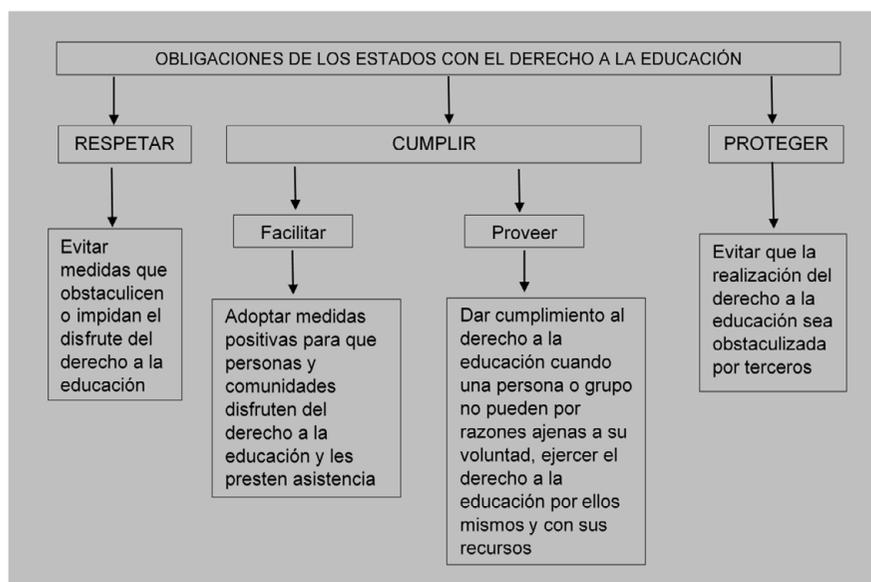
- Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones generales 13, El derecho a la educación. Este instrumento comprende las obligaciones de los Estados para el cumplimiento del derecho a la educación.
- El esquema de las As de los índices de los Estados para el cumplimiento del derecho a la educación.
- El documento conceptual “Justiciabilidad del derecho a la educación” del Grupo Mixto de Expertos Unesco (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR).
- Comité de Convenciones y Recomendaciones de la UNESCO, órgano responsable de procedimiento de las comunicaciones.
- El Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, respecto al proceso de la admisibilidad de las comunicaciones por presuntas violaciones al derecho a la educación.
- Procedimiento de la relatoría Especial del Derecho a la Educación de la UNESCO, para la admisión de las comunicaciones por violaciones al derecho a la educación.

4. OBLIGACIONES E ÍNDICES DE LOS ESTADOS PARA EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

4.1. OBLIGACIONES

El derecho a la educación es un concepto multifactorial, pues no se limita dar acceso a un lugar en la escuela, sino comprende diversos aspectos jurídicos, administrativos, legislativos, financieros y sociales del quehacer educativo y sus actores (Estado, alumnos, padres familia y docentes). Aun cuando los dos últimos también están comprometidos a preservar el derecho a la educación, sin embargo, los Estados son los directamente responsables y obligados a protegerlo. En el gráfico 1 posterior se muestran sus obligaciones como garantes del derecho a la educación.

GRÁFICO 1. Obligaciones de los Estados con el derecho a la educación



Fuente: Elaboración propia
Nota: Adaptado de la ONU, 1999,
(<https://www.right-to-education.org/>)

4.2. ÍNDICES

En la perspectiva histórica el concepto del derecho a la educación se ha ido transformando en la comunidad internacional y en los Estados, al trascender la inicial noción de acceso obligatorio y gratuito a la educación primaria hacia una conceptualización más ambiciosa y multidimensional (UNESCO y UNICEF, 2008). Los elementos para cumplir por los Estados es el esquema de las *4 As* de la Relatora Tomasevski y adoptado en 1999 por la ONU¹¹⁸ se consignan en la tabla 1 siguiente:

TABLA 1. *La 4 As del Contenido del Derecho a la y en la educación*

| LAS 4As DEL CONTENIDO DEL DERECHO A LA Y EN LA EDUCACIÓN | |
|---|---|
| ASEQUIBILIDAD O DISPONIBILIDAD | <ul style="list-style-type: none"> – Instituciones y programas de enseñanza suficientes – Edificios (planteles) – Instalaciones sanitarias para ambos sexos – Agua potable – Docentes calificados – Salarios competitivos para los docentes – Materiales de enseñanza – Bibliotecas – Servicios de informática – Tecnología de la información |
| ACCESIBILIDAD | |
| No discriminación | <ul style="list-style-type: none"> – Educación accesible a todos, en especial a grupos vulnerables de hecho y derecho |
| Accesibilidad material | <ul style="list-style-type: none"> – Asequible por su localización geográfica de acceso razonable – Asequible por medio de tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia) |
| Accesibilidad económica | <ul style="list-style-type: none"> – Educación al alcance de todos, incluidos los adultos con educación fundamental incompleta o sin ella sin importar sexo o edad – Enseñanza primaria obligatoria, gratuita y asequible (realizable) – Generalizar y hacer accesible la enseñanza secundaria, técnica y profesional – Implantación progresiva de la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior – Desarrollar un sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza – Implementar un sistema adecuado de becas |

¹¹⁸ Al respecto ver Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales <https://www.right-to-education>

| | |
|----------------------|--|
| | – Mejorar condiciones materiales de los docentes |
| ACEPTABILIDAD | – Programas de estudios aceptables, pertinentes, adecuados y de buena calidad |
| ADAPTABILIDAD | – Educación flexible y adapta a las necesidades de las sociedades y las comunidades – Responder a las necesidades de alumnos en contexto culturales y sociales variados – Planes de estudios y sistemas idóneos para alumnos de todas las edades |

Fuente: Elaboración propia
Nota: Adaptado de la ONU, 1999
(<https://www.right-to-education.org/>)

5. EXIGIBILIDAD Y JUSTICIABILIDAD: RETOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Antes de abordar los procedimientos de la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, conviene precisar que ambos términos se usan indistintamente o como sinónimos, pero tienen diferentes alcances. La justiciabilidad hace referencia a la posibilidad de invocar un derecho ante un órgano judicial o cuasi judicial nacional o internacional; en tanto que la exigibilidad es un proceso que además de los medios judiciales, se puede hacer valer en instancias legislativas, políticas, administrativas o sociales conducentes a ser eficaz un derecho.

Ahora bien, a pesar de su reconocimiento internacional y su importancia como “derecho global”¹¹⁹, de estar definidos sus contenidos, del marco referencial de obligaciones resultantes para los Estados claramente establecidas en la normatividad internacional, regional y local en muchos países, así como los indicadores para su consecución progresiva o inmediata, un problema toral encara el derecho a la educación: su incumplimiento o negación para amplios sectores de población, siendo los más afectados los colectivos desfavorecidos.

¹¹⁹ Categorización del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR) en el sentido del amplio reconocimiento del derecho a la educación como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos (Documento 175 EX/28, Anexo, pág. 2, 28 de julio de 2006).

Las estadísticas, aunque frías, dan una aproximación de la precaria o en algunos casos inexistente efectividad del derecho a la educación. Los datos de la UNESCO son elocuentes y preocupantes, pues estima que a nivel mundial 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela, que representan 17% en la escala global. Ese total comprende: 65 millones de niños en edad de cursar la primaria; 61 millones en secundaria y 138 millones el segundo ciclo de secundaria o lo que en varios países se denomina bachillerato (UNESCO, 2020 a).

De cara a esta realidad, la pregunta subyacente en este tema sigue siendo ¿cuáles son los obstáculos para la efectividad del derecho a la educación? En la mayoría de los países en desarrollo y subdesarrollados, los gobiernos frecuentemente arguyen falta de recursos económicos para atender los servicios educativos y el círculo vicioso del imparable aumento de la pobreza. Sin embargo, la limitación de recursos disponibles no exime a los Estados de cumplir con sus responsabilidades, dado que también tienen la obligación de adoptar medidas deliberadas, concretas y claramente orientadas hacia el pleno ejercicio de la educación (ONU, 1999, párrafo 43).

En los países desarrollados otros son los obstáculos, pues incluso la obligatoriedad y gratuidad no parecen ser los problemas más preocupantes, sino diversas dificultades que suelen ocurrir en varios países de Europa como abandono, deserción y absentismo escolar, discriminaciones contra discapacitados y algunas minorías étnicas, permisividad de castigos corporales, xenofobia y racismo, escasa presencia de los derechos humanos en la formación escolar y educativa, etcétera.

En la normatividad internacional, varios de esos y otros “obstáculos” constituyen flagrantes violaciones del derecho a la educación¹²⁰, cuya reparación por las vías judiciales se ha visto dilatada y entorpecida por un prolongado debate respecto a si son o no justiciables y exigibles los derechos económicos, sociales y culturales (en adelante DESC), comprendido en éstos el derecho a la educación. En este contexto, en los

¹²⁰ Al respecto consultar la Observación General No. 13 del artículo mismo del Pacto Internacional de los DESC en: ONU, Consejo Económico y Social, Documento E (C.12/1999/10, 8 de diciembre de 1999).

años recientes el activismo a favor de la defensa de los derechos humanos ha tenido un acento más pronunciado hacia los DESC, que tampoco implica la desatención o inexistencia de la violación de los derechos civiles y políticos (en adelante DCP), ni mucho menos ausencia de conflictos o acciones colectivas e individuales para exigir su respeto y cumplimiento. Sin embargo, éstos en la legislación internacional han sido objeto, en muchos sentidos, de mayor atención, codificación jurídica e interpretación judicial en contraste con los DESC (ONU, s/f y s/p).

En la narrativa jurídica internacional existen posiciones encontradas sobre el control judicial de los DESC. De un lado, inflexiones jurídicas tradicionales y ortodoxas defienden que sólo son exigibles y justiciables los DCP por tratarse de derechos plenos, pero no así los DESC a los que consideran meras normas programáticas con un valor simbólico o político, pero sin posibilidades jurídicas de ser exigidos o justiciables (Gros, 1985). El argumento central reside en la distinción entre obligaciones negativas y positivas, cuya lógica jurídica aduce que los DCP implican una abstención negativa del Estado (por ejemplo, no torturar o imponer censura), en tanto que los DESC exigen acciones positivas de tipo prestacional (por ejemplo, dar salud, vivienda, educación). En resumen, el centro de las divergencias son los recursos económicos para el cumplimiento de los DESC.

Bajo esta línea divisoria se ha pretendido invalidar la exigibilidad y justiciabilidad de los DESC, pues se argumenta que, por establecer obligaciones positivas, y no de abstención, su cumplimiento depende de la disponibilidad de recursos públicos y por tanto el Poder Judicial no puede imponer a los Estados conductas de acción positiva, es de decir, de dar y hacer (Abramovich y Curtis, 2006, pp. 55-56). Estos autores rechazan este enfoque al igual que los juristas progresistas que han rebatido esa división trazada, al evidenciar que ambos tipos de derechos contienen obligaciones positivas y negativas o de abstención por parte de los Estados, donde éstas últimas requieren la erogación de recursos y no basta con la contención de los gobiernos.

Adicionalmente, existe un retraso en el desarrollo jurídico de los DESC en comparación con los DCP, pues no obstante que sus respectivos Pactos Internacionales fueron aprobados por separado en la misma fecha,

esto es, el 16 de diciembre de 1966 por la ONU, tuvieron distinto marco regulatorio para su protección. El Pacto de los DCP y su Protocolo Facultativo fueron aprobados conjuntamente, creándose en el propio Pacto el Comité de Derechos Humanos para recibir y examinar las comunicaciones en que un Estado Parte alegue que otro Estado Parte no cumple las obligaciones que le impone el Pacto y el Protocolo. Ese Comité también es el responsable de recibir y considerar las comunicaciones de individuos que aleguen ser víctimas de violaciones de cualquiera de los derechos enunciados en el Pacto.

En contrapartida, en sus inicios el Pacto de los DESC careció de esos asideros jurídicos, pues fue hasta 2008 –cuarenta y dos años después– que la ONU aprobó su Protocolo Facultativo¹²¹, posibilitando a los Estados y las personas apelar los elementos justiciables de los derechos reconocidos en el Pacto. De ello, dan cuenta también los siete años invertidos para la elaboración del Protocolo Facultativo de los DESC. Así, desde 2001 la antigua Comisión de Derechos Humanos designó a un experto independiente para el examen de preparación del protocolo y en 2002 se creó un Grupo de Trabajo de composición abierta encargado de estudiar las opciones del protocolo, cuyos integrantes demoraron otros cuatro años en presentar su informe final (UNESCO, Consejo Ejecutivo, 2006).

En el ámbito educativo, Naciones Unidas y la UNESCO han mostrado preocupación por el no cumplimiento cabal del derecho a la educación, pues incluso antes de la aprobación del Protocolo Facultativo de los DESC, la UNESCO adoptó mecanismos cuasi tendientes a la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, entre otros, los siguientes:

En 1962, creó la Comisión de Conciliación y Buenos Oficios que se puede considerar el único organismo ex profeso para acciones judiciales sobre el derecho a la educación, pero su ámbito de acción está limitado a las controversias entre Estados Parte derivadas de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la

¹²¹ Resolución A/RES/63/117 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas. A la fecha de este trabajo, no se encontró cuando entró en vigor el Protocolo.

enseñanza, aprobada en 1960. En ésta, se prevé, a petición de las partes involucradas, someter a la Corte Internacional de Justicia cualquier controversia entre dos o varios Estados Parte de la Convención no resuelta mediante negociaciones. Hasta 2006, la Comisión no había recibido ninguna controversia entre Estados.

En 1998, la ONU constituyó la Relatoría Especial del Derecho a la Educación, sin embargo, la citada primera relatora Katarina Tomasevski develó también una cara nada favorable para el respeto del derecho a la educación: al término de su segundo periodo en 2004, recomendó a la entonces Comisión de Derecho Humanos de Naciones Unidas no renovar el mandato sobre el derecho a la educación, por la falta de apoyos económicos y logísticos de la ONU y la nula respuesta de algunos gobiernos por la violación o incumplimiento de los compromisos adquiridos (ONU, 2004). La recomendación, para bien o para mal, no fue atendido y esa figura sigue vigente en el Sistema de Naciones Unidas.

5.1. PROCEDIMIENTO DE LAS COMUNICACIONES DE LA UNESCO

De manera poco comprensible, estando en funciones la Relatoría Especial del Derecho a la Educación, en 2001 el Consejo Ejecutivo de la UNESCO en colaboración con la ONU creó el Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR)/ Consejo Económico y Social (en adelante CESCR)¹²² sobre el seguimiento del derecho a la educación, cuyo mandato es el mismo de la Relatoría e igualmente varias de sus tareas. Con dos años de tardanza, los integrantes del CESCR realizaron su primera reunión, postulando la importancia de que el derecho a la educación fuera objeto de acciones judiciales a fin de obtener su respeto, a través de incorporar las obligaciones de los Estados en sus respectivos sistemas jurídicos nacionales.

En 2006, el CESCR presentó el “documento conceptual” intitulado “Justiciabilidad del derecho a la educación”¹²³, sin proponer un mecanismo para ese fin, apostó a dos cuestiones: Una, la elaboración del

¹²² Al respecto ver Consejo Ejecutivo de la UNESCO, Decisión 162 EX/5.4 de octubre de 2001.

¹²³ Documento 175 EX/28, Anexo, del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR) y Consejo Económico y Social (CESCR), 12-13 de marzo de 2006

Protocolo Facultativo del Pacto de los DESC, cuya aprobación permitiría a las personas invocar los elementos justiciables de los derechos reconocidos en ese Pacto, comprendido el derecho a la educación. Dos, que los gobiernos plasmaran en sus respectivas legislaciones nacionales los compromisos adquiridos en los tratados internacionales, compromiso acordado desde 2002 en el Foro Mundial sobre la Educación efectuado en Dakar.

Salvo que esperara que con la aprobación del Protocolo del PIDESC se estableciera un órgano con fuerza judicial, llama la atención la apuesta del CESCR por dos hechos. Uno, la Relatoría Especial del Derecho a Educación ya tenía la facultad de recibir comunicaciones o reclamos de individuos, grupos u organizaciones, proceso que se aborda más adelante. Dos, desde hacía casi tres décadas la UNESCO estableció procedimientos para la apelación de violaciones al derecho a la educación. Así, en 1978 el Consejo Ejecutivo de la UNESCO oficializó las condiciones y el procedimiento para el examen de las comunicaciones recibidas por la organización respecto de los casos y los asuntos de violaciones de derechos humanos en la esfera de su competencia, esto es, la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación¹²⁴.

Asimismo, instituyó el Comité de Convenciones y Recomendaciones¹²⁵ (en adelante CCR) como el órgano responsable del curso de las comunicaciones, al cual amplió su inicial mandato –basado exclusivamente en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza– para atender además todas las cuestiones y comunicaciones concernientes a la aplicación de los instrumentos normativos de la UNESCO: el Reglamento sobre las Recomendaciones a los Estados Miembros y las Convenciones Internacionales (UNESCO 2006, p. 63).

Ahora bien, en el procedimiento de las comunicaciones la UNESCO establece que no puede desempeñar el papel de un organismo judicial

¹²⁴ Decisión 104 EX/3.3 del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, aprobada en su reunión 104ª, 24 de abril-9 de junio de 1978.

¹²⁵ Este Comité funcionó desde 1965 bajo distintos nombres al ser ampliados sus mandatos y ámbitos de competencia. Al respecto, consultar el Anexo IV del Comité en: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, edición 2006, París (SCX/2006/BROCH/CONSEIL EXECUTIF).

internacional ni tampoco el CCR. Por tanto, su trabajo no reviste carácter acusador ni sancionatorio, sino de corte confidencial y amistoso para evitar un contexto de conflicto. No obstante, la limitante jurídica resulta importante su ámbito de acción en atender lo siguiente:

- a. Casos individuales y específicos relativos a violaciones de derechos humanos;
- b. Asuntos relativos a violaciones masivas, sistemáticas o flagrantes de los derechos humanos que, como consecuencia, sea de una política contraria a los derechos humanos, practicada de derecho o de hecho por un Estado, sea de una acumulación de casos individuales que constituyen un conjunto concordante (UNESCO, párrafo 10, <http://portal.unesco.org>).

Los derechos relacionados con la competencia de la UNESCO y sujetos a la apelación son los proclamados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los pactos internacionales de 1966 de Naciones Unidas (UNESCO, 2006, Anexo II, p. 72):

- El derecho a la educación (artículo 26)
- El derecho a beneficiarse de los progresos científicos (artículo 27)
- El derecho a participar libremente en la vida cultural (artículo 27)
- El derecho a la información, incluida la libertad de opinión y de expresión (artículo 19)

Adicionalmente, estos derechos pueden suponer el ejercicio de otros, entre los cuales están:

- El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión (artículo 18)
- El derecho a buscar, recibir y difundir, sin consideración de fronteras, las informaciones y las ideas por todos los medios posibles (artículo 19)

- El derecho a la protección de los intereses morales y materiales que derivan de toda la producción científica, literaria o artística (artículo 27)
- El derecho a la libertad de reunión y de asociación (artículo 20) para actividades relacionadas con la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación.

En términos generales, el procedimiento es amigable: las comunicaciones serán por escrito y dirigidas al director de la UNESCO. Exponer brevemente los derechos alegados, contener nombre, firma y redactadas en inglés o francés que son las lenguas oficiales de organización. Una vez recibida, la secretaria de la UNESCO remite al autor un formulario que constituye la comunicación que es transmitida al gobierno involucrado y examinada por el CCR. Todo el procedimiento es confidencial y las sesiones del Comité son privadas. En la Tabla 2, posterior se detalla el procedimiento de las comunicaciones del Comité de Convenciones y Recomendaciones de la UNESCO.

TABLA 2. *Procedimiento de las comunicaciones de la UNESCO*

| COMITÉ DE CONVENCIONES Y RECOMENDACIONES DE LA UNESCO |
|--|
| <p>Párrafo 14</p> <p>a) Las comunicaciones se considerarán como admisibles si satisfacen las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none">i) la comunicación no debe ser anónima;ii) debe emanar de una persona, o de un grupo de personas, de la que se pueda presumir razonablemente que son víctimas de una violación alegada de uno de los derechos humanos mencionados en el párrafo iii) infra. Puede también provenir de toda persona o grupo de personas u organización no gubernamental que tenga un conocimiento fidedigno de dichas violaciones;iii) debe referirse a violaciones de derechos humanos que sean de la competencia de la UNESCO en las esferas de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, y no debe estar motivada exclusivamente por consideraciones de otra índole;iv) debe ser compatible con los principios de la Organización, la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, los pactos internacionales relativos a los derechos humanos y los demás instrumentos internacionales referentes a los derechos humanos;v) no debe estar manifiestamente desprovista de fundamento y debe contener los elementos de prueba pertinentes;vi) no debe ser injuriosa ni constituir un abuso del derecho a presentar comunicaciones. Sin embargo, dicha comunicación podrá ser examinada, si satisface los otros criterios de admisibilidad, una vez que los términos injuriosos o abusivos hayan sido suprimidos;vii) no debe basarse exclusivamente en informaciones difundidas por los grandes medios de comunicación;viii) debe ser presentada dentro de un plazo razonable a partir de la fecha en que han acaecido los hechos que la motiven o de la fecha en que se conocieron esos hechos; |

ix) debe indicar si se ha intentado agotar los recursos internos disponibles con respecto a los hechos que constituyen el objeto de la comunicación, así como los resultados eventuales de esos intentos;

x) las comunicaciones relativas a problemas que han sido ya resueltos por los Estados interesados de conformidad con los principios relativos a los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales sobre derechos humanos no serán examinadas.

Fuente: UNESCO (<http://portal.unesco.org>)
Decisión 104 EX/3.3.

5.2. PROCEDIMIENTO DE COMUNICACIONES DEL PIDESC

El responsable de la admisibilidad de las comunicaciones es el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante CESCR, por sus siglas en inglés) a condición de que el Estado Parte del Pacto reconozca ese órgano y suscriba el Protocolo. En consecuencia, son inadmisibles las comunicaciones de las personas o grupos de personas bajo la jurisdicción de un Estado que no esté en ninguna de las dos condiciones (artículo 1 del Protocolo). Pero el cumplimiento de dichas condiciones tampoco garantiza la admisibilidad de una comunicación, pues el CESCR puede rechazar una comunicación si a su juicio no revele que el autor ha estado en “clara situación de desventaja” (artículo 4 del Protocolo).

TABLA 3. Admisibilidad de las comunicaciones del PIDESC

| PROTOCOLO FACULTATIVO DEL PIDESC |
|---|
| <p>Artículo 3 Admisibilidad</p> <p>1. El Comité no examinará una comunicación sin antes haberse cerciorado de que se han agotado todos los recursos disponibles en la jurisdicción interna. No se aplicará esta norma cuando la tramitación de esos recursos se prolongue injustificadamente.</p> |

2. El Comité declarará inadmisibile toda comunicación que:

a) No se haya presentado en el plazo de un año tras el agotamiento de los recursos internos, salvo en los casos en que el autor pueda demostrar que no fue posible presentarla dentro de ese plazo;

b) Se refiera a hechos sucedidos antes de la fecha de entrada en vigor del presente Protocolo para el Estado Parte interesado, salvo que esos hechos hayan continuado después de esa fecha;

c) Se refiera a una cuestión que ya haya sido examinada por el Comité o haya sido o esté siendo examinada con arreglo a otro procedimiento de examen o arreglo internacional;

d) Sea incompatible con las disposiciones del Pacto;

e) Sea manifiestamente infundada, no esté suficientemente fundamentada o se base exclusivamente en informes difundidos por los medios de comunicación;

f) Constituya un abuso del derecho a presentar una comunicación, o

g) Sea anónima o no se haya presentado por escrito.

Fuente: OHCHR, 2008, (<https://www.ohchr.org>)

En contraste, en el procedimiento de la UNESCO cualquier asunto concerniente a un Estado miembro de la organización puede ser sometido al CCR, por personas o grupos de personas, sin prejuzgar si el autor de una comunicación ha estado en “clara desventaja”. Adicionalmente, la UNESCO también acepta comunicaciones de quien o quienes estimen tener un conocimiento fidedigno de violaciones, como las organizaciones no gubernamentales o personas aun cuando no sean las afectadas directa o indirectamente.

Por otra parte, en el Protocolo del PIDESC y en el CCR, la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos humanos y el derecho a la educación depende primeramente del sistema jurídico de cada país, al condicionar la admisión de las “comunicaciones” hasta haber agotado los recursos jurídicos internos; con la diferencia que el Protocolo no recibe la comunicación hasta cerciorarse del cumplimiento de ese requisito, mientras la UNESCO únicamente solicita al autor indicar el procedimiento interno seguido y sus resultados.

5.3. RELATORÍA ESPECIAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El mandato del relator es examinar el derecho de toda persona a acceder a una educación de calidad sin discriminación. Sus funciones centrales son: a) recibir denuncias por incumplimiento y violaciones al derecho a la educación; b) visitas a los países *in loco*; c) presentar informes al Consejo de Derechos Humanos; y d) formular recomendaciones a los Gobiernos. El relator se ocupa de las cuestiones de la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación, desde el nivel preescolar hasta el terciario, incluso en los sistemas o mecanismos de enseñanza no académica (OHCHR, <https://www.ohchr.org>).

No obstante, el entramado proceso de los procedimientos del Protocolo del PIDESC el de la ONU sería un error excluirlos o no utilizarlos. Sin embargo, parece ser más expedita o menos complicada la vía de la Relatoría Especial del Derecho a la Educación para individuos, grupos u organizaciones que aleguen ser víctimas de violaciones y/o que tienen conocimiento directo o fiable de violaciones que hayan ocurrido, estén teniendo lugar o a punto de ocurrir. Para la admisión de reclamos se requiere la siguiente información:

- Quién es la presunta víctima(s) individual, comunidad, grupo, etc.
- Quién es el presunto autor(es) de la violación (debe detallar información sobre todos los actores involucrados, incluyendo actores no estatales si es relevante).
- Identificación de la persona(s) u organización que presenta la comunicación (esta información será confidencial). Como

norma general, la identidad de la fuente de información sobre una presunta violación es siempre confidencial.

- Fecha, lugar y descripción detallada de las circunstancias del incidente(s) o violación.
- Haber agotado los procesos jurídicos internos.

Si las alegaciones recibidas se hallan bajo competencia del Relator, éste escribirá al gobierno en cuestión, invitándole a hacer algún comentario sobre la acusación, buscando una clarificación, recordando sus obligaciones bajo el derecho internacional y pidiendo información sobre las medidas que las autoridades tomarán para reconducir dicha situación. El Relator pide a todas las partes una respuesta temprana a sus comunicaciones con el fin de adoptar todas las medidas necesarias para reparar aquella situación en la que se viole el derecho a la educación. Aquellas comunicaciones sobre supuestas violaciones, que el Relator establece con los gobiernos, adoptan la forma bien de “carta de alegaciones” o bien de “llamamientos urgentes” cuando el caso requiere una acción inmediata por parte de las autoridades pertinentes.¹²⁶

6. RESULTADOS

De acuerdo con la UNESCO (<http://portal.unesco.org>) entre 1978 y 2019, el CCR examinó 609 comunicaciones de presuntas víctimas individuales y grupales. De esas, fueron resueltas 407 y 202 fueron no admisibles o su examen está suspendido o en curso, cuyos resultados son los siguientes:

- liberadas antes de haber cumplido su condena: 237
- liberadas después de haber cumplido su condena: 27
- autorizadas a salir del Estado en cuestión: 21
- autorizadas a entrar en el Estado en cuestión: 35
- lograron volver a encontrar un puesto o una actividad: 30
- lograron continuar una publicación o emisión prohibida: 14

¹²⁶ OHCHR. <http://www2.ohchr.org/spanish/>

- lograron una vida normal, una vez suprimidas las amenazas: 5
- se beneficiaron de la modificación de ciertas leyes discriminatorias en el ámbito de la educación respecto de minorías étnicas o religiosas: 16
- obtuvieron un pasaporte y/o una beca, o bien un diploma: 12
- pudieron reanudar sus estudios: 10

Pero, es previsible que la COVID-19 provocará aún más el incumplimiento del derecho a la educación o mayor dificultad de su disfrute, dado el impacto severo de la interrupción educativa, la mayor históricamente al afectar a más de 90% de la población escolar mundial en 200 países. Al respecto, la UNESCO considera que las más afectadas por el cierre de las escuelas serán las niñas en situación de vulnerabilidad y mayor marginación como las discapacitadas, las habitantes en zonas de conflictos, de comunidades remotas y las del quintil más pobre de la población, enfrentándose a nuevas dificultades para poder acceder a su derecho a la educación, la salud y la protección, entre otros aspectos derivados de la pandemia (UNESCO, 2020, <https://unesco.org/covid19>). Aún más, advierte:

Esta perturbación sin precedentes de la educación podría revertir los avances sustanciales logrados en la educación de las niñas en las últimas décadas, y afectar inmediatamente y a más largo plazo, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incluidos aquellos relacionados con la reducción de la pobreza, la salud y el bienestar, la educación inclusiva de calidad y la igualdad de género. (UNESCO, 2020, <https://unesco.org/covid19>).

Bastan algunos datos del desalentador panorama educativo postpandemia:

Además, de exacerbar las desigualdades educativas de los colectivos vulnerables, en especial el acceso a las tecnologías educativas, se estima que el aprendizaje remoto permanecerá fuera del alcance, por lo menos, de 500 millones de estudiantes y más de 200 millones de niños todavía no irán a la escuela en 2030. El analfabetismo difícilmente disminuirá, pues tan solo en 2018 unos 773 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, seguían siendo analfabetos en términos de lectura y escritura. La paridad entre los niños o adolescentes de los quintiles más ricos y más pobres de la población se logró en el 25% de los países para

la educación primaria, el 21% de los países para la educación secundaria inferior y solo el 1% de los países para la educación secundaria superior (ONU, 2020).

7. DISCUSIÓN

Aunque sea de manera breve, es importante mencionar que el desarrollo cuasi jurídico para hacer efectivo el derecho a la educación también ha estado marcado por la adopción tardía de medidas. Así, por ejemplo, las Observaciones Generales 11 y 13 correspondientes a los artículos 14 y 13 del Pacto de los DESC fueron emitidas por Naciones Unidas en 1999, esto, con una demora de más de dos décadas desde la entrada en vigor del Pacto en 1976.

La Observación General 11 obliga a instrumentar un plan de acción progresiva en un plazo de dos años, a aquellos Estados Parte que por diversas circunstancias no han podido cumplir con la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Entre otros aspectos, se establece la inequívoca responsabilidad de los Estados de cumplir ambos imperativos, sobre todo por haberse comprobado que la falta de oportunidades educacionales ha sido causa de la violación de otros derechos humanos. La Observación General 13 constituye el más amplio y puntal documento normativo del derecho a la educación, tal como fue analizado en sus diversos componentes en el apartado correspondiente.

Ahora bien, sin menoscabo de los procedimientos como medios coadyuvantes para apelar el carácter exigible o justiciable del derecho a la educación, resulta necesario cuestionar el uso del término “comunicaciones” en lugar de denuncia o cuando menos queja, pues de alguna manera resta importancia a la violación de un derecho humano. Este subrayado pudiera ser exagerado, pero en el terreno jurídico el lenguaje tiene una importancia y un significado propio. A fin de cuentas, se trata de violaciones a un derecho y la justiciabilidad implica un proceso de denuncia ante órganos judiciales o cuasi judiciales.

Si bien es cierto que el haber agotado los recursos jurídicos internos está en consonancia con los principios del derecho internacional generalmente aceptados, hay dos aspectos necesarios también de cuestionar:

1) el Estado que es el principal responsable de proteger los derechos humanos –la autoridad de hacerlos cumplir– es también el principal violador de estos (Tomasevski, 2004 a, 11). 2) ¿qué pasa cuando en un país no existen instituciones o mecanismo jurídicos para ello? Esto no se prevé en ninguno de los dos textos, y si bien algunos países pueden tener figuras como Ombudsman o Defensor del Pueblo, Cortes de Justicia o Tribunales Constitucionales, en el caso, por ejemplo, de México son poco claros los mecanismos para la exigibilidad de los derechos humanos ante los tribunales judiciales, además las resoluciones de su Comisión Nacional de Derechos Humanos no son vinculantes ni de observancia obligatoria para las autoridades.

Además, se pasa por alto los principios básicos de interdependencia, indivisibilidad e interrelación de los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en el derecho internacional, que significa igual atención de los DCP y los DESC. Igualmente la Declaración de Terán de 1968, donde se estipula que la plena realización de los derechos civiles y políticos sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales resulta imposible.

8. CONCLUSIONES

El recurrir a los procedimientos judiciales internacionales tiene problemas de orden práctico. Primero, es posible hacer uso de esos recursos si los afectados saben de su existencia o los conocen, si están familiarizados con los procedimientos jurídicos, los medios y arbitrios para ello, es decir, cumplir los requisitos establecidos en la normatividad internacional. En caso de no tener ese conocimiento, la contratación de los servicios de un abogado especialista en la materia resulta costosa para las personas afectadas, que además por lo general son los más pobres. Una alternativa son las organizaciones de la sociedad civil y los grupos defensores de los derechos humanos, cuya actuación ha sido primordial en este terreno.

Segundo, esperar que los jueces atiendan no sólo la letra sino también el espíritu de las leyes, o que estén versados en las complejidades del derecho a la educación. En consecuencia, se puede establecer que el

enfoque predominante es la judicialización de la protección de los derechos humanos que, si bien es el camino inherente a la organización social basada en un estado de derecho, no basta para la efectivización de dichos derechos. Sin embargo, defensores de derechos humanos estiman conveniente no excluir las estrategias legales, sino su utilización con otras estrategias de incidencia política, en particular tratándose de casos de conflictos colectivos o situaciones de afectación individual, pero con alcance homogéneo grupal.

Sin dejar de reconocer la importancia de mecanismos legales para la exigibilidad y la justiciabilidad de los derechos humanos, entre éstos el de la educación, no aseguran su efectividad y en ocasiones es necesario litigar para lograr su implementación y el cumplimiento de esas normas. Un autor como Abramovich (2006: 6), plantea que, por lo general, las estrategias legales son exitosas cuando van respaldadas por la movilización y el activismo en el ámbito político, de los protagonistas del conflicto real que subyace y sostiene el proceso.

Con esta perspectiva coincide la UNESCO al citar casos de grupos marginados que han tenido éxito al impugnar la legalidad de las políticas que desembocan en una segregación institucionalizada –por ejemplo, los gitanos en Europa–, el movimiento en favor de la enseñanza en maorí, en Nueva Zelandia, o los movimientos de defensa de los derechos de los pueblos indígenas en Bolivia” (UNESCO, EPT 2010: 14).

En esos procesos, la actuación de las organizaciones no gubernamentales ha jugado un papel importante. En el caso de América Latina existen diversos organismos actuantes en pro de los derechos humanos y del derecho a la educación, por ejemplo, la Red Latinoamericana de Investigación de las Defensorías del Pueblo¹²⁷ (LARNOP, por sus siglas en inglés) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)¹²⁸ o la *Declaración de Quito Acerca de la exigibilidad y realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América*

¹²⁷ <http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad>

¹²⁸ <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences>

Latina y el Caribe, suscrita en 1998 por un grupo de ONG,s de diversos países de la región (Red-DESC, <https://www.eschr-net.org>).

Habría que preguntar, sin embargo, si en el fondo los andamiajes jurídicos y la movilización social para hacer exigible y justiciable el derecho a la educación y el resto de los derechos humanos tienen también origen en una idea externada por la ex Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Anne Marie Lizzin, quien en una frase sintetizó: “El obstáculo para el goce de los derechos económicos, sociales y culturales es la falta de voluntad política”.

9. REFERENCIAS

- Abramovich, V. y Curtis, Ch. (2006). Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. En Abramovich, V., Añón, M.J. y Curtis, Ch. (Compiladores), *Derechos Sociales. Instrucciones de Uso*. Fontamara
- Abramovich, V. (2006). La exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. En Yamin, A. E. (coordinadora) *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 149-170). Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Biseth, H. and Holmarsdottir, H.B. (Eds.) (2013). Mapping Ways of Understanding Human Rights. En *Human Rights in the Field of Comparative Education*. Sense Publishers.
- Carbonell, M. (2006). *Los derechos fundamentales en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Porrúa y Comisión Nacional de los Derechos Humanos
- Gros, H. (1985). Los derechos económicos, sociales y culturales en los instrumentos internacionales: posibilidades y limitaciones para lograr su vigencia. En *Anuario Jurídico XII 1985*, primera edición. Instituto de Investigaciones Jurídicas. pp. 1-50
- OHCHR (2008). (Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos). *Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp>
- ONU (2020). *Progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Informe del Secretario General*. <https://undocs.org/en/E/2020/57>
- ONU (2004). *Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*. E/CN.4/2004/45
- ONU (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones generales 13, El derecho a la*

- educación (artículo 13 del Pacto)*, E/C.12/1999/10. <https://www.right-to-education.org/>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales de la ONU.
<https://www.ohchr.org/sp/>
- Kweitel, J.M. y Ceriani, P. (2006). El derecho a la educación. En Abramovich, V, Añón, M.J. y Courtis, Ch. (compiladores), *Derechos Sociales. Instrucciones de Uso*, primera reimpresión. Ed. Fontamara
- Red-DESC (1998). *Declaración de Quito Acerca de la exigibilidad y realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina y el Caribe*. <https://www.escri-net.org>
- Tedesco J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Grupo Anaya
- Tomasevski, K. (2004 a). *El Asalto a la Educación*. Intermón Oxfam Roger de Llúria
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36, [vol. 36] pp. 15-38. Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- UNESCO (2020). *Seminario web regional n°. 20: Lanzamiento de la herramienta Reforzar la igualdad: guía para el regreso de las niñas a la escuela*. <https://unesco.org/covid19>.
- UNESCO y UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/>
- UNESCO (2006). *Justiciabilidad del derecho a la educación. Documento conceptual (Anexo). Informe sobre la cuarta reunión del Grupo Mixto de Expertos Unesco (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR) Sobre el seguimiento del derecho a la educación*, 175/ EX28.
<https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (s.f.). *Examen de las comunicaciones relativas a casos y cuestiones concernientes al ejercicio de los derechos humanos en las esferas de competencia de la UNESCO. Balance de la aplicación del procedimiento definido en la Decisión 104 EX/3.3*.
<http://portal.unesco.org/es/>

DESAFÍOS DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA PARA LA PAZ. CASO: NEGOCIACIÓN ENTRE EL GOBIERNO DE JUAN MANUEL SANTOS Y LAS FARC-EP

JÉSSICA FERNANDA TORRES RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Comunicación Política como campo de estudio de la Comunicación que guarda una relación directa con el ejercicio de poder, debe ayudar a tomar decisiones, gestionar alianzas, crear consensos, resolver conflictos y generar sentido de ciudadanía (Canel, 2006; Valles, 2003, citado en Reyes *et al.*, 2011). Por supuesto, estos aspectos misionales no son ajenos al propósito de alcanzar la paz, un derecho fundamental recogido en los artículos 3 y 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, s.f.) que hacen referencia a la libertad, la seguridad y el trato humano que debe recibir todo individuo.

Se debe reconocer además que, la paz junto con las instituciones sólidas es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible trazados por las Naciones Unidas hasta 2030 y por esta razón, desde las Ciencias Sociales se deben aportar conocimientos prácticos que propendan la resolución de los conflictos en el mundo.

De ahí que resulte interesante estudiar el proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), una negociación que buscó la culminación de un conflicto armado de más de cincuenta años que ha causado 8.074.272 de víctimas de desplazamiento forzado, homicidio, torturas, secuestros y otros delitos (Registro Único de Víctimas, 2017, citado en *Portafolio*, 2017), y que permitió al presidente Juan Manuel

Santos recibir la distinción del Premio Nobel de la Paz en octubre de 2016.

Precisamente, dicho reconocimiento internacional lleva a plantearse si este proceso de paz fue exitoso, si a partir de él se pueden instaurar pautas comunicacionales que ayuden a otros países a resolver sus conflictos a través de la negociación y lo más importante, a reflexionar cuál es el papel de la comunicación en la consecución de la paz.

En este sentido es pertinente mencionar que, tras la firma del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, no se ha logrado erradicar la violencia en Colombia, pues entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2019, se incrementaron las violaciones de derechos humanos y especialmente, aumentaron los asesinatos a líderes sociales (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de Colombia, 2020).

Otro factor por considerar en este contexto es la retoma de las armas por parte de algunos exintegrantes de las FARC-EP, hoy extintas, entre los que se encuentran los representantes del equipo negociador alias Iván Márquez y Jesús Santrich (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de Colombia, 2020), una situación que no debe pasar desapercibida porque revela la inconformidad de algunos miembros negociadores frente al acuerdo de paz.

En paralelo, conviene reseñar los resultados del estudio realizado por Fisas (2016), en el que se analizaron 117 conflictos armados mundiales y se identificó que el 47,9 por ciento de los enfrentamientos no se ha resuelto; el 40 por ciento culminó a través de un acuerdo de paz; el 8,5 por ciento finalizó con una victoria militar y el 3,4 por ciento terminó sin un acuerdo de paz.

De igual forma se debe subrayar que, en los conflictos resueltos mediante un acuerdo, el 53,2 por ciento duró menos de 10 años; el 34 por ciento, entre 10 y 24 años, y el 12,7 por ciento, más de 25 años (Fisas, 2016). Datos que ponen de relieve la necesidad de actuar de forma inminente para reducir la brecha de desarrollo en aquellas comunidades que sufren la violencia y de aunar esfuerzos entre la academia, los

Gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y la ciudadanía para alcanzar la paz mundial.

En lo que compete al ámbito académico, con esta investigación se pretende construir una base teórica sobre la relación “comunicación y paz”, integrada en la Comunicación Política, articulando los aportes de otras áreas del conocimiento como la Comunicación para el Desarrollo, la Comunicación Organizacional, la Sociología, la Psicología y la Retórica, y poner en valor la labor estratégica de los profesionales de la Comunicación en las instituciones públicas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar las estrategias de comunicación del Gobierno de Juan Manuel Santos durante la resolución del conflicto armado con las FARC-EP.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el contexto histórico y social en que se desarrolló el proceso de paz con las FARC-EP, a partir de la acotación de los antecedentes, las etapas de la negociación, las personas que participaron directa e indirectamente en ella y la situación actual de la implementación del acuerdo, para comprender las causas, las consecuencias, las narrativas y los actores del conflicto armado en Colombia.
2. Analizar el discurso del presidente Juan Manuel Santos en seis intervenciones públicas sobre el proceso de paz con las FARC-EP a través de una matriz que contiene las veintiséis figuras retóricas más persuasivas y frecuentes del lenguaje político.
3. Estudiar los elementos de la comunicación no verbal de la campaña “Sí a la Paz” desde los fundamentos teóricos de la Publicidad, la Semiótica, la Kinésica, la Proxémica, la Psicología y la Antropología, para comprender el valor simbólico de los mensajes institucionales.

4. Identificar los públicos estratégicos del proceso de paz con las FARC-EP a partir de la elaboración de un mapa de públicos, basado en la teoría de Círculos Concéntricos (Grunig & Repper, 1992) y en la clasificación propuesta por Simões (1995), y realizar un análisis DAFO de la comunicación externa del Gobierno colombiano para aprobar el acuerdo mediante plebiscito.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, un modelo holístico y contextual que está en relación permanente con el objeto de análisis (Fidel, 1993) y que permite describir fenómenos sociales a través de la aplicación de técnicas flexibles (Bradley, 1993; Fidel, 1993; Janesick, 1994; Mellon, 1990).

El enfoque de este análisis es inductivo, puesto que se buscó formular inferencias generales a partir del estudio de un caso específico (Cegara, 2012; Hyde, 2000). También, es de tipo exploratorio porque representa una aproximación incipiente desde la Comunicación Política a la perspectiva “comunicación y paz”.

En cuanto a las técnicas, en este estudio se aplicó una triangulación, cuya base fundamental fue la revisión documental, empleada para caracterizar el objeto de análisis con base en la consulta de archivos, informes, antecedentes históricos y estudios de opinión (Ruiz Limón, 2006) y comparar los hallazgos con el contexto actual.

En esta misma línea, la investigación se apoyó en la observación estructurada, un procedimiento empírico que ayuda a sistematizar los resultados del registro visual y a reducir el sesgo ideológico del investigador, al incluir categorías de análisis basadas en elementos teóricos y prácticos (Bunge, 2007; Campos y Covarrubias y Lule Martínez, 2012) que facilitan la labor diagnóstica y descriptiva.

En primer lugar, se empleó el análisis del discurso (Van Dijk, 1985), un procedimiento derivado del análisis de contenido que estudia el estilo de los discursos y su relación contextual (Cook, 1989), apoyándose

en la relación académica existente entre la Literatura, la Semiótica, la Lingüística y las Ciencias Sociales, y principalmente en las bases de la Retórica, una interdisciplina centrada en la persuasión.

Para ello, se tomó como fundamento la teoría de la Argumentación elaborada por Anscombe y Ducrot (1983) y desarrollada por Fuentes y Alcaide (2002) que, concibe la persuasión como una función connatural al habla, por medio de la cual, el orador busca conseguir algo de su interlocutor por las vías de la razón y la emoción.

Asimismo, se adoptaron los aportes de Spang (1984), quien define y clasifica las figuras retóricas en subgrupos: *tropos*, figuras de apelación, figuras de repetición, figuras de amplificación y figuras de posición. A partir de estos insumos teóricos, se rediseñó una matriz de análisis elaborada por la autora de esta tesis doctoral en una investigación anterior (Torres Rodríguez, 2016), que sirve para registrar de forma sistemática el uso y la intensificación de los recursos y mecanismos persuasivos del discurso político.

En segundo lugar, se analizaron los rasgos más relevantes de la comunicación no verbal de la campaña “Sí a la Paz” con base en los criterios procedentes de la Publicidad, la Semiótica, la Kinésica, la Proxémica, la Psicología y la Antropología, y especialmente, en las nociones suscritas en la matriz de análisis kinésico de líderes políticos propuesta por Hernández Herrarte y Rodríguez Escanciano (2009).

En tercer y último lugar, se elaboró un mapa de públicos estratégicos, fusionando la teoría de Círculos Concéntricos de Grunig & Repper (1992) que clasifica los públicos de mayor a menor importancia, según el vínculo y el comportamiento respecto a la organización, y la clasificación de públicos ofrecida por Simões (1995), de acuerdo con la función y la capacidad de influencia de estos: decisión, consulta, comportamiento y opinión.

3.1. MUESTRA Y VARIABLES

Habiéndose reseñado ya las técnicas y las bases metodológicas de este estudio, es pertinente describir ahora la forma en que fueron aplicados los instrumentos. Para ejecutar el análisis del discurso se seleccionaron

seis intervenciones públicas del presidente Juan Manuel Santos, emitidas entre 2013 y 2019, periodo que comprende la puesta en marcha de la negociación de paz con las FARC-EP y el año posterior al fin del mandato de Santos.

Uno de los discursos fue divulgado en 2019, a través de la cuenta de Twitter del gobernante (Santos, 2019); otro fue elegido de la página web de la Presidencia de la República de Colombia (2016a), y cinco se extrajeron del libro *Palabras de unidad IV. Selección de discursos del presidente Juan Manuel Santos en su cuarto año de gobierno* (Presidencia de la República de Colombia, 2015). De esta manera, se observaron los siguientes textos:

1. No se construye la paz sobre la sangre - Medellín, 15 de agosto de 2013.
2. Nunca antes se había llegado tan lejos en el camino para terminar nuestro conflicto – Bogotá, 6 de noviembre de 2013.
3. Una Colombia sin coca está al alcance de nuestras manos - Bogotá, 16 de mayo de 2014.
4. Las víctimas son protagonistas de la paz - Bogotá, 10 de abril de 2014.
5. Intervención del presidente Juan Manuel Santos en el acto de la Firma del Nuevo Acuerdo de Paz con las Farc - Bogotá, 24 de noviembre de 2016.
6. #LaPazNoSeDetiene - Bogotá, 29 de agosto de 2019.

En estos discursos se identificó la presencia y la intensificación de veintiséis figuras retóricas, clasificadas en cinco subgrupos de acuerdo con su función sintáctica. En el primer subgrupo correspondiente a los *tropos* se evaluó el uso del eufemismo; los insultos y las acusaciones; el coloquialismo junto con las frases cliché, las palabras símbolo, las palabras clave y las palabras eslogan; la metáfora acompañada de la alegoría, la hipérbole y el énfasis y, por último, la ironía.

En el segundo que contempla las figuras de apelación se observó el empleo de la interrogación, dividida en pregunta directa, pregunta retórica y *communicatio*, y la exclamación. En el tercero que condensa las figuras de repetición se estudió la acotación de la redundancia, la

geminación, la anadiplosis, la derivación y la gradación/*climax*. En el cuarto que aborda las figuras de amplificación se exploró la introducción de mecanismos retóricos como la enumeración, la corrección y la dubitación, y en el último subgrupo, el paréntesis integrado en las figuras de posición.

Con respecto al análisis de la comunicación no verbal, se analizaron cuatro piezas visuales de la campaña “Sí a la Paz”: el logotipo; el broche o pin con la imagen de una paloma, diseñado por el Gobierno para distribuir en actos protocolarios; una fotografía de la firma del primer *Acuerdo Final* en Cartagena, y el bolígrafo con que se firmó el documento. En esta instancia, se estudiaron los aspectos relativos al uso de planos, colores, tipografía, gestos faciales y corporales, posturas, protocolo de vestuario, símbolos, proxémica, entre otros elementos.

En cuanto a la elaboración del mapa de públicos, se distinguieron los grupos estratégicos del proceso de paz, desde una perspectiva institucional, clasificados en las cuatro categorías definidas por Simões (1995), cuya base teórica proviene de las Relaciones Públicas: decisión, consulta, comportamiento y opinión.

Ahora bien, para analizar la comunicación externa se utilizó la matriz DAFO para identificar un promedio de siete debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del Gobierno colombiano para conquistar a más del 51 por ciento del electorado en el plebiscito de paz.

De forma complementaria, se revisaron archivos, informes y noticias sobre los antecedentes de la negociación, la ejecución de los puntos del *Acuerdo Final* y el estado actual de los derechos humanos y la seguridad en Colombia.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DEL DISCURSO

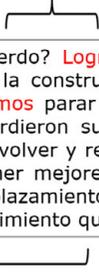
Después de analizar seis discursos emitidos por el presidente Juan Manuel Santos sobre la negociación de paz, se identificó que, a nivel general, hubo un predominio de los *tropos* que sustituyen el valor semántico de una palabra o expresión por el valor simbólico (Spang, 1984), y

de las figuras de repetición, cuya finalidad es la insistencia de ideas o argumentos para garantizar que el mensaje llegue al público sin desfiguraciones (Wigdorsky, 2004).

De esta manera, la incorporación de 2.061 *tropos* y 625 figuras de repetición, entre un total de 3.313 recursos retóricos utilizados, evidencia la apuesta del orador por los argumentos emocionales más que por los racionales, puesto que aquellos que tienen una función didáctica en el discurso y se despliegan a través de las figuras de apelación y las de amplificación, en este caso, registraron una presencia de 236 y 222 expresiones, respectivamente. Dicho desbalance entre los argumentos orientados por las vías de la emoción y la razón se puede ver en el siguiente caso:

Figura 1. Fragmento del discurso presidencial de Juan Manuel Santos durante el acto oficial de la firma del nuevo Acuerdo Final en el Teatro Colón de Bogotá (Colombia), emitido el 24 de noviembre de 2016. <https://bit.ly/3nSY1xV>

Communicatio



¿Qué **logramos** los colombianos con este acuerdo? **Logramos** poner fin al conflicto armado con las FARC y sentar las bases para la construcción de una paz estable y duradera, más amplia y más profunda. **Logramos** parar el **desangre** y que no haya más víctimas. **Logramos** que aquellos que perdieron sus tierras, que tuvieron que dejar todo atrás para **salvar** sus vidas, puedan volver y recuperarlas. **Logramos** darles oportunidades a nuestros campesinos para tener mejores y más reales opciones de progreso y que el **miedo** a la violencia, al desplazamiento desaparezca para **siempre**. El campo se convertirá así en ese motor de crecimiento que todos esperamos.

Lenguaje promocional, argumentos inconsistentes, repetición y énfasis.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Presidencia de la República de Colombia, (2016a, párr. 32).

Como se puede observar en la imagen anterior, el mandatario comienza este párrafo introduciendo una pregunta fingida o *communicatio* que él mismo resuelve para guiar al interlocutor hacia determinadas conclusiones (Spang, 1984). También, se puede apreciar el uso de argumentos inconsistentes y redundantes como, por ejemplo, “una paz estable y duradera, más amplia y más profunda” y “para tener mejores y más reales

opciones de progreso” que no aportan datos nuevos ni aclaran enunciados anteriores, sino que aparecen para llenar el vacío del silencio.

Asimismo, el presidente Santos repite la palabra “logramos”, propia del lenguaje propagandístico que ayuda a remarcar ideas y exaltar la buena gestión. También, el mandatario introduce términos como “desangre”, “salvar”, “miedo” y “siempre” que te tienen una alta carga emocional y transmiten sensación de extremismo.

Conviene decir que, según la Retórica clásica impulsada por Cicerón y Quintiliano, vigente en la actualidad, en la búsqueda de la persuasión se deben utilizar tres estrategias de comunicación: *docere* (demostración), *delectare* (deleite), *moveré* (emoción), es decir que los discursos deben contener hechos argumentados y creíbles, aportar vitalidad y simpatía, y despertar las emociones del receptor para alcanzar su adhesión incondicional (Wöhrle, 1994, citado en Spang, 2009).

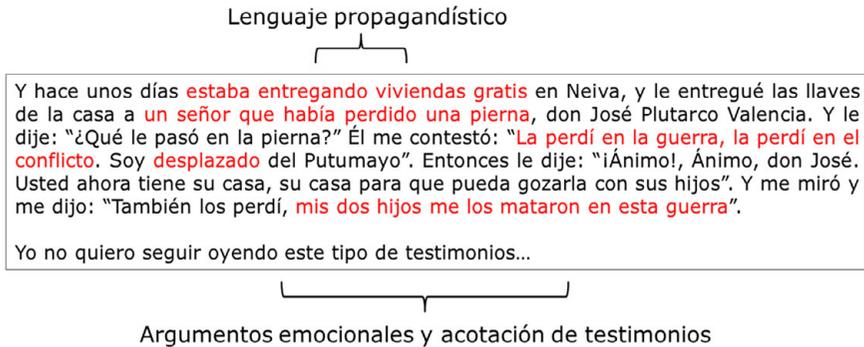
Por lo anterior, se podría inferir que el fragmento citado no aporta *docere*, de modo que, con su ausencia se reduce la capacidad persuasiva del mensaje. Es importante tener en cuenta que, la comunicación política no debe centrarse en la transmisión de mensajes o en la repetición de ideas, sino que debe poner en valor el contexto del receptor (Schudson, 1997, citado en Canel, 2006).

Esto significa que, los gobernantes están llamados a establecer espacios de interacción con los ciudadanos, sumergirse en el contexto local y tener capacidad de extrapolar similitudes en los discursos. Según León (2018), dichas similitudes pueden ser culturales, opinativas, educativas, socioeconómicas o vivenciales. Sin embargo, esta última tiene mayor atractivo entre el público porque es más creíble y empatiza con la realidad del receptor.

Tanto es así que, en el caso de las víctimas de violencia, acuñar experiencias vitales en el proceso de comunicación facilita la comprensión y atrae su atención porque “sienten un parentesco emocional mucho más intenso entre sí, que con una autoridad opinativa de otras personas que tengan coincidencias triviales” (León, 2008, p.41). A

continuación, se enseña un ejemplo de este mecanismo presente en los discursos analizados.

Figura 2. Fragmento del discurso presidencial de Juan Manuel Santos durante la Cumbre de Gobernadores “Preparémonos para la paz”, celebrada el 15 de agosto de 2013, en Medellín (Colombia).



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Presidencia de la República de Colombia, (2015, p.286).

En la imagen anterior se observa cómo el orador utiliza su mensaje para publicitar el programa de vivienda de interés social del Gobierno e incorporar una anécdota dramática para conmover al receptor. Igualmente, se identifica el uso de palabras clave como “guerra”, “conflicto” y “desplazado”; así como de conclusión explícita “no quiero seguir oyendo este tipo de testimonios”, que sirven para ubicar al espectador en el contexto de la violencia y realzar la idea de necesitar una salida negociada del conflicto.

Queda claro que, todos los argumentos reflejados en este discurso son emocionales, puesto que no se suministran datos, cifras, ni detalles sobre cómo la negociación de paz transformará la vida de los ciudadanos; pero sí explotan el simbolismo como mecanismo de persuasión.

Este rasgo se repite en los demás discursos del estudio, en los que prevalece el empleo de figuras como la alegoría y el énfasis que buscan potenciar el valor connotativo de los conceptos y sugerir al interlocutor una línea argumental a seguir (Spang, 1984; León, 2008). No obstante,

el uso reiterado de estos recursos puede generar confusión en el receptor porque exige un esfuerzo mayor en la decodificación del mensaje.

En este sentido, es necesario decir que los receptores esperan que sus líderes trasladen contenidos complejos en informaciones comprensibles y vinculantes con su realidad cotidiana (Crespo *et al.*, 2011). Por tanto, los oradores deben entender que, “las personas no necesitan más volúmenes de información y conocimiento: necesitan adquirir la capacidad de hablar entre ellos más allá de las barreras culturales, religiosas o idiomáticas” (Hamelink, 2002, citado en Quarry y Ramírez, 2014, p.50).

Por esta razón, cuando se emprende una negociación de paz es importante que el político visibilice en su discurso la pluralidad ciudadana y que, al mismo tiempo, transmita coherencia a través del contenido (fondo) y el tono (forma), pues ambos deberán ser conciliadores, sosegados y dialogantes para generar confianza y entusiasmar.

Todo lo contrario, ocurre con el discurso incendiario que se puede interpretar como un gesto descortés y egocéntrico, y causar rechazo por parte del público (Tsui, 1991, citado en Álvarez *et al.*, 2003). Un ejemplo de este tipo de mensajes es el siguiente:

No compremos el discurso fatalista de los que se oponen al proceso para seguir alimentando el miedo de los colombianos y viviendo a su costa [...] Por eso mi mensaje a las víctimas de Colombia -a todas- es este: antes las negaban -como negaban el conflicto- pero hoy les reconocemos. (Presidencia de la República de Colombia, 2015, págs. 22, 287)

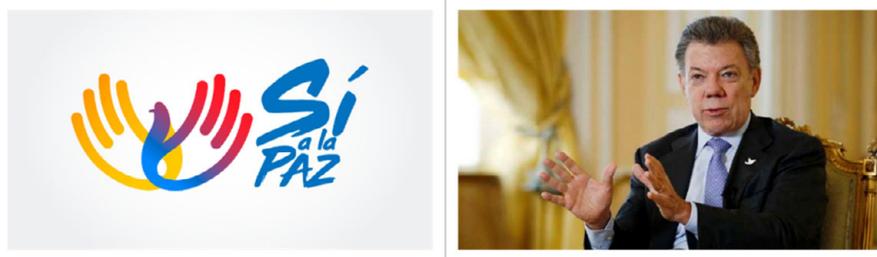
En el caso citado, se identifica que el presidente Juan Manuel Santos emite un señalamiento indirecto a los opositores del proceso de paz que es reforzado con una sátira final “antes las negaban -como negaban el conflicto- pero hoy les reconocemos”. Se diría que, por un lado, el mandatario está invirtiendo tiempo y esfuerzos al hablar sobre sus adversarios, lo que se convierte en una publicidad gratuita para estos, y por otro, que está creando una espiral de confrontación. Y no hay que omitir que, la mejor respuesta a un ataque es el silencio y restar notoriedad al contrincante (Hilaire y Padwa, 2011).

Así las cosas, es prudente anotar que desde el inicio del diálogo y hasta la culminación del acuerdo de paz con las FARC-EP, el Gobierno colombiano, en cabeza del presidente Santos, no pudo persuadir de forma efectiva a los ciudadanos a través del discurso, puesto que no centró su estrategia de comunicación en la didáctica del acuerdo, ni explicó con ejemplificaciones cuál era la importancia de aprobar el *Acuerdo Final* mediante el plebiscito. En definitiva, no fue capaz de seducir a la mayoría del electorado frente a un proyecto común.

4.2. ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Al reconocer que, entre el sesenta y del 65 por ciento del significado de la comunicación humana se genera a través del lenguaje no verbal (Birdwhistell, 1979), se hace imprescindible estudiar los principales elementos de la campaña Sí a la Paz, promotora del voto para aprobar el *Acuerdo Final* mediante plebiscito en Colombia. Para dicho propósito se analizaron cuatro piezas visuales que tuvieron mayor notoriedad en los principales medios de comunicación nacionales e internacionales y que se muestran a continuación.

Figura 3. Logotipo de la campaña “Sí a la Paz” y pin de la paloma de la paz diseñada por el Gobierno de Colombia para entregar en actos protocolarios.



Fuente: elaboración propia. Adaptado de RTVC Sistema de Medios Públicos (2016) y de *Associated Press* (2016), respectivamente.

Comenzando por el logotipo de la campaña que se sitúa en la parte izquierda de la imagen, hay que destacar que contiene un isotipo (imágenes sin texto) y un logo (imágenes y distintivo tipográfico). El primer elemento se trata de una composición superpuesta a un fondo blanco,

un tono asociado convencionalmente con la pureza, la paz y la calma (Herrera Madrid, 2011). En él se halla otro convencionalismo: el diseño de una paloma abstracta, una figura reconocida internacionalmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, que representa la reconciliación y la paz (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, s. f.).

En cuanto a los tonos, vale la pena subrayar que se utilizan los colores de la bandera de Colombia (amarillo, azul y rojo), aunque en la parte central de la imagen se identifica un degradé, quizá, como sinónimo de transición o cambio. Por supuesto, cada tonalidad tiene su significado connotativo, por ejemplo, el amarillo que tiende a ser naranja expresa calidez y optimismo, el azul proyecta confianza y pacifismo, el rojo se asocia con la pasión y la energía, y finalmente, el violeta está vinculado con la mujer y la verdad (Geringer, 2001; Canva, s. f.).

Cabe señalar que el isotipo está creado a partir de dos manos humanas yuxtapuestas, cuyo significado puede entenderse como unión, trabajo en equipo y desde el punto de vista antropológico, como la capacidad para cumplir los deseos (Ladrón de Guevara, 1995), ya que las alas de la paloma se encuentran abiertas y en posición de vuelo, algo que traduce acción y libertad.

Por su parte, el segundo elemento que integra la imagen es tipográfico y en él sobresale un trazo estilo pincel o marcador que transmite cercanía (Úbeda, 2016), un aspecto que se afianza con el color azul que refleja inteligencia, paz y seguridad (Herrera Madrid, 2011). También, es relevante el uso que se hace de la mayúscula y la negrita, con la inicial de “Sí” y la palabra “PAZ”, formatos textuales que se emplean para destacar palabras o enunciados (Diccionario panhispánico de dudas, 2005).

Ahora bien, pasando al segundo elemento de este análisis que aparece en la parte derecha de la figura, se observa el pin que porta el presidente Santos, un objeto metálico que apela a dos símbolos compartidos socialmente sobre la paz: la paloma y el blanco. Además, el borde del broche es dorado, un tono que evoca el éxito (Geringer, 2001).

Hay que añadir que, este objeto fue entregado por el mandatario en actos públicos a deportistas, personajes públicos y líderes mundiales

como Radamel Falcao, Mark Zuckerberg y el papa Francisco. De ahí que se pueda pensar que el pin fue utilizado dentro de una estrategia ceremonial, definida por Jijena Sánchez (2011) como un ritual cargado de simbolismo, centrado en el líder.

Otras piezas estudiadas en esta investigación fueron el acto de firma del primer *Acuerdo Final* en Cartagena, retratado en una fotografía que circuló en los medios masivos, y el bolígrafo con que fue firmado el documento.

Figura 4. Firma del primer *Acuerdo Final* en Cartagena, celebrada el 26 de septiembre de 2016 y bolígrafo con que se firmó el documento.



Fuente: elaboración propia. Adaptado de Juan Pablo Bello y Sistema Informativo del Gobierno (2016) y de Redacción *El Tiempo* (2016), respectivamente. Copyright 2016 por Presidencia de la República de Colombia.

Con respecto a la fotografía tomada con un plano general, habría que indicar que también refleja una estrategia ceremonial, puesto que se identifica la presencia simbólica y de unos protagonistas: el presidente Santos y Rodrigo Londoño, jefe de las FARC-EP, hoy extintas, aunque se distingue que el líder es el gobernante porque al estrechar sus manos con el interlocutor, posiciona su brazo por encima del de él y, además, es quien preside el evento.

También, hay unos invitados (la comunidad internacional) que respaldan la negociación de paz y unos ciudadanos que manifiestan admiración por lo que parece ser un suceso histórico (la firma de la paz), presentes en una ciudad histórica por antonomasia en Colombia: Cartagena.

La expresión corporal y facial del líder, estudiada con base en los aportes teóricos de Hernández Herrarte y Rodríguez Escanciano (2009), permite inferir que Juan Manuel Santos proyecta una mirada firme y franca, y una inclinación leve de su cuerpo hacia Londoño, cuyo significado persuasivo es positivo porque manifiesta una actitud dialogante. Esto es complementado con una sonrisa que se puede considerar auténtica, ya que genera pliegues en los ojos; así como con el apretón de manos que se acompaña de un agarrón en el hombro y que deja entrever un grado de intimidad y confianza entre ellos.

A pesar de que entre el lente y los protagonistas se interpone una mesa, se puede intuir que sus piernas están ubicadas frente a frente como muestra de respeto e interés mutuo (Hernández Herrarte y Rodríguez Escanciano, 2009). Esta idea se refuerza si se tiene en cuenta que la proxémica entre ellos oscila entre 46 centímetros y un metro, una distancia frecuente en la interacción social (Hall, 1973).

No menos importante son los elementos simbólicos que aparecen en la escena. El primero de ellos es el vestuario, pues todos los participantes acuden con una camisa guayabera de color blanco, una prenda de gala utilizada en América Latina para climas cálidos (Gantes, 2020). En este contexto, este tono reafirma la idea de paz marcada con otros signos descritos, como es el caso del broche metálico que también portan los asistentes, aunque no se puede distinguir con claridad en la foto.

Otros símbolos reseñables son las banderas de Colombia que se encuentran sobre la mesa y en la trenza del bolígrafo que se ubica en la parte derecha de la figura, ambas evocan los sentimientos patrióticos, algo que según Seidman (2008) sirve para aumentar la imagen positiva de los líderes políticos porque despiertan los valores más auténticos de los ciudadanos.

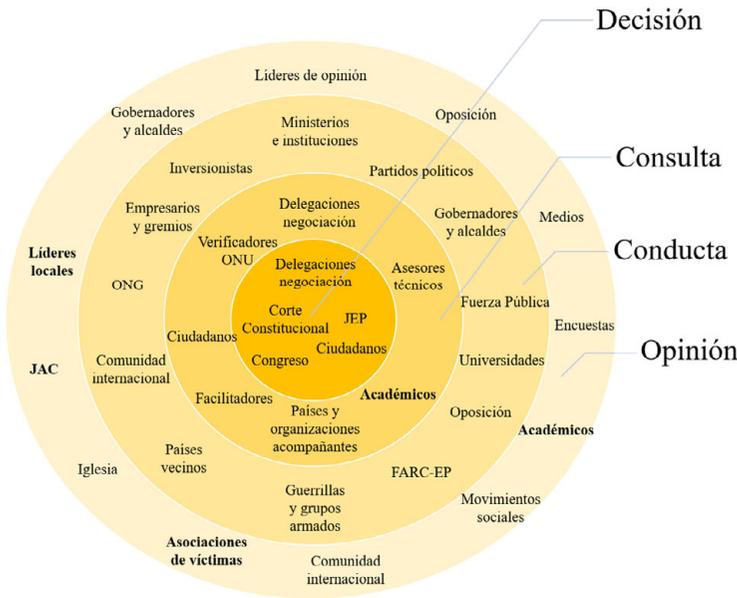
Finalmente, el bolígrafo se establece como el elemento de mayor carga simbólica porque fue elaborado a partir del cartucho de un proyectil utilizado durante el conflicto y llevaba tallada la frase: “las balas escribieron nuestro pasado. La conciliación, nuestro futuro”. De esta manera, se puede afirmar que el Gobierno quería trasladar al

público que el acuerdo de paz permitía escribir una nueva historia para Colombia.

4.3. DIAGNÓSTICO DE PÚBLICOS ESTRATÉGICOS Y DAFO

En este apartado, se identificaron los públicos estratégicos que tuvo en cuenta el Gobierno colombiano para consolidar el *Acuerdo Final* y buscar la aprobación del plebiscito. Todo esto, con base en las propuestas de clasificación de públicos realizada por Grunig & Repper (1992) y Simões (1995), que otorgan un rol a cada uno de ellos con respecto a su misión en la organización. El mapa que se extrajo fue el siguiente:

Figura 5. Mapa de públicos estratégicos del acuerdo de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP.



Fuente: elaboración propia.

Los roles detectados en este proceso de paz son definidos por Simões (1995), así: decisión, consulta, comportamiento y opinión, siendo el primer grupo el que tiene una relación de dependencia con la compañía; el segundo, el que toma decisiones estratégicas; el tercero, el que incide

en el crecimiento o decrecimiento corporativo, y el último, el que influye en las percepciones externas.

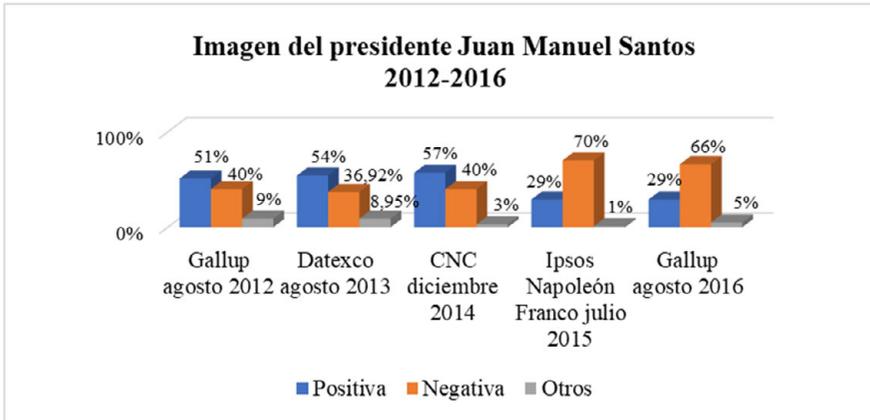
De este modo, se observó que el Gobierno incluyó en sus públicos de decisión a todos los organismos que ejercen poder y control sobre su función pública. Por su parte, en los de consulta contempló a los actores que requirió escuchar para avanzar en la negociación. Sin embargo, en esta instancia olvidó contar con el consejo de los académicos que hubiesen sido fundamentales para saber cómo hacer pedagogía alrededor de la paz.

Este panorama se repite al revisar que, en los públicos de opinión no se acogió a los pedagogos, a los líderes locales, ni a los miembros de las Juntas de Acción Comunal, quienes tienen una relación directa con las comunidades y a quienes se les debió delegar la promoción, la explicación del acuerdo, la recepción de propuestas y la organización de la población. No hay que olvidar que, la construcción de la paz se debe dirigir a las personas que han sufrido la violencia porque conocen su realidad y deben ser gestoras de su propia transformación (Núñez, 2015).

Asimismo, se descuidó la importancia de visibilizar las historias de las víctimas del conflicto armado en los discursos y en la publicidad mediática. Esto hubiese permitido que el mensaje ganara credibilidad, despertara empatía en los ciudadanos e invitara a la movilización en las urnas.

En cuanto al análisis DAFO, frente al objetivo de conseguir al menos el 51 por ciento de aprobación en el plebiscito se determinó que las debilidades principales del Gobierno de Colombia fueron, por un lado, el decrecimiento de la favorabilidad del presidente Santos desde 2014 que, según varios estudios de opinión, cayó en 28 puntos porcentuales aproximadamente. Véase gráfico 1.

GRÁFICO 1. Comportamiento de la imagen pública del presidente Juan Manuel Santos entre agosto de 2012 y agosto de 2016.



Fuente: elaboración propia, adaptado de El Espectador (2012); Redacción Política (2013; 2016b), El Tiempo (2014; 2015); Centro Nacional de Consultoría (2014).

Por otro lado, afectó la crisis de reputación institucional causada por la denuncia ante la Corte Suprema de Justicia de la llamada ‘mermelada’, una práctica no regulada en Colombia, consistente en repartir cupos indicativos a congresistas para aprobar proyectos de ley; asimismo, por el escándalo de la sobrefinanciación de la campaña de reelección presidencial de 2014, que violaba los topes electorales (*La Silla Vacía*, 2020).

En contraste, las amenazas más relevantes para la aprobación del *Acuerdo Final* fueron la desconfianza provocada por intentos de negociación fallidos entre Gobiernos anteriores y la guerrilla, y la ausencia de un compromiso bilateral del cese de hostilidades que generara un clima de confianza en el proceso y facilitara cuidar la reputación entre las partes negociadoras (Martínez Mayoral, 2020).

En paralelo, entre las fortalezas se destaca el gran despliegue de relaciones públicas que realizó el Gobierno para mejorar las relaciones diplomáticas con Venezuela y Ecuador, países con los que se enfrentó un ambiente de tensión por la presunta violación de la soberanía para combatir a la guerrilla durante el mandato de Álvaro Uribe Vélez. Igualmente, este trabajo comunicacional se vio reflejado en la búsqueda de

apoyos ideológicos de líderes carismáticos como Barack Obama, José Mujica y el papa Francisco, y de la comunidad internacional para respaldar la fase de implementación del acuerdo (Redacción *El Tiempo*, 2016; Fajardo, 2016).

Por último, dentro de las oportunidades se debe rescatar el interés de los medios nacionales e internacionales en cubrir el proceso de paz, la disposición de múltiples medios institucionales y el apoyo de sectores de la izquierda como el liderado por la exsenadora Piedad Córdoba a través de la campaña “La Paz Sí es Contigo” (Pazcondignidad.org, s. f., Presidencia de la República de Colombia, 2016b).

5. DISCUSIÓN

En esta sección es oportuno describir los aportes y las limitaciones más sobresalientes de este estudio. Dentro de los primeros, cabe mencionar el abordaje incipiente que se realizó desde la Comunicación Política a la paz, ya que es un enfoque prácticamente inexplorado. También, la mirada interdisciplinar para abordar conceptualmente temas como la guerra, la negociación, la paz y efectuar el análisis de la comunicación no verbal.

Desde luego, habría que incluir el interés por instaurar algunas bases comunicacionales que sirvan como punto de partida para que otros países, según su contexto, resuelvan sus conflictos. En comparación, las limitaciones fueron la escasa bibliografía sobre el objeto de análisis y la relación “comunicación y paz”, la complejidad de clasificar información al haber estudiado un conflicto que duró más de cincuenta años, y la dificultad para acceder a fuentes oficiales para comprobar si existió un plan de comunicación por parte del Gobierno colombiano para consolidar el acuerdo de paz.

Si bien, hasta marzo de 2021 no se han publicado investigaciones que traten la negociación con las FARC-EP desde la Comunicación Política, hay que reconocer que existen trabajos desarrollados con otros enfoques como es el caso de López de la Roche (2015), Cárdenas (2015), Calderón (2015), Gómez Mejía (2017), Parada (2018), Almanza *et al.*

(2019) y López Uribe (2019), quienes se han analizado el papel de los medios en el cubrimiento del proceso de paz.

A su vez, Toro (2020) ofrece otra perspectiva orientada a la transcodificación artística de la comunicación para ayudar al duelo y al empoderamiento de las mujeres víctimas del conflicto armado, una postura novedosa y valiosa de cara al posconflicto. Frente a estas investigaciones habría que decir que, a pesar de que existen coincidencias con este estudio en la aplicación de instrumentos como el análisis del discurso y las entrevistas estructuradas, y en los resultados, aquí se halla una base teórica más holística que puede ser insumo para estudios de diferente índole (género, discursivos, no verbales, publicitarios, entre otros).

Se debe anotar además que, el 90 por ciento de los estudios descritos utiliza metodologías cualitativas, lo que pone de manifiesto otro punto en común con este trabajo y revela la necesidad de incorporar modelos mixtos.

No obstante, se debe admitir que otras disciplinas llevan la delantera en la investigación del conflicto colombiano como, por ejemplo, las Ciencias Políticas y la Sociología (Harto de Vera, 2018; Parra, 2015; Ríos, 2017; Ríos y Cairo, 2018; Vargas y Díaz Pérez, 2018), las Ciencias Jurídicas (Arias Henao, 2019; Gómez Céspedes e Isaza, 2017; Meléndez *et al.*, 2018; Seatzu, 2016), la Lingüística (Olave, 2013) y el Turismo (Menchero, 2018).

En consecuencia, queda claro que las áreas adscritas a la Comunicación están llamadas a aportar conocimientos sobre el campo de la resolución de conflictos, en aras de confirmar el sentido social con el que nacieron.

6. CONCLUSIONES

El Gobierno de Juan Manuel Santos no adoptó las aportaciones teóricas y prácticas de la Comunicación para el Desarrollo, que permiten reconstruir el tejido social a través del fortalecimiento de la comunicación comunitaria, la educación y la cultura.

Faltó pedagogía para explicar a los colombianos las implicaciones sociales del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la*

Construcción de una Paz Estable y Duradera, a través del discurso político y de formatos periodísticos explicativos como la entrevista y el debate televisado.

La imagen desfavorable del presidente Juan Manuel Santos influyó en la desaprobación del plebiscito porque la estrategia de comunicación del Gobierno se centró en el mesianismo y no permitió el fortalecimiento de otros liderazgos. Aun así, este no fue el único factor de influencia, ya que también fueron determinantes la desinformación, la percepción ciudadana frente a la delincuencia común, la corrupción y el desempleo, la alta popularidad del máximo líder de la oposición, entre otros aspectos.

Para resolver un conflicto armado a través de la negociación es necesario comprender las causas históricas para no cometer los errores del pasado y crear nuevas narrativas alrededor de la paz para generar confianza y visibilizar las historias de las comunidades víctimas.

Cualquier negociación de paz se debe acompañar de un plan estratégico de comunicación que defina las estrategias y las acciones de participación ciudadana, divulgación, promoción, posicionamiento, y mantenimiento de lo pactado, para lograr que los ciudadanos asuman la pacificación como un proyecto público y que los acuerdos no queden obsoletos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco al Consulado General de Colombia en Sevilla (España), al Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, a Natalia Baterman Arbeláez, a Cristabel Cartaya, al profesor José Ángel Ruiz Jiménez, a María Eugenia Bonilla, a Amaury Mogollón y a Gerson Tabares, organizaciones y expertos que me brindaron su apoyo para ampliar mis conocimientos en materia de Comunicación Política, negociación, resolución de conflictos, Psicología y Sociología para contar con una visión interdisciplinar en esta investigación.

8. REFERENCIAS

- Almanza, P. A., Castro, E. F., Orjuela, J. y Valenzuela, D. A. (2019). *La función de la comunicación política de las FARC en la coyuntura del plebiscito por la paz 2016* [trabajo fin de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://bit.ly/3c1WVLU>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de Colombia. (2020). *Informe de la alta comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de derechos humanos en Colombia durante el año 2019*. <https://bit.ly/34tJXIW>
- Álvarez, G., Íñigo, I., López, V. y Rivas, M. D. M. (2003). *Comunicación y discurso*. Mergablum Edición y Comunicación.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1983). *L' argumentation dans la langue*. Pierre Mardaga.
- Arias Henao, D. P. (2019). Objeciones a la paz colombiana: derecho y realidad en 2019. *Reflexión Política*, 21(42), 80-92.
- Associated Press. (2016). *Presidente de Colombia, Juan Manuel Santos* [fotografía]. <https://bit.ly/34v4TZu>
- Bello, J. P. y Sistema Informativo del Gobierno (2016, 26 de septiembre). *Los principales hitos del proceso de paz. Apretón de manos del presidente Juan Manuel Santos y Rodrigo Londoño, jefe de las FARC-EP, tras la firma del histórico Acuerdo de Paz en Cartagena* [fotografía de galería]. <https://bit.ly/3wENlq0>
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Gustavo Gili.
- Bradley, J. (1993). Methodological Issues and Practices in Qualitative Research. *The Library Quarterly*, 63(4), 431-449.
- Bunge, M. (2007). *La investigación científica*. Siglo XXI.
- Calderón, J. (2015). La cobertura informativa de los medios de comunicación frente al conflicto armado y el proceso de paz en Colombia: responsabilidad frente a la divulgación de la noticia. *Ciudad Paz-Ando*, 7(2), 92-112.
- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Canel, M. J. (2006). *Comunicación Política: una guía para su estudio y práctica* (2ª ed.). Tecnos.
- Canva. (s.f.). *La psicología del color: el significado de los colores y cómo aplicarlos a tu marca*. Recuperado el 15 de noviembre de 2020, de <https://bit.ly/3wIqTwk>
- Cárdenas, J. D. (2015). Los medios de comunicación como actores (des) legitimadores. Algunas reflexiones acerca del rol de los medios de

- comunicación sobre la construcción de la opinión pública en torno al proceso de paz de La Habana. *Análisis Político*, 28(85), 38-57.
- Centro Nacional de Consultoría (2014). *Zoom CNC Opinión Pública* [informe estudio de opinión]. <https://bit.ly/3wG4G1N>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio* (43), 1-13.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Crespo, I., Garrido, A., Carletta, I. y Riorda, M. (2011). *Manual de comunicación política y estrategias de campaña: candidatos, medios y electores en una nueva era*. Editorial Biblos.
- Diccionario panhispánico de dudas. (2005). *Uso de mayúsculas en palabras o frases enteras*. Real Academia Española. <https://bit.ly/3fv04FP>
- El Espectador. (2012, 30 de agosto). *Favorabilidad de Santos sube al 51%*. <https://bit.ly/3fMJxMo>
- El Tiempo. (2015, 2 de agosto). *Imagen positiva de Santos está en 29%: encuesta*. <https://bit.ly/2RUfzyf>
- (2014, 9 de diciembre). *Imagen positiva de Santos cierra en 57 por ciento*. <https://bit.ly/3i2rGnK>
- Fajardo, J. (2016, 27 de septiembre). Colombia y las FARC firman la paz en una jornada histórica. *Elmundo.es*. <https://bit.ly/3fuGY2Q>
- Fidel, R. (1993). Qualitative Methods in Information Retrieval Research. *Library and Information Science Research*, 15, 219-247.
- Fisas, V. (2016). *Anuario de procesos de paz 2016*. Icaria Editorial.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Símbolos de la paz*. Recuperado el 15 de noviembre de 2020, de <https://bit.ly/3c2ycah>
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Arco Libros.
- Gantes, Y. (2020, 23 de junio). Su origen y resto de dudas sobre la camisa guayabera, la prenda masculina más elegante para combatir el calor. *ELEconomista.es*. <https://bit.ly/3p2gQiR>
- Geringer, S. (2001). *La moda: color, estilo y diseño* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Gómez Céspedes, D. e Isaza, D. P. (2017). *Participación política para la paz: un análisis del punto dos del acuerdo de la Habana* [trabajo fin de grado, Corporación Universitaria Lasallista]. <https://bit.ly/3urjf7W>

- Gómez Mejía, S. (2017). Medios de comunicación y paz en Colombia. Propuestas constructivas de cara al posconflicto. En A. Chaves (ed.), *Comunicación política y redes sociales* (pp. 75-87). Egregius.
- Grunig, J. E. & Repper, F. (1992). Strategic Management, Public and Issues. En J. E. Grunig (ed.), *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Lawrence Erlbaum.
- Hall, E. (1973). *The Silent Language*. Anchor Press.
- Harto de Vera, F. (2018). Proceso de paz y desafíos regionales en Colombia. *Araucaria*, 20(39), 341-363.
- Hernández Herrarte, M. y Rodríguez Escanciano, I. (2009). Investigar en comunicación no verbal: un modelo para el análisis del comportamiento kinésico de líderes políticos y para la determinación de su significación estratégica, *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 61-94.
- Herrera Madrid, D. C. (2011). *Guía de aplicación de psicología del color para la publicidad visual mediante el análisis del impulso de compra por categoría de productos dirigida a jóvenes de 18 y 25 años en ciudad de Quito, Ecuador* [trabajo fin de grado, Universidad de las Américas]. <https://bit.ly/34tfnIV>
- Hilaire, C. y Padwa, L. (2011). *27 Técnicas de persuasión. Estrategias para convencer y ganar aliados*. Random House Mondodori S. A.
- Hyde, K. F. (2000). Recognising Deductive Processes in Qualitative Research. *Qualitative Market Research: an International Journal*, 3(82), 82-90.
- Janesick, V. J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks* (pp. 209-219). Sage Publications.
- Jijena Sánchez, R. (2011). *Imagen profesional y corporativa. Cómo mejorarla, sostenerla o revertirla* (tomo 2). Editorial Nobuko.
- Ladrón de Guevara, S. D. (1995). *La mano. Símbolo multivalente en Mesoamérica*. Universidad Veracruzana.
- La Silla Vacía. (2020, 26 de agosto). *Juan Manuel Santos Calderón. Expresidente de la República de Colombia*. <https://bit.ly/3yGDeTv>
- León, J. (2008). *Persuasión pública*. Universidad del País Vasco.
- López de la Roche, F. (2015). El Gobierno de Juan Manuel Santos 2010-2015: cambios en el régimen comunicativo, protesta social y proceso de paz con las FARC. *Análisis Político*, 28(85), 3-37.

- López Uribe, A. (2019). *Comunicación para la paz: análisis de las posturas de los columnistas de opinión sobre el proceso de paz del Gobierno de Juan Manuel Santos con las FARC* [trabajo de grado, Universidad Autónoma de Occidente]. <https://bit.ly/3p1eiRY>
- Martínez Mayoral, I. (2020, 26 de mayo al 4 de junio). *Curso Método Harvard de Negociación* [sesión de clase]. Curso Harvard de Negociación, Instituto Europeo de Posgrado.
- Meléndez, Y. R., Paternina, J. M. y Velásquez, D. F. (2018). Procesos de paz en Colombia: derechos humanos y familias víctimas del conflicto armado. *Jurídicas CUC*, 14(1), 55-74.
- Mellon, C. A. (1990). *Naturalistic Inquiry for Library Science: Methods and Applications for Research, Evaluation and Teaching*. Greenwood.
- Menchero, M. (2018). Colombia en posconflicto: ¿turismo para la paz o para el turismo? *Araucaria*, 20(39), 415-438.
- Naciones Unidas (s.f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 21 de abril de 2020, de <https://bit.ly/3i7YP1n>
- Núñez, J. (2015). Construcción de la paz, una tarea con (mucho) sentido. En B. Abdulatif, F. Calvo, E. Díez, L. Fernández, C. García, A. Jorge... J. Núñez, *Conflictos armados, género y comunicación* (pp. 15-47). Tecnos.
- Olave, G. (2013). El proceso de paz en Colombia según el Estado y las FARC-EP. *Discurso & Sociedad*, 7(2), 338-363.
- Parada, M. (2018). Perspectivas del acceso a medios de comunicación en el Acuerdo final entre el Gobierno nacional y FARC-EP. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 7-15.
- Parra, D. (2015). *Análisis del proceso de paz entre el Gobierno Santos y las FARC-EP* [trabajo fin de máster, Universidad de Salamanca]. <https://bit.ly/3uxnP4y>
- Pazcondignidad.org. (s.f.). *La paz sí es contigo, vamos por más. Campaña unitaria (nacional e internacional/pedagógica-cultural)*. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de <https://bit.ly/2TiHqbE>
- Portafolio. (2017, 9 de abril). *8.376.463: las víctimas del conflicto armado en Colombia*. <https://bit.ly/2SBCUoy>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016a, 24 de noviembre). *Intervención del presidente Juan Manuel Santos en el acto de la firma del nuevo acuerdo de paz con las Farc*. <https://bit.ly/3uwvqAu>

- (2016b, 19 de julio). *Hoy la paz sí es contigo. Vamos por 10 millones de votos, anunciaron movimientos sociales del país en respuesta al plebiscito*. <https://bit.ly/3hZdFqD>
- (2015). *Palabras de unidad IV selección de discursos del presidente Juan Manuel Santos en su cuarto año de gobierno*. J. C. Torres (ed.).
- Quarry, W. y Ramírez, R. (2014). *Comunicación para otro desarrollo. Escuchar antes de hablar*. Editorial Popular.
- Redacción El Tiempo. (2016, 21 de septiembre). Barack Obama ya tiene en sus manos el acuerdo de paz con las Farc. *El Tiempo*. <https://bit.ly/3bZ2HgX>
- Redacción Política. (2016, 2 de septiembre). El 66 % de los colombianos desaprueba la gestión de Juan Manuel Santos. *El Espectador*. <https://bit.ly/3wEMmpO>
- (2013, 3 de agosto). Imagen a favor del presidente, en el 54%. *El Tiempo*. <https://bit.ly/2SCeriX>
- Reyes, M. C., O' Quínn, J. A., Morales, J. M. y Rodríguez, E. (2011). Reflexiones sobre la comunicación política. *Espacios Públicos*, 14(30), 85-101.
- Ríos, J. (2018). Colombia, de la guerra a la paz. Reflexiones tras el Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC-EP. *Araucaria*, 20(39), 313-316.
- Ríos, J. y Cairo, H. (2018). Los discursos sobre la participación política en el proceso de paz de Colombia. *Araucaria*, 39, 317-339.
- Ruiz Limón, R. (2006). *Historia de la ciencia y el método científico*. Edición electrónica gratuita. www.eumed.net/libros/2007b/283/
- RTVC Sistema de Medios Públicos. (2016, 17 de junio). *Gobierno lanza campaña para por la paz*. <https://bit.ly/2RNYPJ8>
- Santos, J. M. [@JuanManSantos]. (2019, 29 de agosto). #LaPazNoSeDetiene Colombianos: el tren de la paz nadie lo va a detener. Este es otro escollo que vamos a superar [tuit con video]. Twitter. <https://bit.ly/3yLEfJY>
- Seatzu, F. (2016). 'If Ya Wanna End War and Stuff, You Gotta Sing Loud'— a Survey of the Provisional Agreement Between FARC and Colombia on Illicit Drugs. *Araucaria*, 18(36), 373-389.
- Seidman, S. (2008). *Posters, Propaganda and Persuasion in Election Campaigns Around the World and Thought History*. Peter Long.
- Simões, R. P. (1995). *Relações públicas: função política*. Summus Editorial.
- Spang, K. (2009). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Eunsa.
- (1984). *Fundamentos de retórica*. Eunsa.

- Toro, A. (2020). Procesos de comunicación para la paz. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 18(36), 115-137.
- Torres Rodríguez, J. F. (2016). *El discurso persuasivo como estrategia para combatir la desconfianza política y optimizar los resultados electorales. Análisis de caso* [trabajo fin de máster, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/3wGMXan>
- Úbeda, A. (2016). *Análisis y clasificación de las tipografías utilizadas por marcas de lujo* [trabajo fin de grado, Universidad de Alicante]. <https://bit.ly/34swQkH>
- Van Dijk, T. A. (1985). *Discourse and Literature: New Approaches to the Analysis of Literary Genres*. John Benjamins Publishing Company.
- Vargas, J. y Díaz Pérez, Á. (2018). Enfoque de género en el acuerdo de paz entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP: transiciones necesarias para su implementación. *Araucaria*, 39(20), 389-414.
- Wigdorsky, L. (2004). Algunas dimensiones de la redundancia. *Onomázein*, 10(2), 171-178.

EL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO COMO PROPUESTA ÉTICO-FILOSÓFICA PARA EL TRATAMIENTO INFORMATIVO DE LA INMIGRACION

LOUIS DANTIL
Universitat Jaume I

INTRODUCCIÓN

En este artículo, se analiza la cobertura que hizo la Radiotelevisión Española, en adelante la RTVE sobre la llegada del barco Aquarius en el puerto de Valencia con las 629 personas que fueron rescatadas en el mar mediterráneo. El estudio se centra principalmente en la terminología utilizada para referirse a las personas que estaban a bordo del barco. También se tiene en cuenta los diferentes encuadres utilizados para enmarcar las informaciones, así como el enfoque utilizado para desarrollarlas.

También, se considera otros criterios periodísticos como la extensión, las imágenes utilizadas, el género de las informaciones y los titulares ya que juegan un papel importante en la configuración de las informaciones para que sean entendibles en la opinión pública.

Se analiza los telediarios de la RTVE en su edición de las 21 horas en un periodo de tiempo comprendido entre el 11 de junio y el 10 de julio del año 2018. La muestra recoge un total de 30 días contando a partir del día del anuncio de la decisión del gobierno de España para acoger a las personas que se hallaban a bordo del barco.

1.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Se selecciona la televisión por su influencia social y al ser la primera fuente noticiosa y mediática de los prejuicios negativos que maneja la audiencia respecto a la inmigración según los estudios del Centro de

Investigaciones Sociales - CIS (2008 – 2017) que se ilustra en el gráfico VII. El porcentaje de influencia corresponde según se ilustra en el gráfico siguiente.

GRÁFICO 1. Porcentaje de influencia de los diferentes medios de comunicación incluyendo el internet. Este gráfico muestra el nivel de influencia de los diferentes canales de comunicación en la opinión pública según revela los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de 2008-2017.



Fuente: realización propia a partir de los datos del CIS (2008-2017)

Se selecciona el canal de noticias la RTVE por su titularidad pública y el rol social que debe cumplir este tipo de medio dentro de un contexto comunicativo y sociopolítico. Este canal de televisión pertenece a la Corporación de la Radio Televisión Española, que es una entidad pública actual, y que, según su manual de estilo, la terminología de inmigración se trata de la siguiente forma:

- Inmigrante. Los profesionales de RTVE, cuando usen el término inmigrante deben evitar cualquier connotación peyorativa. Aunque sea correcto hablar de la inmigración como fenómeno social, cuando se aluda a personas concretas es preferible citarlas por su nacionalidad, es decir, un francés, un colombiano, una marroquí, etc. En el caso de inmigrantes que hayan obtenido la nacionalidad española debemos reconocer su condición de españoles, aunque podamos añadir que se

trata de españoles de origen francés, colombiano o marroquí, etc.

- Ilegales. No cabe calificar de ilegal a un inmigrante dado que no es un delincuente ni un criminal, sino que simplemente puede encontrarse en una situación de irregularidad; en este caso, la infracción que comete no es un delito sino una infracción administrativa. Irregular es la forma más adecuada de referirse a esta situación. También es correcto referirnos a situaciones de este tipo utilizando expresiones como persona sin papeles o persona indocumentada.

En cuanto a la muestra de análisis, se selecciona el periodo del 11 de junio al 10 de julio en base a varios criterios. El primero es motivado por el barómetro del CIS (Julio, 2018) sobre los principales problemas de España. Según los resultados del barómetro del mes de julio 2018, se comprueba que la categoría inmigración ha pasado del 3.5 al 11.1% en la categoría de los principales problemas que afectan el país durante el periodo analizado (CIS, 2018: 4). Esta subida se mantuvo durante todo el semestre hasta el mes de diciembre (ver gráfico 21) aunque nuestro punto de partida son los resultados del barómetro del mes de julio 2018.

En segundo lugar, por la relevancia que ha tenido el suceso en los diferentes espacios de la vida nacional y, sobre todo, por el interés que le han dedicado los principales medios de comunicación tanto nacional e internacional.

Tercero, por su transversalidad sociopolítica tanto a nivel comunitario como a nivel nacional. Es un evento que envuelve tanto los actores sociales como los actores públicos de la administración pública, en especial al Gobierno central, así como los diferentes gobiernos autonómicos que, directamente, se han comprometido a acoger a las personas. Todo se traduce en que es un evento de importancia significativa por sus alcances políticos, sociales, mediáticos y comunitarios a nivel multidimensional.

En cuarto lugar, por las controversias que ocasionó tanto a nivel multi-sectorial, como a nivel de la UE y del Estado español. Ha ocasionado muchos debates entre gobiernos y administraciones públicas de la UE y de diferentes Estados miembros. Desde los propios informativos de RTVE, se estimó que podría hasta hacer caer la coalición del gobierno alemán en su tiempo, si no se hubiese llegado a un acuerdo sobre el asunto.

En quinto lugar, por la misma relevancia que ha tenido en los medios de comunicaciones. Al menos, en los telediarios, el tema ha durado 15 días siendo tema de primer impacto en los informativos. Se estima que la subida de la inmigración como uno de los problemas que más afectaba al país, en junio-julio 2018 en el barómetro del CIS ha sido por esta razón.

Para el estudio, se excluyen las fechas del 14, 22, 25 y 28 de junio porque no están figuradas en la hemeroteca de los Telediarios. Por tanto, también se excluyen de los cuadros de análisis. Se desconoce el motivo por el cual no aparecen y no hacemos asunción del posible motivo de su inexistencia.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué terminología es utilizada de forma preponderante en noticias negativas sobre la inmigración y qué posibilidades existen, desde una propuesta de giro semántico, de plantear nuevos conceptos?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la cobertura informativa de la llegada del barco Aquarius con personas migrantes en los telediarios de RTVE para evidenciar la necesidad de definir una propuesta teórica de giro semántico en la terminología y el tratamiento informativo que contribuya a deconstruir la violencia cultural de estos discursos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contabilizar y analizar los términos utilizados en los telediarios para referirse a las personas durante el tratamiento informativo por los y las periodistas.
- Identificar los diferentes encuadres utilizados por los telediarios para tratar la llegada del barco.
- Analizar las estrategias periodísticas utilizadas por los y las periodistas para destacar dichos encuadres, en caso de que los haya.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es mixta combinando técnicas de metodología cualitativa y cuantitativa. Se realiza el análisis de los telediarios al objeto de estudiar los discursos periodísticos utilizados para tratar el tema del Aquarius y las diferentes noticias relacionadas a la inmigración.

Para ello, se sigue el siguiente procedimiento. Se extrae de todos y cada uno de los telediarios la repetición de los diferentes conceptos utilizados para referirse a las personas a bordo del barco, así como la repetición de la propia palabra Aquarius.

Posteriormente, estos términos son contabilizadas con la finalidad de establecer el porcentaje de utilización de los mismos conceptos respecto al conjunto de los telediarios analizados y, por otro lado, para poder cuantificar los conceptos más utilizados para referirse a las personas.

También, se mide la durabilidad del tiempo dedicado al desarrollo de las informaciones relacionadas con el tema del Aquarius, así como las otras noticias sobre la inmigración respecto al conjunto de la durabilidad total y parcial de los telediarios en horas, minutos y segundos.

Del mismo modo, se extrae los diferentes encuadres (*framing*) y enfoques utilizados, así como las decisiones periodísticas utilizadas para desarrollar la información y comentar el tema.

4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

La preocupación por la influencia de los mensajes mediáticos en la opinión pública, en el contexto español, es relativamente joven. El primer estudio sistemático encontrado, al respecto es el de Van Dijk (1997). En su libro *Racismo y análisis crítico de los medios*, advirtió sobre los efectos del tratamiento informativo mediático como un factor situacional que contribuye a generar imágenes de discriminación y exclusión social a nivel colectivo (Van Dijk, 1997).

En los primeros años de la década 2000, diferentes autores como Pajares (1999), Goytisolo y Naïr (2001), Agrela (2002), Checa (2002), Moreno Preciado (2006), Pajares (1999), Goytisolo y Naïr (2001), Agrela (2002), Checa (2002), entre otros autores han profundizado respecto a la conclusión del autor anteriormente citado.

En sus respectivas conclusiones, estos autores coinciden en que el aspecto más visibilizado por los medios de comunicación respecto a las personas en movilidad transnacional es su carácter de avalancha, construyendo la percepción social según la cual el país está siendo invadido.

Otros autores como Moreno (2006) y Ribas (2002) hacen hincapié en que los medios exaltan el carácter delictivo, asociándolo con la irregularidad. Es decir, los medios transmiten la idea según la cual, la inmigración irregular es una causa de la delincuencia en el país (Moreno, 2006, p. 212; Ribas 2002, p. 353).

Por otro lado, autores como Goytisolo y Naïr (2001) y Checa (2002) detectan el carácter precario y marginal como marcos más utilizados para enmarcar el tema de inmigración. De ahí, Iguartua y otros (2007) subrayan la importancia de los encuadres en el tratamiento informativo.

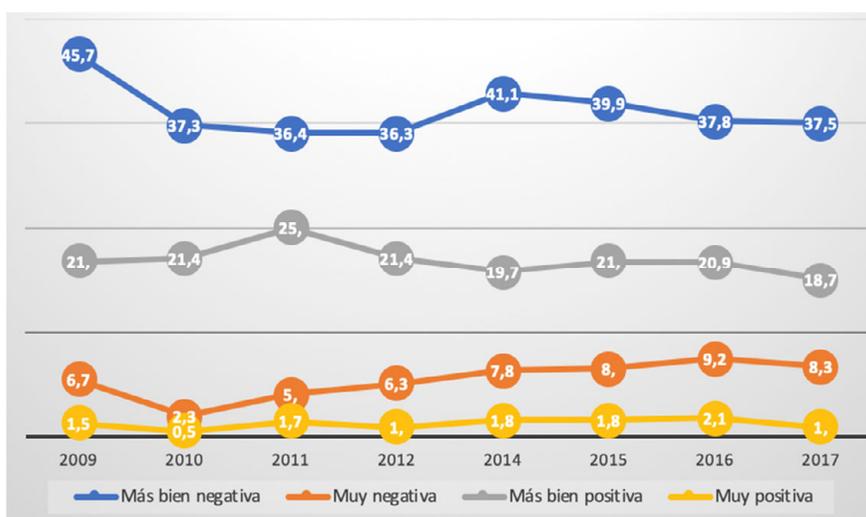
Según el autor, en las coberturas informativas sobre la inmigración, hay un predominio de enfoques negativos que la vinculan con la delincuencia, las mafias, las organizaciones delictivas, las detenciones de inmigrantes y las acciones terroristas como encuadres (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007, p. 102).

Por su lado, Carbón (2009) subraya que los medios de comunicación social son los principales actores en transformar la inmigración en un

problema social polémico al asociarlo con enfoques negativos, evocando metáforas como flujo, avalanchas, riadas, marea, invasión, entre otros conceptos que magnifican el número de las personas (Checa y Arjona, 2011, p. 141).

A parte de las investigaciones anteriormente mencionadas, los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre la actitud hacia la inmigración revelan datos importantes sobre la imagen que transmite los medios respecto al tema. Una imagen mayormente calificada de negativa por las personas encuestadas.

GRÁFICO 2. La imagen que los medios de comunicación transmiten a la opinión pública según los encuestados.



En otoño 2018, la Comisión Española de Ayudas al Refugiado (CEAR) encargó un informe sobre la cobertura informativa del Aquarius en los diferentes periódicos de la comunidad valenciana. Este informe se titula: tratamiento informativo en los medios escritos valencianos de las entradas de personas migrantes.

En este estudio, para determinar que historias informativas han tenido más relevancia en los medios, se analizó e interpretó simultáneamente la cobertura mediática de la llegada de los barcos de la operación Aquarius al puerto de Valencia con las 629 personas, las llegadas de personas

por costas andaluzas y valencianas, y las entradas de personas a través de las costas de Ceuta y Melilla durante el verano de 2018.

Las conclusiones de estos informes arrojan los siguientes datos. El mismo fin de semana que el Aquarius llegó al puerto de Valencia (16 y 17 de junio), reportaron la llegada de 986 personas a las costas andaluzas (El País, 17/06/2018). Sin embargo, de las 26 noticias analizadas en un total de 192 piezas informativas recogidas en ese fin de semana, el 73% de ellas correspondían a la llegada del barco en Valencia y, tan sólo 27% hablaba de las personas que llegaban en las costas andaluzas (CEAR, 2018, p. 9).

Este fenómeno mediático es muy bien documentado por autores como McCombs y Reynolds (2002), Dearing y Rogers (1988), Rogers y Dearing (1988), McCombs (2005), McCombs y Donald (1993) entre otros autores que explican los procesos y criterios que conducen al establecimiento de la agenda pública.

Las conclusiones revelan también que el 70% de las informaciones analizadas son noticias (67,65%) y el resto de las piezas se reparte entre reportajes (27,45%) y entrevistas o testimonios (4,9%) (CEAR, 2018: 7). Es decir, la mayoría de las piezas informativas se enfocaban a lo inmediato, lo breve y lo urgente, descuidando los aspectos de profundización que proporcionan los reportajes y los testimonios.

GRÁFICO 3. Muestra de las informaciones por género y media de palabras por pieza según género



Fuente. Sensetopics.org

5. RESULTADOS

Los principales resultados son y serán presentados en base a tres criterios: la duración de la cobertura informativa respecto al tema; las terminologías y los encuadres utilizadas.

TABLA 1. Tiempo dedicado al tema del Aquarius y de la movilidad humana. Se contabiliza la durabilidad de las secciones de forma separada. Por un lado, el tiempo dedicado a las noticias de Aquarius. Por otro lado, el tiempo dedicado a otras noticias relacionado con la inmigración.

| TELEDIARIOS | | AQUARIUS | | INMIGRACION | | AMBAS |
|-------------|----------|----------|--------|-------------|--------|--------|
| Edición | Duración | Duración | % | Duración | % | % |
| 11/06/18 | 01:04:00 | 00:11:15 | 17,42% | 00:00:00 | 0% | 17,42% |
| 12/06/18 | 01:05:54 | 00:06:14 | 9,36% | 00:01:35 | 2,05% | 11,41% |
| 13/06/18 | 01:02:09 | 00:06:03 | 9,71% | 00:00:00 | 0% | 9,71% |
| 14/06/18 | 01:04:16 | 00:06:18 | 9,63% | 00:05:30 | 8,26% | 17,89% |
| 15/06/18 | 00:27:37 | 00:02:41 | 8,80% | 00:00:38 | 1,38% | 10,18% |
| 16/06/18 | 00:27:36 | 00:00:00 | 0% | 00:11:44 | 41,81% | 41,81% |
| 17/06/18 | 00:54:21 | 00:19:47 | 35,9% | 00:06:29 | 11,6% | 47,5% |
| 18/06/18 | 00:53:37 | 00:09:25 | 17,3% | 00:04:51 | 8,4% | 25,7% |
| 19/06/18 | 00:58:03 | 00:05:54 | 9,5% | 00:07:57 | 13,0% | 22,5% |
| 20/06/18 | 01:02:00 | 00:01:46 | 2,3% | 00:10:55 | 16,9% | 19,2% |
| 21/06/18 | 00:55:35 | 00:00:00 | 0% | 00:06:59 | 11,9% | 11,9% |
| 23/06/18 | 00:27:52 | 00:00:00 | 0% | 00:09:20 | 33,4% | 33,4% |
| 24/06/18 | 00:51:12 | 00:00:00 | 0% | 00:12:27 | 24,12% | 24,12% |
| 26/06/18 | 00:56:36 | 00:00:00 | 0% | 00:05:45 | 10,15% | 10,15% |
| 27/06/18 | 01:02:00 | 00:01:39 | 2,24% | 00:05:16 | 8,32% | 10,56% |
| 29/06/18 | 01:02:00 | 00:00:00 | 0% | 00:05:47 | 10,48% | 10,48% |
| 30/06/18 | 00:31:20 | 00:00:00 | 0% | 00:06:12 | 19,61% | 19,61% |
| 01/07/18 | 00:50:56 | 00:00:00 | 0% | 00:05:54 | 17,34% | 17,34% |
| 02/07/18 | 00:55:57 | 00:00:00 | 0% | 00:01:29 | 2,65% | 2,65% |
| 03/07/18 | 01:00:00 | 00:00:00 | 0% | 00:02:44 | 4,55% | 4,55% |
| 04/07/18 | 01:00:00 | 00:00:00 | 0% | 00:02:14 | 3,72% | 3,72% |
| 05/07/18 | 01:04:00 | 00:00:00 | 0% | 00:00:00 | 0% | 0% |
| 06/07/18 | 01:02:00 | 00:00:00 | 0% | 00:00:46 | 1,23% | 1,23% |
| 07/07/18 | 00:29:09 | 00:00:00 | 0% | 00:00:30 | 1,71% | 1,71% |
| 08/07/18 | 00:58:19 | 00:00:00 | 0% | 00:00:00 | 0% | 0% |
| 09/07/18 | 01:05:00 | 00:00:00 | 0% | 00:00:00 | 0% | 0% |
| 10/07/18 | 01:05:00 | 00:00:00 | 0% | 00:00:00 | 0% | 0% |

Fuente. Realización propia a partir de los datos analizados

5.1. TERMINOLOGÍAS

En este apartado, se expone los 7 diferentes términos más utilizados para referirse a las personas a bordo del Aquarius durante el desarrollo de los telediarios. También se incluye las repeticiones de los mismos términos cuando desarrollan otras noticias sobre la movilidad humana

en el miso telediario. Las principales terminologías con los que se denominan a las personas que llegaron en el Aquarius.

TABLA 2. *Tiempo dedicado al tema del Aquarius y de la movilidad humana. Se contabiliza la durabilidad de las secciones de forma separada. Por un lado, el tiempo dedicado a las noticias de Aquarius. Por otro lado, el tiempo dedicado a otras noticias relacionado con la inmigración.*

| Terminologías | Repeticiones | Enfoque |
|---------------|--------------|----------|
| Inmigrantes | 183 | Negativo |
| Migrantes | 61 | Negativo |
| Personas | 34 | Neutro |
| Inmigración | 28 | negativo |
| Refugiados | 10 | Neutro |
| Aquarius | 59 | Neutro |
| Pateras | 32 | Negativo |

Fuente: realización propia a partir de los datos analizados

Los encuadres y enfoques

En lo que respecta a los encuadres, los más utilizados que se ha podido detectar son principalmente negativos utilizando varios marcos, entre los cuales se puede mencionar los siguientes.

La inmigración como problema

Las noticias presentaban la información respecto al Aquarius con un encuadre políticamente problemático tanto a nivel del país como a nivel de la UE. Para esto, los telediarios utilizaban varias estrategias mediáticas de encuadre. Algunas de las más utilizadas son:

La estrategia léxica correspondiente al uso semántico ambiguo, sesgado e impreciso de los periodistas con una fuerte explotación de las connotaciones. Dicha estrategia va acompañada de enfoques claramente visibles y presuposiciones plausibles, es decir, estrategia interactiva.

Esta manera y/o estrategia se utiliza transmitiendo diferentes testimonios de diferentes partes, tales como representantes de partidos políticos (PP y Ciudadanos), en los que éstos se mostraban aparentemente opuestos a la decisión del Gobierno, el testimonio de los corresponsables y reporteros.

También las analogías comparativas son muy frecuentes, especialmente, a nivel internacional de la UE, Solo se informaban de los países donde el contexto mostraba un mayor nivel de divergencia política en torno al tema respecto a España. Se informaba particularmente sobre Alemania hasta llegar a asumir que esto pudiera romper la coalición de los 3 partidos que forman el Gobierno actual de ese país.

Por otro lado, se mostraba constantemente el caso de Italia y solamente se informaba sobre las declaraciones y actos del ministro de interior de ese país, que aparentaban estar en contra de la acogida del barco en su nación.

En este mismo nivel de encuadre interactivo, a nivel internacional de los terceros países, se utilizaba continuamente la situación de EE. UU. en materia de inmigración, enlazando los diferentes contextos y pudiendo transmitir a la opinión pública que la inmigración, tal como ellos la presentan, es un problema serio también en otros países.

La inmigración y su precariedad

Otro encuadre utilizado en todos los telediarios ha sido la precariedad ligándola a las llegadas en pateras y los muertos en el mar Mediterráneo como una consecuencia de ello.

En este sentido, en varias ocasiones se referían, a modo de equiparación, al año 2015 cuando había llegado 1,011,700 de personas por mar (OIM), principalmente sirias hacia Europa.

Por ejemplo, expresiones como «una vez más la historia se repite». Asimismo, se ha comparado la muerte de los tres bebés en las aguas del Mediterráneo con el ahogo del niño sirio de tres años, Aylan, que murió en las playas de Turquía.

La sobredimensión o exaltación numerosa

En los telediarios analizados se repetían incesantemente muchos números, separadamente y de manera conjunta, utilizando términos que transmiten una idea de alta cantidad, tales como un millar, un centenar, decenas. Al mismo tiempo, se conectaba siempre la noticia sobre el

Aquarius con otras llegadas en las diferentes partes del país, principalmente en pateras. De ahí, el encuadre de la imagen de pateras.

La imagen de pateras

Durante los telediarios, se utiliza una repetición excesiva de la palabra pateras, y su recurrencia semántica, cayuco y/o embarcaciones. Este encuadre se utiliza específicamente para hablar de las llegadas desde África Subsahariana y de Marruecos por el mar Mediterráneo.

Así pues, estos serían dos ejemplos de cómo los periodistas conectan los temas: «Y hoy como todos los días en esta época, más llegadas de inmigrantes en nuestras costas, 91 han conseguido llegar esta tarde en Califa en 6 pateras».

Otro ejemplo citado textualmente: «Esta tarde han llegado otras 49 [...], esperamos que esta sea la última operación de rescate de este fin de semana porque hemos tenido un fin de semana muy movido [...] 141 han sido rescatados en 13 pateras [...], la ciudad no da abasto... ya no puede admitir a tanta gente...». otra reportera retoma:

«950 inmigrantes han llegado en las costas españolas a bordo de 38 pateras [...], salvamento marítimo ha rescatado a 141 en las aguas de Gibraltar, Canarias también ha sido uno de los puntos calientes en las últimas 48 horas [...] 239 subsaharianos han llegado... [...] en Málaga, 9 de las 320 personas en movilidad rescatadas en 6 pateras han permanecido hospitalizadas en el día de hoy, dos son menores y otra es embarazada».

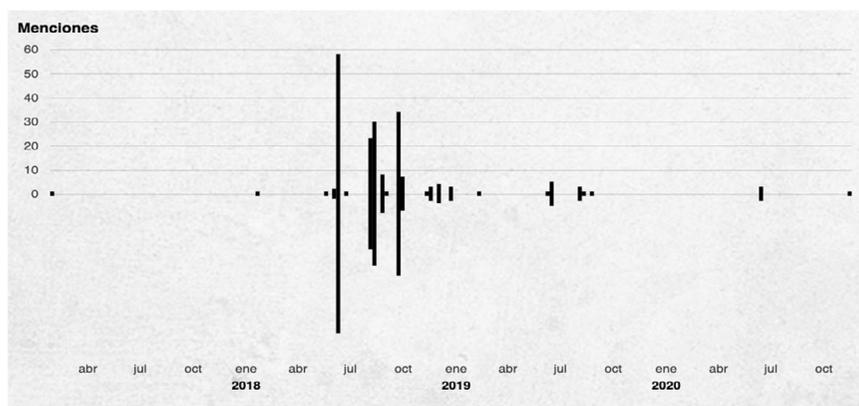
Análisis de la palabra Aquarius

Para el análisis del concepto Aquarius, el nombre del barco que transportaba a las personas hasta el puerto de Valencia, el conteo de las repeticiones del nombre del barco se hace a partir de la plataforma Civio. La cual, según sus propias palabras, es una organización independiente y sin ánimo de lucro que vigila a los poderes públicos, e investiga a fondo su funcionamiento informando a los ciudadanos a través del periodismo y la tecnología.

En esta plataforma, se puede investigar las veces que se ha utilizado una palabra en el desarrollo informativo de la RTVE a lo largo de los años desde el 2014. Esta vez se busca la repetición de la palabra en los 3 telediarios de la RTVE: los TD de las 15 horas, 20 y los de las 21 horas.

De ahí, el análisis del concepto de Aquarius revela que se ha utilizado 189 veces desde el 11 de junio de 2018 hasta la fecha de la redacción de este apartado en 2021, en el conjunto de los telediarios de la RTVE. Se presenta un gráfico de la evolución del uso de la palabra.

GRÁFICO 4. Las menciones de la palabra *Aquarius* de los telediarios de la RTVE.



Fuente: Civio, 2018-2021

La palabra aparece en un total de 58 noticias de la RTVE desde 2018. El día que más se repite fue el 12, seguido del día 11 de junio de 2018 con un total de 25 y 16 repeticiones.

Se subraya que no todas las veces se refiere a los 629 (630) personas que llegaron a Valencia el día 17 de junio de 2018, sino también a otras veces que el mismo barco ha rescatado otras personas en el mar Mediterráneo, para establecer paralelismos con la situación de otros barcos con él, o para hacer memoria de lo ocurrido a lo largo del tiempo desde que han llegado las personas a Valencia.

Por ejemplo, el día 8 de agosto de 2018, en los telediarios de las 21 horas, se escucha: «El Gobierno no dará a los inmigrantes del *Open*

Arms la autorización excepcional de residencia que si dio a los 600 del buque *Aquarius* que llegaron a Valencia en junio» (TD 21h, 2'22" – 2'25").

Del mismo modo, el día 9 de agosto de 2018, se escucha:

«A los inmigrantes recién llegados a Algeciras se les aplicará el mismo trato que a los llegados por cualquier otro medio y no se les concederán medidas excepcionales, como a los llegados en el *Aquarius* o también en el *Open Arms*» TD 15 horas, 10'36" – 10'39").

El 11 de agosto de 2018, salió el nombre *Aquarius* en las noticias para referir a otras 141 personas rescatadas en el mar: «[...] desde el jueves hasta hoy, el barco *Aquarius* ha rescatado a 142 personas frente a las costas de Libia» (11/08/2018 TD 15h, 6'59"-7'02").

Una de nuestras finalidades de analizar los datos sobre el *Aquarius* era poder detectar las veces en las que las noticias han tenido un enfoque positivo y/o incluyente. Esta intención sólo se basa en las noticias desarrolladas en la RTVE, en el marco de las noticias analizadas y las diferentes repeticiones hasta la fecha. Se ignora la posibilidad de enfoques positivos e incluyentes en los demás medios.

En un primer momento, donde se hace un análisis crítico de la realidad y del fenómeno. Por otro lado, donde se incluirían a las personas en movilidad como actores de las noticias son sus propios testimonios.

El día 17 de junio de 2019, se reportó que: «*Favorite* no vio otra salida, «Es 50/50, puedes morir o puedes vivir», en su caso la balanza se inclinó a favor de la vida gracias a la aparición del *Aquarius*» (31'34" – 31'38").

Otra noticia que pudo haber tenido un enfoque positivo es en la que se reportó que «nueve de las personas han firmado un contrato de trabajo para colaboraren el Festival Brota Música de Rota» (10/08/2019, 22'32" – 22'35"). Sin embargo, se mitigó el efecto positivo al añadir que fue «todo un ejemplo de solidaridad e inclusión» (10/08/2019, 22'32" – 22'35").

6. DISCUSIÓN

Si bien el tratamiento informativo de la inmigración por los medios de comunicación, como tema de investigación no es un tema nuevo. Hay diferentes trabajos y estudios, anteriormente mencionados, que evidencian la imagen transmitida por los medios de comunicación respecto a las personas en movilidad. No obstante, este presente trabajo trae algo muy novedoso.

Más allá del tratamiento informativo de la movilidad humana en los medios de comunicación como tema de investigación, el presente estudio plantea un giro semántico lingüístico que, de por sí, se reviste de unos elementos muy innovadores, de los cuales se pueden mencionar:

- El cambio de enfoque comunicativo y lingüístico a nivel de los medios de comunicación,
- El cambio conceptual de inmigración e inmigrantes y,
- La fase epistemológica de la propuesta consistiendo en la comunicación y educación para la integración estructural para favorecer los cambios visualizados. Estos tres elementos serán detallados en el apartado correspondiente del capítulo seis.

En definitiva, la novedad se plasma, en un primer lugar, en la originalidad del tema al plantear nuevos conceptos a través de la fundamentación y el desarrollo de un giro semántico lingüístico, que permita proponer y legitimar alternativas para deconstruir la violencia cultural respecto a la inmigración en los discursos informativos, por tanto, resignificar la importancia y los aspectos positivos y las aportaciones productivas de la movilidad humana para la sociedad desde sus diferentes dimensiones.

En cuanto a la relevancia, nos basamos en los mismos elementos que fundamentan la necesidad del giro semántico lingüístico. En un primer instante, dicha relevancia queda estrechamente relacionada con la propia del fenómeno migratorio, el cual es el más humano de toda la humanidad.

En lo que respecta al impacto de esta investigación, este trabajo nos permitirá proveer resultados actualizados sobre este tema, teniendo en

cuenta el cambio de los contextos sociopolítico y económico en el país. Se espera que pueda responder a la necesidad de plantear marcos y criterios referenciales de paz que constituirá, en ciertos sentidos, un marco referencial y de guía para las intervenciones culturales, sociales, políticas, económicas en materia de migración, su inclusión e integración en todas las esferas de la sociedad.

En lo referente al impacto, lo más importante que se quiere fomentar es el establecimiento de un programa de comunicación y educación para la integración estructural de las personas transnacionales, para ser impartidos en ambientes escolares y universitarios, para promover la integración de la ciudadanía transnacional y la deconstrucción de las violencias culturales de todo tipo. A menudo, la pregunta que recibo tiene que ver con el por qué de este tema.

7. EL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO COMO PROPUESTA ÉTICO-FILOSÓFICA PARA EL TRATAMIENTO INFORMATIVO DE LA INMIGRACION

El Giro Semántico Lingüístico consiste en una nueva propuesta ético-semántico y filosófica a nivel de la comunicación y educación social en la que se reivindica el papel del lenguaje como instrumento para fomentar y promover la cohesión sociocultural a través del uso de los discursos de manera que sean convenientes a las relaciones sociales, humanas e interpersonales pacíficas.

Teniendo en cuenta el papel configurativo (Wittgenstein, 2010) y el poder de transformación del lenguaje, la propuesta quiere destacar su función de cohesión social para convertirlo en una herramienta que sea pedagógicamente incluyente, comunicativamente propiciadora de la integración social en contextos de diversidad cultural diversidad y, semánticamente constructiva para la paz.

En lo que respecta al tratamiento informativo de la movilidad humana, el planteamiento implica un trabajo que envuelve tanto un proceso comunicativo, lingüístico y educativo como vía de deconstrucción y desaprendizaje de la violencia cultural.

A la misma vez, implica un proceso de reaprendizaje, reeducación, así como la reconstrucción de los discursos para resignificar los conceptos y los fenómenos, en concreto la movilidad humana. Este giro semántico lingüístico está pensado con el objetivo de facilitar la integración estructural de las personas en movilidad respecto al conjunto de la sociedad mediante el fomento de discursos que fomentan la cohesión y la integración.

En estas perspectivas, la re-educación y el des-aprendizaje son más posible cuanto más nos hacemos conscientes de la evidencia de la violencia cultural que vehicula a través de los medios de comunicación.

El giro semántico lingüístico propone una metodología similar a la resolución de problemas, añadiendo algunas fases o etapas y pasos con el objetivo de profundizar los trabajos enfocados a deconstruir la violencia cultural. Esta metodología es llevada a cabo y traslada a la realidad mediante el Taller de Comunicación y Educación para la Integración Estructural (TCEIE).

El giro semántico lingüístico parte de la analogía de que, de la misma forma que se utiliza el lenguaje para condicionar negativamente la opinión pública respecto a la inmigración, se puede utilizar para producir la mayor cohesión posible más allá de las diferencias y condiciones de las personas. De esta manera, se fortalecerá la construcción de las nuevas ciudadanía basadas en la igualdad de oportunidades para todas las personas en cualquier contexto de diversidad sociocultural.

La epistemología del GSL se lleva a cabo en contextos reales de diversidad cultural tales como las escuelas, las organizaciones públicas y privadas, las instituciones públicas y privadas, las universidades, los centros de investigación, en espacios laborales, entre otros espacios donde es evidente la coexistencia de grupos socioculturalmente diverso. Para hacerse realidad, el desarrollo de la metodología se lleva a cabo siguiendo los pasos siguientes.

7.1. EL DESAPRENDIZAJE Y LA DECONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA CULTURAL

La deconstrucción de la violencia cultural es mucho más eficiente cuanto más favorable es el lenguaje que ayude a su comprensión. Es decir, no basta con prohibirla o castigarla. Es decir, no basta decir no o ¡basta! Teniendo en cuenta que son conductas aprendidas, para poder deconstruirla, la propuesta contempla que, primero es necesario llevar a la persona a entender la naturaleza de este aprendizaje.

Este proceso se adaptará a las características de cada colectivo, grupo y comunidad en la que se aplica. Esta primera fase ayuda a la consciencia del *pre-juicio*. Es decir, llevar al individuo a tener consciencia de los prejuicios interiorizados respecto a los colectivos, en este caso las personas en movilidad.

7.2. LA REEDUCACIÓN SOCIAL Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS

Reeducar significa volver a educar o educar de nuevo e implica la reconstrucción de los discursos de una manera que ayude a la comprensión del fenómeno. En lo que respecta al GSL, esto debe ser de una manera crítica, teniendo en cuenta los factores que inciden en su perpetración.

Si mediante las diferentes utilizaciones de los conceptos de inmigrante e inmigración, los medios de comunicación transmiten contenidos y significados negativos que desfavorecen la concepción y la comprensión de los mismos, al asociarlos con marcos negativos como el crimen organizado, la delincuencia, el robo, la precariedad, su carácter problemático, entre otros marcos, la finalidad del giro semántico lingüístico es la restauración de los verdaderos valores y contenidos de los mismos mediante un cambio de enfoques comunicativos y semántico-lingüísticos enlazándolos con marcos cognitivos positivos.

Este proceso implica visibilizar los aspectos positivos de la movilidad humana, así como sus aportaciones positivas. La posibilidad de un tal trabajo depende de la re-educación social y de la reconstrucción de los discursos desde múltiples aspectos, campos y áreas de trabajo,

poniendo énfasis particularmente en los contenidos, los enfoques y los encuadres que se utilizará para hacer entendible los discursos.

7.3. EPISTEMOLOGÍA ÉTICO-SEMÁNTICA DEL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO

Por epistemología del giro semántico lingüístico, se refiere, en un primer momento a los marcos o líneas de actuación sin los cuales no se puede hablar de cambios semántico-lingüísticos substanciales. En un segundo momento, se refiere a las acciones positivas y concretas pudiendo ser llevado a cabo para fomentar un lenguaje y actos con efectos de cohesión y de integración de una manera pacífica. Es la praxis del giro semántico lingüístico.

Estos principios de actuación rigen la propuesta y guían las acciones facilitadoras. Los que rigen la propuesta se denominan principios rectores y los que la guían se denominan principios operacionales.

Estos están pensados para facilitar, posibilitar y dinamizar los procesos de integración, la cual implica un trabajo de doble vía donde cada una y todas las partes tienen algo que aportar, algo que negociar e intereses por defender. En cualquier caso, se requiere un trabajo desde dentro como fuera de cualquier institución y organización, en este caso de los medios de comunicación.

7.3.1. Los principios rectores

Los principios rectores son:

La prudencia

La prudencia que consiste en sopesar las palabras antes de decir las sobre todo cuando hay claras evidencias de que el uso de los conceptos y los marcos de encuadre conllevan a malentendidos y condicionamiento negativo en la audiencia.

La contextualización

La contextualización que consiste en establecer una tercera vía que equilibre la carga semántica mediante explicación y contextualización

previa a la enunciación de la proposición; es en cierto sentido una dialéctica entre el testimonio acústica [la imagen sonora] de este concepto y el significado [positivo y de lo negativo] que puede suponer cuando llega a la audiencia de destino. Es hacer uso de los conceptos en un contexto a ayuda a la audiencia a entender de lo que se está hablando en realidad.

La cohesión sociocultural

La cohesión socio cultural como un fin a alcanzar. Si el lenguaje es la base fundamental de las relaciones humana (Stewart y D'Angelo, 1975), es también la principal herramienta de cohesión entre las personas, en las culturas y sociedades. Al respecto, los anteriores autores consideran que «la comunicación se hace interpersonal cuando los individuos se sienten a gusto compartiendo su humanidad» (Stewart y D'Angelo, 1975).

La comunicación debe favorecer esta cohesión social superando las diferencias. Está es razón suficiente para considerar que hay que usarla comunicación para promover y estimular acciones y prácticas hacia este fin, haciendo uso de un discurso cuya base es inclusiva e incluyente y, que conduce a la cohesión.

El inconformismo pacífico

El inconformismo pacífico. Si el giro semántico lingüístico es un ejercicio ético de denuncia de la violencia cultural en todas sus formas y medios, se desprende que, ante cualquier caso de violencia cultural como la fomentada por los medios de comunicación respecto determinados grupos de personas en movilidad, se puede y se debe intervenir para denunciar aquellos discursos que generan la discordia y la exclusión, buscando siempre aquello que promueva la paz y la concordia.

En definitiva, no basta cambiar los conceptos. Además de cambiarlos, el hilo del discurso debe ser prudente, cauteloso, incluyente e integrativo y favorable a la cohesión social y a la paz. Además de estos principios rectores que son fundamentales para la propuesta, existen unos

principios operacionales que hacen posible y pueden facilitar la operatividad de la propuesta.

7.1.2. LOS PRINCIPIOS OPERACIONALES

Los principios operacionales facilitan la integración en su fase más contextual. Algunos de ellos son:

La inclusión

La inclusión como una acción social e institucional necesaria para generar cambios sociales y suscitar la integración de las personas. En todo caso, la inclusión es fundamental pero la manera de hacerlo (su epistemología) es fundamental ya que las formas de hacerla determinarán los beneficios de las partes incluyentes e incluidas.

Para esto, es necesario operar algunos cambios internos de las estructuras (sociedad, institución, grupos, organización, etc.) que facilitan la adaptación de las personas incluidas. En el otro lugar, es importante que las personas estén abiertas y dispuestas a dar de su parte para asimilar los nuevos procesos de adaptación ya que se trata de un proceso de ida y vuelta donde todo el mundo tiene algo que compartir y asimilar.

Es importante que haya inclusión de las personas de distintas culturas y fuentes en las diferentes estructuras, organizaciones mediáticas, coberturas informativas para que las personas en movilidad mismas cuenten sus historias de movilidad con sus propias palabras.

La revisión histórica de la construcción social de la identidad migratoria en España y en la UE ha demostrado que nunca las personas en movilidad han podido representarse a sí mismas ya que no tienen ni voz ni representación en los diferentes espacios, medios de comunicación y organizaciones se prestan para narrar las historias en sus nombres, pero sin contar con ellas mismas.

De este modo, la percepción que se tiene en la opinión pública es la construida por los diferentes medios de comunicación en base a la imagen que estos medios y canales construyen y transmiten respecto a las personas; una imagen sesgada que, desde luego no refleja la totalidad de la realidad.

Ahí se hace énfasis en diferenciar la imagen de la inmigración y la imagen que los medios construyen y transmiten respecto a ello. Esta diferenciación se hace en modo de reivindicación exigiendo que las personas puedan tener voz en las informaciones que se transmiten respecto a ellas para transmitir sus propias opiniones, vivencias, historias, experiencias, entre otras cosas en base a los diferentes factores que inciden en la movilidad de las personas.

La normatividad y legalidad

Se está refiriendo a los marcos legales. Para que los cambios sean garantizados, requieren un marco legal de referencia que servirá de guía para la gestión de los procesos. Dicho marco normativo será mucho más eficiente cuantos más actores se comprometen para su elaboración y velar por su implementación.

También implica un proceso honesto de querer facilitar una interacción pacífica. Por esto, el papel de las administraciones públicas es imprescindible para que sean partes y participes de este proceso como garantes.

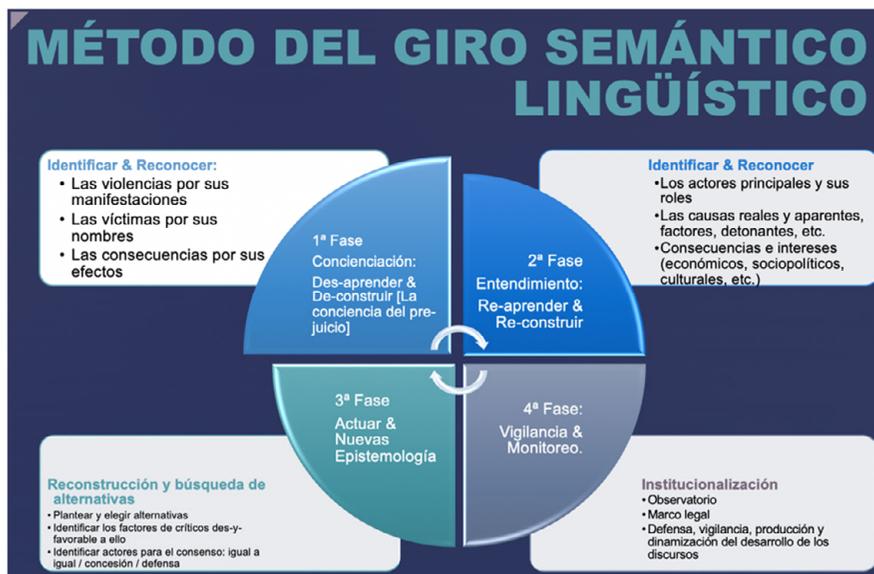
La vigilancia y el monitoreo

Se está refiriendo a un observatorio de inclusión e integración que acentúa en las formas de llevarlas a cabo en las diferentes asociaciones e instituciones. En definitiva, el giro semántico lingüístico exige cambios tanto a nivel formal como práctico.

Un giro a nivel del lenguaje, pero también a nivel de las acciones que surgen de los nuevos discursos. Estos cambios no pueden ser desarrolladas de forma separada sino de manera conjunta como las fases de un mismo proceso.

En el gráfico siguiente, se resume la propuesta del giro semántico lingüístico que se lleva a cabo a través del Taller de Comunicación y Educación para la Integración Estructural (TCEIE).

GRÁFICO 5. El resumen esquemático del Giro Semántico Lingüístico mediante el desarrollo del taller de Comunicación y Educación para la Inclusión Estructural (TCEIE)



Fuente: realización propia

5.1.3. GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO A NIVEL CONCEPTUAL

El hecho de que los términos inmigrantes, migrantes e inmigración son utilizados principalmente para vincular a las personas a hechos negativos mediante la asociación de los términos con temas de índole negativa.

Los telediarios analizados demuestran la utilización excesiva de estos dos conceptos y se vinculan a encuadres que exaltan su carácter de otro. Sobre todo, son enmarcados desde una perspectiva alarmante que exalta el carácter problemático del fenómeno de la movilidad humana.

Queda por determinar en que medida esto afecta la integración de las personas en el contexto español. Se requiere y se anima a llevar a cabo futuras investigaciones para determinarlo. Entre tanto, esta investigación plantea los siguientes cambios conceptuales.

TABLA 3. La propuesta conceptual del giro semántico lingüístico sobre el uso de las palabras inmigrante e inmigración.

| Usos actuales de los conceptos de inmigrante e inmigración en los medios | Propuestas de nuevos conceptos del giro semántico lingüístico | Implicaciones prácticas para la educación y comunicación para la paz |
|--|---|---|
| <p>Inmigrante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizado para visualizar a determinados grupos de personas en movilidad - Refiere a determinados grupos en contextos negativos - Estigmatiza y estereotipa negativamente a las personas dando lugar a prejuicios desacreditadores. - Se usa principalmente cuando la noticia asocia a las personas a hechos negativos. - No todos los inmigrantes son inmigrantes. | <p>Para que las historias y el tratamiento informativo sea incluyente, los conceptos deben ser enmarcados con enfoques positivos, por lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personas transnacionales - Ciudadano transnacional - Ciudadana transnacional - Persona en movilidad transnacional - Persona transnacional proveniente de | <ul style="list-style-type: none"> - Visibilizar los aspectos positivos de las personas. - Evitar la generalización, los estereotipos y prejuicios desacreditadores. - Evitar la polarización y mitigación de los aspectos positivos. - Visibilizar la diversidad sociocultural en las organizaciones e instituciones - Fomentar la inclusión organizacional e institucional - Favorecer el análisis crítico de la realidad y los diferentes factores incidentes. - Fomentar el respeto a las diferencias y enfoques incluyentes. - Evitar el alarmismo y las informaciones simplistas. - Promover la adaptación y la asimilación sociocultural bidireccional. |
| <p>Inmigración</p> <ul style="list-style-type: none"> - A menudo, el termino es utilizado principalmente cuando determinadas personas se asocian a aspectos negativos - Investigaciones previas la enmarcan con enfoques de precariedad, riada, problema político, invasión, drama y sobre dimensión, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Persona/s transnacional/es - Ciudadanía transnacional - Movilidad humana - Procesos de movilidad transnacional - Movilidad humana transnacional | |

Fuente. Realización propia

8. CONCLUSIONES

La existencia de criterios y factores objetivamente medibles para determinar que la cobertura llegada del Aquarius por la RTVE en sí fuera el elemento principal influyente en el aumento de la preocupación social por la movilidad humana, como uno de los problemas que más afectaban al país, sigue siendo un tema de discusión. Se considera dos elementos.

La muestra que incluía únicamente la edición de las 21:00 horas de los telediarios de La 1 no es suficiente para sostener argumentos concluyentes, aunque todas las condiciones están reunidas para mantener dicho argumento.

Es decir, una cobertura mediática tan intensa acompañada de los encuadres detectados es significativo para condicionar la agenda pública. De todos modos, como parte de esta investigación se recomienda ampliar la muestra y añadir otros medios tales como la radio, la prensa escrita, las revistas, así como el internet.

También, se recomienda tener en cuenta otros factores tales como los mismos encuadres, los criterios y factores personales, políticos y socio-culturales influyentes en el consumo de los contenidos informativos de los diferentes medios.

9. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos particularmente al equipo del Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento que nos ha dado la oportunidad para divulgar los resultados de esta investigación sobre la cobertura mediática de la llegada del barco Aquarius en el puerto de Valencia con 629 personas.

10. REFERENCIAS

- Agrela, B. (2002). De fundamentalismos institucionales y discursos cultura-listas: la construcción de otredades en la política de inmigración española. En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España (II)*, 407-420. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- CEAR (2018). Tratamiento informativo en los medios escritos valencianos de las llegadas por costas de personas migrantes y refugiadas durante el verano de 2018. *Unió de Periodistes Valencians*.
- Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 2.773, septiembre-octubre. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2760_2779/2773/Es2773.pdf.
- (2009). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 2.817, octubre. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2817/es2817.pdf.
- (2010). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 2.846, septiembre-octubre. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2846/Es2846.pdf.

- (2011). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 2.918, noviembre. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default-Archivos/Marginales/2900_2919/2918/Es2918.pdf.
- (2012). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 2.967, octubre - noviembre. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default-Archivos/Marginales/2960_2979/2967/es2967mar.pdf.
- (2014). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 3019, marzo. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default-Archivos/Marginales/3000_3019/3019/es3019mar.pdf.
- (2015). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 3119. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default-Archivos/Marginales/3100_3119/3119/Es3119_mapa_pdf.html.
- (2016). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 3161
- (2017). Actitudes hacia la inmigración. Estudios Nº 3190. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default-Archivos/Marginales/3180_3199/3190/es3190mar.pdf.
- Checa, Juan Carlos y Arjona, Ángeles (2011). «Spaniards' perspective of immigration. The role of the media», en *Comunicar*, 19 (37), 141-148.
- Dearing, J. y Rogers, E (1988). Agenda-setting research: Where has it been, where is it going? *Communication Yearbook*. 11: 555-594.
- Goytisolo, J. y Sami, N. (2001). *El peaje de la vida*. Madrid: Santillana.
- Iguartua, J. J. y Muñoz, C. (2004). Encuadres noticiosos e inmigración: un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas. En *Zer: Revista de estudios de comunicación*, Universidad del País Vasco, Nº 16. Disponible en http://www.ehu.es/zer/zer16/articulo_6.htm.
- Iguartua, J. J. et al. (2008). Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración, en *Revista de Psicología Social*, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1(23), 3-16.
- McCombs, M; Reynolds, A (2002). News influence on our pictures of the world. *Media Effects: Advances in Theory and Research*.
- McCombs, M. y Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media, *The Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187.
- McCombs, M. y Shaw, D. (1993). *The Evolution of Agenda-Setting Research: Twenty-Five Years in the Marketplace of Ideas* (PDF).
- McCombs, M. y Valenzuela, S. (2007). The Agenda Setting Theory, *Cuadernos de Información*, 20. Santiago: Pontificia Universidad de Chile, 44-50.
- (2014). *Setting the agenda: the mass media and public opinion*. Cambridge, UK: Polity Press.

- (2017). The Agenda-Setting function of mass media, *The Agenda Setting Journal* 1(2), 105–117. doi 10.1075/asj.1.2.02mcc.
- Pajares, M. (1999). *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.
- Pano, A. (2011). El término inmigrantes en los titulares de prensa: entre interculturalidad e hibridación, en *Confluente*, 3(1), 188-207. file:///C:/TEMP/Dialnet-ElTerminoInmigrantesEnLosTitularesDePrensaEntreInt-3699520%20(1).pdf.
- Ribas, M. (2002). La inmigración en el discurso parlamentario: una reflexión sobre discurso, poder y representaciones sociales. En García y Muriel (eds.). *La inmigración en España (II)*, 347-360). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Dearing, J. y Rogers, E. (1988). Agenda-setting research: Where has it been, where is it going? *Communication Yearbook*. (11), 555–594.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los discursos*. Barcelona. Paidós.
- (1999). Análisis crítico del discurso, en *Antropos*, (186), 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.
- (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós
- (1996). *Discourse, racism and ideology*. La Laguna, RCEI Ediciones.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones Filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Barcelona: Editorial Crítica.
- (2010). *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.

NARRATIVAS PARTICIPATIVAS PARA EL CAMBIO SOCIAL. DEL AULA UNIVERSITARIA A LAS REDES SOCIALES

RAQUEL MARTÍNEZ SANZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad ha ejercido y ejerce en la actualidad un papel central en el desarrollo de la sociedad, además de presentar grandes capacidades para promover el cambio y la sensibilización social. La misión de la universidad pública se focaliza en brindar una formación integral a su estudiantado y que este adquiera las competencias necesarias para desempeñarse de forma eficaz y ética tanto en el plano laboral como cívico.

El trabajo que aquí presentamos muestra los resultados de una colaboración entre Universidad y sociedad civil que poniendo en el centro de la acción al alumnado, persigue dotarle de una primera experiencia profesional en el campo de la comunicación organizacional al tiempo que se trabaja su responsabilidad social. Para ello, se insta a los alumnos a que desarrollen un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) de carácter comunicativo vinculado a la sensibilización de sus iguales en los peligros del juego online.

Concretamente, se espera indagar en los procesos de curación de contenido y de construcción de narrativas participativas empleados por los alumnos tras una formación reglada en el aula y varias sesiones de asesoramiento por parte de profesionales en ejercicio del ámbito del Tercer Sector (Wells y Grabert, 2014). El trabajo se plasma en la gestión y dotación de contenido de varios perfiles en redes sociales con los que se espera conectar con el público al que va dirigida, prioritariamente, la

publicidad de apuestas deportivas. Esta actividad, enmarcada en un Proyecto de Innovación Docente y reconocida por la Universidad de Valladolid, trata de demostrar la aplicabilidad de la formación de las asignaturas del Grado en Periodismo vinculadas al periodismo de fuente y su conexión con el ámbito profesional.

2. COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y CAMBIO SOCIAL

La comunicación que surge desde las organizaciones pugna a diario por captar, a través de distintos soportes y canales, la atención de unos usuarios cada vez más sobreestimulados (De Andrés del Campo, Nos Aldás y García Matilla, 2016). Las organizaciones de carácter social emplean su mensaje no solo para darse a conocer y ocupar un espacio en el imaginario colectivo, sino para concienciar y/o promover conductas por el bien común (Martínez Sanz y Arrillaga Pérez, 2019). El denominado Tercer Sector no lucrativo las agrupa, confluyendo en esta categoría asociaciones civiles, fundaciones, ONGD o agencias de cooperación creadas con el ánimo de trabajar por un mundo mejor (Balas Lara, 2011).

En consecuencia, podemos indicar que buena parte de la comunicación institucional elaborada por estas entidades aspira al cambio social o lo que es lo mismo a promover el diálogo y la acción para superar problemas colectivos (Gumucio y Tufte, 2008). Dichas metas requieren de, necesariamente, un cambio de conducta, actitud o pensamiento de los integrantes de la sociedad. La implicación de la ciudadanía, como sujeto activo de cambios, es esencial lo que obliga a apostar firmemente, como demuestra la concepción de la actuación docente innovadora que aquí se relata, en la capacidad de los jóvenes, los adultos del futuro, para transformar su realidad más cercana (Lacalle Zalduendo y Pujol Ozonas, 2019; Saab, 2019).

El interés de la academia por la epistemología y práctica de la comunicación organizacional para el cambio social se traduce, entre otros, en la consolidación de grupos de trabajo en los grandes foros internacionales de Comunicación como es IAMC o ECREA. Para Tufte (2015) el estudio de esta materia obliga a tener en cuenta no solo el papel de los

medios como modificadores de conducta individual sino la influencia de las estructuras de poder dominantes. Se busca, en consecuencia, que la práctica de la comunicación organizacional para el cambio social impulse procesos de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, desde la escucha y la promoción de modelos horizontales de diálogo y que pongan en valor «otros modos de vivir, que terminen por incidir en las estructuras económicas y políticas dominantes, para transformarlas» (Marí Sáez, 2013:58).

En la actualidad numerosos investigadores trabajan en identificar cuáles son los elementos narrativos -similitud conductual con el protagonista; transporte narrativo o implicación emocional- que persuaden y, en última instancia, promueven el cambio (Igartua *et al.*, 2020; Kim, 2019). Además, autores como Castro, Coe y Waisbourd (2003) o Gumucio Dagron (2010) defienden que para que la comunicación para la salud resulte significativa y tenga capacidad para modificar una actitud requiere ser fiel al contexto y a la realidad de los públicos destinatarios. El servicio que este proyecto plantea se focaliza en la concienciación de los jóvenes de los peligros del juego online empleando la percepción de los alumnos como sustrato para generar una comunicación social que refuerce su mirada crítica y cambie sus hábitos.

3. NARRATIVAS PARTICIPATIVAS

Lejos de adoptar un papel pasivo, los receptores buscan sumergirse, controlar y ser sorprendidos por las narrativas ofrecidas por los *mass media*, ya sea éste un videojuego, un programa de televisión o un perfil en redes sociales, entre otras muchas posibilidades. El ecosistema mediático se ha visto alterado por la aparición de nuevos dispositivos, canales y lenguajes donde la gratificación de la experiencia es un valor en alza (Alcaide Casado y Merino, 2011). En este sentido la denominada comunicación de marca adopta como prioridad interpelar al usuario para que, en última instancia participe, bien aportando su opinión, colaborando con alguna acción, construyendo nuevo contenido o difundiendo su propio relato (Ruiz Cartagena, 2017).

El trabajo de Pérez Latorre (2013) identifica hasta tres tipos de estrategias, aplicadas principalmente al ámbito publicitario, que fomentan la participación del espectador. En primer lugar, el autor habla de la narrativa de metáfora abierta. En ella se prima el interés porque el receptor se identifique con la historia que se cuenta y las sensaciones que esta produce. Valga como ejemplo los sentimientos asociados al placer de conducir o de la llegada a casa por Navidad. Así pues, los valores de marca acaparan todo el protagonismo e impregnan la comunicación. En segundo lugar se encuentra la narrativa de intriga en la cual el usuario es persuadido para que especule y complete un relato que o bien se ha dejado en suspenso –se aportan nuevos datos cada cierto tiempo– o bien admite múltiples lecturas. La clave de esta estrategia radica en crear expectativas provocadas, en muchas ocasiones, por un esclarecimiento de los hechos “por tramos”, como fue el caso del componente irreal Ziritione, asignado al Polo de Volkswagen. Por último, Pérez Latorre (2013) habla de la narrativa orientada al juego imaginativo como tercer mecanismo para promover la participación del usuario. Este consiste en fijar ciertas reglas, personajes y/o escenarios que resultan una constante en las intervenciones publicitarias de la marca. Dicha estructura semi-semántica, que encontramos en el mundo Redbull o con el personaje calvo de la Lotería Nacional, es ofrecida al receptor para que imagine sus propias historias y, en última instancia, sea partícipe de la marca.

Las redes sociales resultan per se espacios de encuentro e intercambio. Cabe destacar que algunas han desarrollado funcionalidades específicas, como son los hilos de Twitter. Los trabajos de Javier Guallar (2020) demuestran el potencial de curación de los hilos al presentar una gran variedad de usos y recursos en su aplicación (Guallar y Traver, 2020).

Los retos virales, también conocidos como *challenge*, son otra herramienta, de reciente incorporación pero gran impacto, que ayudada por la viralidad de las redes sociales se expande a gran velocidad entre los internautas. Estos desafíos, generalmente presentados en formato audiovisual, colocan al receptor en el epicentro del mensaje instándole a que reproduzca lo solicitado (acción motriz) contribuyendo con ello a llegar a más gente. Subyace, por tanto, una apropiación del contenido

por parte del receptor que muchas marcas aprovechan para introducir su mensaje y/o dar visibilidad a sus productos (Pérez Curiel y Luque Ortiz, 2016).

La investigadora Picazo Sánchez (2016) identifica hasta un centenar de recursos dramáticos que contribuyen al éxito narrativo de estos virales en términos de aceptación y propagación. Algunas de estas claves – acción heroica, irrepitable o carácter imprevisible- además de ser una constante en las publicaciones de destacados *influencers* (Martínez Sanz, 2021) están presentes en los recursos audiovisuales del estudio de caso que analizamos. Asimismo, Juárez Escribano (2019) categoriza los retos virales en función de su carácter: solidario, social, incívico y peligroso recordando los riesgos, fundamentalmente físicos, que infunden estos últimos dada la débil personalidad de los potenciales receptores, jóvenes en muchos casos menores de edad.

4. LA ADICCIÓN AL JUEGO DE AZAR. EL CASO DE LAS APUESTAS DEPORTIVAS ONLINE

La ludopatía es la adicción patológica a los juegos de azar entre los que se incluye el póker, el bingo, la ruleta o las apuestas. Todas ellas resultan de fácil acceso a través de dispositivos electrónicos con conexión a internet, lo que potencia en los jóvenes la falsa sensación de riesgo bajo (Rubio García, 2018). El anonimato de la red y la inmediatez de los resultados son algunos de los factores más determinantes para acaparar la atención de quien se inicia (Carbonell y Montiel, 2013).

Si bien es cierto que el juego nos acompaña, en mayor o menor medida, a lo largo de todo el ciclo vital bien para socializar, para evadirnos, para aprender o simplemente para entretenernos, actualmente también es un lucrativo negocio de cuantiosos beneficios que requiere de una regulación que proteja especialmente a los menores (Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016; García Ruiz, Buil y Solé Moratilla, 2016).

La Dirección General de Ordenación del Juego (2021), dependiente del Ministerio de Consumo, confirma que la exposición a estímulos que incitan al juego de azar online no ha dejado de crecer, agravada en los últimos años por la apertura masiva de casas de apuestas, la publicidad

protagonizada por estrellas del deporte y el confinamiento. El aislamiento social provocado por la pandemia de la COVID-19 ha generado un aumento del tiempo libre mediado por dispositivos electrónicos con conexión a Internet siendo los jóvenes los más expuestos a sus riesgos (Medina, 2020).

Dos de las técnicas de captación más empleadas por el negocio de las apuestas deportivas son, por un lado, la aparición de rostros conocidos -estrellas del deporte o mediáticas- en la publicidad que trae como consecuencia la normalización y aceptación social del juego online y, por otro lado, la utilización de ‘bonos de bienvenida’ como reclamo que transmiten la false apariencia de dinero gratis a pesar de las numerosas cláusulas y condiciones de uso que conllevan.

Estas situaciones y sus efectos enlazan de lleno con las propuestas de intervención y recomendaciones publicadas por el Servicio de Prevención de Adicciones de Madrid (Servicio PAD) para prevenir la ludopatía, y en concreto, las apuestas compulsivas destacando las siguientes:

- Fomentar la cultura del esfuerzo en contraposición a la “cultura del pelotazo”. Se recomienda premiar actitudes como la dedicación o el compromiso adquirido por encima del logro de resultados sin esfuerzo.
- Adoptar pautas de gestión del dinero. Se trata de que comprendan el valor de las cosas que disfrutan y de ayudarles a establecer prioridades, ahorrar y planificar gastos a corto-medio y largo plazo. Es importante, además, adquirir conocimientos financieros básicos que les permita conocer qué son los intereses, cómo se calculan, qué condiciones esconden los préstamos rápidos, etc.
- Incorporarles en actividades de ocio que no incluyan pantallas. Con ello les demostraremos que el entretenimiento y los momentos de diversión no están asociados indisolublemente al móvil o el ordenador.
- Inculcar una actitud crítica ante el consumismo y la publicidad. Con esta medida se persigue que los jóvenes refuercen su personalidad y sean conocedores de los intereses de la publicidad.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

Avalados por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid, en el curso 2020-2021 damos continuidad a un proyecto de innovación docente (PID) cuyos ejes rectores recaen en la colaboración, la educación en valores y el autoaprendizaje. Dicho trabajo se ejecuta siguiendo la metodología del aprendizaje-servicio (ApS) con el fin último de proveer a los alumnos de una experiencia, vinculada al desempeño profesional, que contribuya a su formación tanto académica como personal y cuyos resultados son palpables en otras propuestas similares (Lacalle Zalduendo y Pujol Ozonas, 2019).

Los jóvenes de hoy están llamados a liderar en el futuro despertando en su entorno, ya sea laboral o personal, entusiasmo y una misión y visión compartida de una forma de hacer y de actuar. En este sentido, los alumnos universitarios se muestran favorables a recibir una formación que refuerce sus competencias emocionales y sociales (Martínez Lirola y Llorens Simón, 2014) aunque solo un 39,1% consideran que su profesorado está convenientemente preparado para ello.

La metodología del aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como un modo de acabar la separación entre la adquisición de conocimientos, la acción y los valores. Estos tres elementos convenientemente conjugados contribuyen a la formación de ciudadanos sensibles y responsables; al cambio y la mejora social; y al desarrollo de competencias profesionales (Puig Rovira, 2015). Se trata, por tanto, de ofrecer a los alumnos de la asignatura de *Comunicación Organizacional* del Grado en Periodismo, una experiencia participativa que les conecte con una necesidad de su entorno cercano, la ludopatía, invitándoles a reflexionar y a participar en la propuesta de soluciones. Los alumnos actúan en calidad de especialistas del ámbito de la comunicación y, a partir de sus conocimientos, simulan un ejercicio profesional dirigido.

El diseño del proyecto aplicado a la asignatura se apoya en tres elementos:

- La colaboración. Se establecen grupos de trabajo en el aula cuyos integrantes habrán de ayudarse y coordinarse para alcanzar resultados efectivos. Además, y en ese intento de la universidad por traspasar los muros de las situaciones hipotéticas y “ser vida”, se buscan entidades colaboradoras dispuestas a trabajar con los alumnos y a plantearles una situación/problemática real a resolver, teniendo en cuenta que el principal mecanismo de actuación será la comunicación. Los alumnos de cada proyecto tendrán la necesidad de coordinarse y mantener un contacto continuo y fluido con dicha organización con la que compartirán metas y recursos pero, también, triunfos.
- El autoaprendizaje. Los alumnos asumen un compromiso tanto a nivel individual como colectivo con el proyecto, y por extensión con su aprendizaje, al establecerse tareas y una meta final que es posible alcanzar desde distintas posiciones quedando supeditada a las decisiones que se adopten.
- La Comunicación institucional para el cambio social. Se pone en valor el poder de la comunicación institucional para despertar conciencia social, para instaurar nuevos hábitos y para desechar aquellos que resultan nocivos, lo que obliga a las organizaciones, y por extensión a los profesionales de la comunicación que trabajan en ellas, a conocer, escuchar e implicar a la ciudadanía receptora del mensaje, epicentro del cambio.

Con estos antecedentes se plantea a los alumnos que de forma coordinada con una organización local dedicada a la atención y prevención de la ludopatía planifiquen, ejecuten y evalúen una campaña de comunicación orientada a sus iguales, los jóvenes. Se les insta a que pongan en práctica los conocimientos, recursos y herramientas mostradas en el aula al mismo tiempo que asumen las experiencias y consejos de los integrantes de la entidad social que actúa como colaboradora.

Las restricciones impuestas por la COVID-19 fuerzan a que las acciones comunicativas dirigidas al público diana tengan un carácter principalmente digital, reduciendo al máximo posibles eventos presenciales masivos.

6. RESULTADOS

El trabajo comunicativo desempeñado por los alumnos de la asignatura obligatoria de *Comunicación Organizacional* en colaboración con una entidad local especializada en la asistencia y rehabilitación de la ludopatía, se materializa en la creación, gestión y dotación de contenido de dos perfiles complementarios en Instagram y Twitter y en donde se lleva a cabo una interesante labor de curaduría de contenidos y se pone en marcha una narrativa participativa propia. En los próximos párrafos comprobamos cómo se ha gestado y materializado.

Figura 1. Perfiles de nueva creación gestionados en el desarrollo del PID 2020-2021



Fuente: Instagram y Twitter

El análisis en profundidad de estos perfiles (figura 1) nos permite comprobar no solo si los alumnos han interiorizado los contenidos de la asignatura y demuestran las competencias adecuadas para su ejercicio profesional, sino que nos aporta la visión particular del problema de las apuestas online desde la óptica del colectivo joven, el más afectado y al que se dirige, de forma más explícita, su publicidad. Además, nos ofrece pistas de cuál es el tipo de comunicación que les atrae e interesa. Para ello, solicitamos a nuestros alumnos que a la hora de planificar el contenido se pongan en la piel del receptor y recapaciten sobre qué les gusta a ellos encontrar en redes o cómo desean ser tratados y que esto tenga un reflejo en su ejercicio.

Por lo que respecta al tono y enfoque empleado por estos perfiles para dirigirse a la audiencia destaca el tono afable, directo y con ciertos toques de humor con el objetivo de restar solemnidad al tema de la ludopatía. Los alumnos optan por trabajar la prevención del juego online desde el razonamiento aunque empleando técnicas persuasivas. Para ello, se hacen valer de preguntas que hagan reflexionar a la audiencia,

a la que se le ofrece, además, herramientas de carácter participativo (encuesta lúdica, reto y comentario libre) para que, de forma autónoma, saque sus propias conclusiones.

Figura 2. Tono directo aplicado a la comunicación en los perfiles



Fuente: Twitter

Los temas más recurridos para convencer inciden en la pérdida inevitable del dinero invertido; de la existencia de un negocio muy lucrativo para terceros a costa del apostante y del aislamiento social. Los contenidos tratan de poner en evidencia una realidad dura pero salvable, de ahí que junto a la exposición de los efectos negativos de los juegos de azar, se muestren alternativas de ocio y de inversión menos dañinas e igual de satisfactorias para los jóvenes.

Los perfiles desarrollados por los alumnos en redes sociales se caracterizan por emplear una narrativa que promueve la participación y que se retroalimenta de lo que recibe. El recurso más destacado es el *challenge*. Concretamente, se propone a la comunidad un reto denominado *quiniela challenge* que consiste en enviar el pronóstico, cada semana, del resultado de los partidos de fútbol que se juegan en la liga de primera división y en comprobar, una vez finalizada la jornada cuántas personas y qué premio hubieran obtenido de haber validado la apuesta en un sitio oficial, previo pago. Para ello se elabora una plantilla, que se renueva cada semana, y se promociona en los días previos en las cuentas de Instagram y Twitter tanto de nueva creación como en las propias de los alumnos y colaboradores.

Figura 3. Desarrollo del reto #quinielachallenge



Fuente: Twitter e Instagram

Los pronósticos recibidos se analizan y para resultar más visuales se elaboran gráficos e infografías explicativas donde se puede comprobar, jornada tras jornada, la bajísima tasa de acierto y, en consecuencia, de ganancia para los promotores del juego.

Además, el trabajo de concienciación a través de redes sociales se apoya en una labor de curaduría consistente en el rastreo, selección y enriquecimiento de contenidos creados por terceros; y en el caso que analizamos, principalmente, en formato audiovisual. A través de la técnica de la paralelización (Guallar y Traver, 2020), los alumnos hacen una recopilación de grandes eventos deportivos, de repercusión internacional, con finales insospechadas. A partir de la construcción de varios hilos en Twitter, se narra el transcurso de distintos encuentros deportivos (fútbol, baloncesto y béisbol) aderezado por distintos fragmentos de vídeo que estimulan la intriga por saber cómo finalizan. La nota común a todos ellos es un final sorprendente, a pesar de que las circunstancias resultaran adversas, tal y como se remarca en el relato. Estos hilos, además de entretenidos, suponen un aporte más a la idea central de los perfiles: el azar es caprichoso e impredecible.

Figura 4. Hilos creados a partir de la técnica de la paralelización



Fuente: Twitter

Por tanto, buena parte de la estrategia de contenidos de estas cuentas se basa en la demostración activa, en la que a partir de actividades donde el sujeto ejecuta conscientemente una acción o visualiza fragmentos seleccionados de acontecimientos del pasado, se induce una idea que a su vez coincide con el principal eslogan de la campaña: *la apuesta segura es la de no apostar*.

Por lo que respecta a los efectos de la propia campaña cabe señalar su acogida, no solo por la comunidad generada en redes y la participación de 25 usuarios por semana en el reto de la #quinielachallenge, sino porque atrajo la atención de otros centros de rehabilitación y de un joven exludópata que quiso aportar a los alumnos su testimonio y que estos formalizaron en una entrevista que dio lugar a varias entradas en los perfiles. Si bien es cierto que esto no estaba planificado resultó muy estimulante para los alumnos al ver el alcance de su trabajo a pesar de las limitaciones propias de una tarea propiciada en el aula.

Al terminar el cuatrimestre todos los alumnos de la asignatura, 78 en total, completan un cuestionario de satisfacción anónimo relativo al proyecto que han realizado con temáticas diferentes pero vinculado a la metodología del aprendizaje-servicio (ApS). Los resultados revelan que para el 83,3% del alumnado el planteamiento y desarrollo de la asignatura ha resultado valiosa o muy valiosa para su aprendizaje y un 66,6%

reconoce que la implicación del profesorado en el proyecto ha sido alta o muy alta y un 88,5% considera relevante o muy relevante que desde el aula universitaria se trabajen valores sociales.

7. CONCLUSIONES

La asignatura de *Comunicación Organizacional* del Grado en Periodismo de la Universidad de Valladolid propone a los alumnos un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) que les lleve a colaborar activamente con alguna asociación local vinculada con la temática elegida, la prevención de la ludopatía. A través de esta metodología de trabajo se combina el aprendizaje formal con la prestación de un servicio a la comunidad con el propósito último de desarrollar en el alumnado valores de responsabilidad cívica. Este planteamiento permite al estudiante sumergirse en una problemática social concreta, percibida como lejana, y compartir tiempo y espacios con personas y organizaciones desvinculadas del ámbito académico, pero activas profesionalmente de las que aprender.

La gestión y dotación de contenidos, previamente planificados, en redes sociales representan el núcleo del trabajo comunicativo llevado a cabo por los alumnos en colaboración. Su análisis permite observar el empleo de dos mecanismos principalmente. El primero de ellos es el desarrollo de una narrativa participativa que invita y se retroalimenta de la participación de la comunidad en pruebas y retos inéditos que los alumnos preparan para ofrecer a la audiencia una experiencia directa y muy significativa y que, en último término, complemente los testimonios, datos y reflexiones al respecto de las apuestas online. Todas estas intervenciones son portadoras de una idea común materializada en su eslogan: no hay apuesta segura.

Y el segundo elemento practicado se refiere a la curación de contenidos. A través de la búsqueda, filtrado y dotación de nuevo valor, los alumnos elaboran distintos hilos en Twitter que conjugan lo audiovisual con la escritura y lo serio con lo lúdico, al recordar el desarrollo y, sobre todo, el final imprevisto de distintos encuentros deportivos de trascendencia. Así, y mediante la paralelización, se conectan y dotan de nuevo

sentido varios tweets con el objetivo de reafirmar la concienciación y trasladar un mensaje que conecte con el público al que va dirigido.

Los resultados obtenidos demuestran, en la línea de los trabajos de Chiva, Capella y Pallarès (2018) o Martínez-Sanz y Durántez-Stolle (2020), la utilidad del aprendizaje-servicio para realizar ensayos quasi profesionales, promover valores de responsabilidad social y fomentar una actitud crítica y reflexiva del alumnado. En este caso particular, además, se aprovecha para dotar al alumno de una primera toma de contacto con el ámbito de la comunicación institucional orientada al cambio social y la concienciación, y por otro, demostrar la aplicabilidad de la formación de las asignaturas del Grado en Periodismo vinculadas al periodismo de fuente.

8. APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y financiación del Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid a través de la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2020-2021.

9. REFERENCIAS

- Alcaide Casado, J. C. y Merino, M. J. (2011). Comunicación experiencial y sensorial: algunos ejemplos de aplicación. *Harvard Deusto business review*, 198, 62-79.
- Balas Lara, M. (2011). La gestión de la comunicación en el Tercer Sector: Cómo mejorar la imagen de las ONG. ESIC editorial.
- Carbonell, E. J. y Montiel, I. (2013). El juego de azar online en los nativos digitales. Tirant Humanidades.
- Castro, A., Coe, G. y Waisbord, S. (2003). Comunicación en salud, lecciones aprendidas y desafíos en el desarrollo curricular. Informe de Conferencia. OMS [recurso electrónico] <https://cutt.ly/Aj1PQXz>
- Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20 (1), 82-95.
- Chiva, Ó., Capella, C., y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293.

- Chóliz, M. y Saiz Ruiz, J. (2016). Regular el juego para prevenir la adicción: hoy más necesario que nunca. *Adicciones*, 28(3), 174-181.
- De Andrés del Campo, S., Nos Aldás, E. y García Matilla, A. (2016). La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47, 29-37.
- Dirección General de Ordenación del Juego (2021). Informe anual de mercado de juego online estatal de 2020. Ministerio de Consumo.
<https://www.ordenacionjuego.es/es/noticia-mercado-juego-online-estatal-2020>
- García Ruiz, P., Buil, P. y Solé Moratilla, M. J. (2016). Consumo de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del juego responsable. *Política y Sociedad*, 53 (2), 551-575.
- Guallar, J. (2020). Sistema personal de content curator. Fases, herramientas y ejemplos. *Anuario ThinkEPI*, 14, e14d04.
- Guallar, J y Traver, P. (2020). Curación de contenidos en hilos de Twitter. Taxonomía y ejemplos”. *Anuario ThinkEPI*, 14, e14d06.
- Gumucio Dagon, A. (2010). Cuando el doctor no sabe: comentarios críticos sobre promoción de la salud, comunicación, participación. *Revista Culturas Contemporáneas*. 16(31), 67-93.
- Gumucio, A. y Tufte, T. (comps.) (2008). *Antología de comunicación para el cambio social, lecturas históricas y contemporáneas*. Plural Editores.
- Igartua, J. J., Rodríguez-Contreras, L., Marcos-Ramos, M., González-de-Garay, B. y Frutos, F. J. (2020). Prevención del tabaquismo con mensajes narrativos. Estudio experimental sobre el efecto conjunto de la similitud con el protagonista y la voz narrativa. *Adicciones (early view)*.
<https://doi.org/10.20882/adicciones.1339>
- Juárez Escribano, M^a B. (2019) La necesidad de clasificar los retos virales para establecer un sistema de prevención eficaz. En De Vicente Domínguez, A. M. y Sierra Sánchez, J. (coords.). *Aproximación periodística y educ comunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 1267-1280). McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Kim, M. (2019). When similarity strikes back: conditional persuasive effects of character-audience similarity in anti-smoking campaign. *Human Communication Research*, 45(1), 52-77.
<https://doi.org/10.1093/hcr/hqy013>

- Lacalle Zaldueño, C. y Pujol Ozonas, C. (2019). Mentoría e integración social en la Universidad: el aprendizaje-servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XXI*, 22(2), 289-308.
- Marí Sáez, V. (2013). Comunicación, Desarrollo y Cambio Social en España: entre la institucionalización y la implosión del campo. *Commons*, 2(2), 40-64.
- Martínez-Sanz, R. (2021). La comunicación de los influencers menores de edad: medición de su impacto en el medio plazo. *Observatorio (OBS*) Journal*, 15(3), 037-052.
- Martínez Sanz, R. y Arrillaga Pérez, J. (2019). Las redes sociales como mecanismo de empoderamiento de las ONGD. El caso de Acción contra el Hambre, Ayuda en Acción y Oxfam Intermón. En Arévalo Salinas, A. I., Vilar Sastre, G. y García López, M. (eds.), *Comunicación y cambio social* (pp. 87-104). Valencia: Tirant Humanidades.
- Martínez-Sanz, R. y Durántez-Stolle, P. (2020). Comunicación corporativa y educación en valores en el aula universitaria. Un proyecto de Aprendizaje servicio (APS). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 563-588.
- Medina, M. Á. (2020, 22 de julio). Los jugadores de apuestas online crecieron un 58% en las primeras semanas del confinamiento. *El País*.
<https://elpais.com/sociedad/2020-07-22/los-jugadores-de-apuestas-online-crecieron-un-58-en-las-primeras-semanas-del-confinamiento.html>
- Pérez Curiel, C. y Luque Ortiz, S. (2018). El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios. *adComunica: revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 15, 255-281.
- Pérez Latorre, Ó. (2013). Narrativa participativa y comunicación de marca. *Revista Comunicación*, 11(1), 67-81.
- Picazo Sánchez, L. (2016). Narrativas del vídeo viral. 99 claves para un contenido contagioso. *Mediaciones Sociales*, 15, 115-132.
- Puig Rovira, J. M. (coord.) (2015). 11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? Graó.
- Rubio García, L. (2018). Apuestas deportivas online: percepción adolescente y regulación publicitaria. *methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1).
<https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.207>
- Ruiz Cartagena, J. J. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8, 347-367.

Saab, N. (2019). Los jóvenes impulsan la Acción por el Clima. Cuadernos del Mediterráneo, 28-29, 273-277.

Servicio de Prevención de Adicciones Madrid (s.f.) Home [página web].
<https://www.madridsalud.es/serviciopad/adiccion-al-juego-juego-patologico/>

Tufte, T. (2015). Comunicación para el cambio social. Icaria.

Wells, C. V. y Grabert, C. (2014). Service-learning and mentoring: effective and pedagogical strategies [Aprendizaje-servicio y mentoría: efectividad y estrategias pedagógicas]. College Student Journal, 38(4), 573-578.

TRATAMIENTO ÉTNICO EN REVISTAS PERIÓDISTICAS

MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad tiene asumida su pluralidad dentro del vivir universal, aunque depende desde qué espacio cultural deseemos analizar pues entonces las visiones tendrán coordenadas distintas para mirar y pautar. Es patente que la pluralidad social se produce en las jornadas del vivir ciudadano, sea cual fuese la Cultura Humana en su transcurrir. El convivir del entorno tiene, como canalización, los Medios de Comunicación en sus variadas vertientes, donde, por mucho avance de la Cibernética, el papel impreso sigue manteniendo vigencia en la calle con disponibilidades de venta en los quioscos donde se ofrecen diarios y revistas, sin menospreciar la importancia de la llamada Prensa Gratuita que se reparte en puntos concretos de vías y plazas.

A diario están los periódicos de quioscos o gratuitos y, al menos semanalmente, contamos con revistas, aparte de tenerse con periodicidad bien quincenal, mensual u otra. Habría que distinguir entre revista de puro contenido informativo que se podrían denominar periodísticas para distinguir de otro tipo de las mismas que serían las científicas, empresariales o institucionales. Muchas de esas revistas se ofrecen, desde hace años, como suplementos de los periódicos, en diferentes días de la semana, de manera conjunta o individualmente con el diario al que se anexiona, los cuales, con el desarrollo computacional, han ido perdiendo fuerza editorial, sin embargo están ahí en su temporalización.

El vaivén editorial de las revistas ya merece un estudio por sí solo en las dos primeras décadas del siglo XX, sin embargo no es ese el objetivo de este estudio. Desde fuentes secundarias, con rigor científico, desde

un método empírico-analítico y, por consiguiente, un conocimiento autocorrectivo y progresivo, dentro de la lógica experimental con metodología deductiva, y a través de la observancia, realizaremos un estudio de campo sobre *Diez Minutos*, *El País Semanal*, *Hoy Corazón*, *Mujer Hoy*, *QMD! (Qué me dices)* y *XL Semanal* para conocer cómo recogen el tema de la etnicidad en sus páginas impresas. Un análisis de cómo los indicados títulos, publicados en España, tratan el tema de la etnicidad en sus páginas, en distintos fechas del calendario, tanto en enfoques femeninos o masculinos. Haremos una temporalización con seguimiento del tratamiento de imágenes y textos donde queden reflejados rasgos físicos y aspectos en torno a la espacialidad de conceptos de etnia en sus páginas al ofrecerse junto a Medios diarios de fuerte proyección o receptividad.

2. LA ETNICIDAD EN EL ENTORNO

Hay quien confunde etnicidad y étnico o piensa que puede ser lo mismo, lo cual ya nos lleva a una precisión inicial para concretizar el ámbito investigador. Si nos adentramos en el significado de las palabras, a través de sus acepciones en la Academia Española (2001), como institución que cuida y se responsabiliza del lenguaje, encontramos que etnicidad es el “carácter distintivo de una etnia”; étnico, lo “perteneciente o relativo a una nación, raza o etnia”, siendo etnia la “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.”. Por tanto procuraremos estudiar la espacialidad que las indicadas revistas prestan, en su tratamiento periodístico, sobre lo étnico en sus páginas, pues los Medios, aunque están en cambio, continúan imprimiéndose y vendiéndose en quioscos. Hay quien teoriza de cambios y expresa que las “noticias ya no son periódicas, irrumpen en cualquier momento. [...] Los Medios quieren mandarte un flujo constante incontrolable porque su negocio consiste en mantenerte pinchado non stop y han creado ese sentido de urgencia en que vivimos, esa atención dispersa pero permanente” (Caparrós, 2021).

La identidad étnica es una preocupación en todos los países por el ir y venir humano, siendo de importante atención en los últimos años y desde finales del siglo XX. Eduardo Terrén (2002) ya señala:

La necesidad de que el análisis sociológico de los fenómenos ligados a la pertenencia étnica asuma una visión de la dinámica cultural y de la formación de la identidad que permita una concepción más compleja y multidimensional del funcionamiento de la etnicidad. [...] Un modelo complejo de la pertenencia étnica es un modelo que basa su potencial teórico en interesarse más por destacar la diversidad con que la etnicidad es puesta en juego que por reducirla a la unidad de sus supuestos atributos esenciales.

La palabra sirve para testificar el pensamiento que se mueve en esta parcela social. Como indica Jean Cuisenier (2002): “El descubrimiento de las unidades étnicas no es para el científico más que una tarea preliminar, destinada a suministrarle los marcos de observación apropiados. Lo importante es comprender los procesos por los que, por una parte, las poblaciones humanas manejan sus relaciones con el entorno, y por otra parte con las fuerzas contrarias de dispersión y de cohesión que les afectan”. César A. Oré Rocca (2010) manifiesta: “En la progresiva difusión y acomodo social, las categorías étnicas han adquirido un grado de significación tan diverso que complica su aprehensión sociológica, disipando aquello que alguna vez pudo creerse una unidad”. Ya al iniciarse la última década del siglo XX, Guillermo Bonfil (1991) escribía:

Los problemas de la cultura que más me preocupan requieren, por una parte, un esfuerzo teórico y metodológico riguroso, que permita avanzar firmemente en su comprensión; por otra parte, la naturaleza de estos problemas y su importancia actual y para la construcción del futuro exigen una amplia participación social, y una forma de contribuir a lograrla es poner estos temas en la mesa del debate público y pugnar porque reciban la atención prioritaria que merecen.

El debate temático es continuo y evolutivo, teniendo sus singularidades, como matiza Gilberto Giménez (2006):

A veces se pasa por alto el hecho de que "etnia" y "eticidad" son etiquetas científicas clasificatorias, es decir, son términos forjados por los científicos sociales para caracterizar a ciertos grupos humanos muy específicos. Pero hay que advertir que estos grupos no se conciben a sí

mismos ni se autonombran en estos términos, sino simplemente como pueblos dotados de un nombre propio (yaquis, mayos, mixtecos, zapotecos...), cuyos miembros se sienten vinculados entre sí por un (supuesto) origen genético común.

La realidad es que cada vez Occidente, como espacio del llamado primer mundo, y símbolo de riqueza, en su abanderamiento mundial, tiene una presencia de personas procedentes de otros lugares por motivos de abandonar tierras desfavorables para su vivir: “El flujo de refugiados y de inmigrantes se desplaza incesantemente por diferentes regiones del globo, intentando escapar de estos conflictos o huyendo de la pobreza en busca de una vida mejor. Con frecuencia, cuando llegan a otro país se ven rechazados por pueblos que, en generaciones anteriores, fueron también inmigrantes” (Giddens, 2000). Sandoval García (1997) ya advirtió: “En una perspectiva más amplia, en la época llamada «globalización» se acrecientan las interpelaciones étnicas sobre el otro y la diferencia”. Y Laura G. Zaragoza Conteras (2010) remarcó: “La identidad es el núcleo de cada cultura. Es el modo de ser particular, la propia y singular modulación de las variantes universales de cada cultura en el eje del tiempo y en la dimensión del espacio”.

En el ámbito periodístico, toda acción lleva a la pluralidad y por consiguiente a una transversalidad que se definiría por investigadores como la interculturalidad (Araya, 2006):

Avanzar hacia un espacio público más incluyente. Esto implica imaginar cómo el Periodismo puede contribuir a contar con un espacio público único de escala nacional, con una hegemonía incluyente y no excluyente, de modo que favorezca la emergencia de otras retóricas y estilísticas. Así el Periodismo podrá contribuir a su legitimación como retóricas y estilísticas dignas de lo público. Hasta ahora, este desafío lo han tomado fundamentalmente experiencias comunicacionales comunitarias, alternativas o populares. Sin embargo, no ha logrado proponer una agenda de los medios masivos del país. Sin duda que allí la dificultad que en experiencias que han surgido en territorios acotados. ¿Cómo aprovechar lo ya avanzado a escala micro, para llevarlo a la escala estado-nación?

3. SUPLEMENTOS DE PRENSA

Según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), al primer trimestre de 2021, el consumo de revistas en España está al 22,7%, encontrándose la lectura de diarios al 13,5% y los suplementos se hayan al 4,9%, cuando al inicio del siglo XXI, en 2001, las revistas se posicionaban en el 30,4%. La caída corresponde al descenso de los Medios impresos en el mercado con la correspondiente disminución publicitaria: “Como suele ser habitual en los estudios de los últimos tiempos, la prensa escrita vuelve a protagonizar un descenso considerable, siendo –diarios, revistas y suplementos dominicales- los más perjudicados en lo que a inversión publicitaria se refiere” (PRNoticias, 2019). Fernando Cano (2020) redacta: “La sensación que hay en el sector es que ya no se volverá a los niveles precovid y que a partir de ahora seguirá la caída, más lenta, pero igual de sostenida. «No creemos que desaparezca el papel», pero está cada vez más cerca de ser residual y de convertirse en un producto de lujo, indican estas fuentes”.

TABLA 1. Penetración de Suplementos de Prensa en España.

| % en la primera “oleada” de... | | | | |
|--------------------------------|------|------|------|------|
| 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| 8,6 | 7,6 | 8,2 | 6,5 | 4,9 |

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, procedentes del EGM (“Estudio General de Medios”).

Ya hemos indicado, en la Introducción de este estudio, que el producto que semanalmente ofrecen los principales rotativos en España, aparte de otros puntos geográficos mundiales, son conocidos como los suplementos de Prensa o considerados como revistas concretas, distintas a otras ofertas eminentemente como tales. Un ejemplo es *Diez Minutos* que estuvo en los quioscos durante años individualmente, desde septiembre de 1951, editada por Gráficas Espejo y ahora, con propiedad empresarial estadounidense de Hearst Communications, sea el

suplemento dominical de numerosos rotativos, entre ellos el Grupo Joly en toda Andalucía. La profesora Laura González Díaz (2011) desmenuza:

La mayoría de los responsables de estos productos editoriales prefieren hablar de suplementos más que de revistas, refiriéndose a un producto que suple con profundidad las carencias de los diarios –que amplía y completa–. Pero hay quien se refiere a ellos como verdaderas revistas y los concibe de esta forma. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual la definición de ambos es clara, distinguiendo como suplemento al producto que se distribuye conjunta e inseparablemente con un diario y como revista a aquella que se vende independientemente en el quiosco, aunque desde el punto de vista formal respondan a las mismas características.

vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

4. ANÁLISIS/TRATAMIENTO

Hemos efectuado el análisis sobre seis revistas semanales o suplementos periodísticos a través de diferentes etapas entre 2019 y 2021. Inicialmente elegimos cinco y al cerrarse uno de ellos, en concreto *Hoy Corazón*, coincidiendo con la última semana de diciembre de 2020, pues al no tenerle, en el periodo de 2021, incluimos *El País Semanal*. Las estadísticas de la AIMC al cierre de 2020, incluyendo todo el periodo pandémico, daba a tres de los elegidos como los de mayor número de lectores: *XL Semanal*, con 1.251.000; *El País Semanal*, con 742.000, y *Mujer Hoy*, con 669.000, siguiéndole el *Magazín*, de *La Vanguardia*, con 353.000,

Los diferentes periodos, que hemos estudiado, quedan reflejados en cada Tabla, que sigue con numeración de la 2 a la 19. Se indica la fecha de edición, el número general de páginas de cada ejemplar y las que recogen etnicidad, ofreciéndose el porcentaje de cada edición, con la suma proporcional del tiempo analizado.

Diez Minutos comenzó su andadura en 1951, teniendo larga vida como revista individual en los quioscos, pasando, en los noventa del siglo XX, a la propiedad del grupo empresarial francés Hachette Filipacchi y posteriormente, al iniciarse la segunda década del XXI, fue comprada por Hears Communications, grupo estadounidense con su versión de Hearst España. Su director, a 2021, es Vicente Sánchez, con sedes abiertas en Madrid y Barcelona.

TABLA 2. *Diez Minutos*.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | etnicidad | |
| 15-05-2019 | 100 | 7 | 7 |
| 20-05-2019 | 100 | 8 | 8 |
| 29-05-2019 | 100 | 9 | 9 |
| 03-06-2019 | 100 | 4 | 4 |
| 12-06-2019 | 100 | 6 | 6 |
| 19-06-2019 | 100 | 4 | 4 |
| Media del periodo analizado..... | | | 6.34 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. *Diez Minutos*.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 24-06-2020 | 100 | 2 | 2 |
| 01-07-2020 | 100 | 1 | 1 |
| 08-07-2020 | 100 | 2 | 2 |
| Media del periodo analizado..... | | | 1,67 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Diez Minutos.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 04-11-2020 | 100 | 1 | 1 |
| 11-11-2020 | 100 | 5 | 5 |
| 18-11-2020 | 100 | 8 | 8 |
| 25-11-2020 | 100 | 4 | 4 |
| Media del periodo analizado..... | | | 4,5 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Diez Minutos.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 14-04-2021 | 100 | 8 | 8 |
| 21-04-2021 | 100 | 1 | 1 |
| 28-04-2021 | 100 | 4 | 4 |
| 05-05-2021 | 100 | 15 | 15 |
| 12-05-2021 | 100 | 0 | 0 |
| Media del periodo analizado..... | | | 5,6 |

Fuente: elaboración propia.

El País Semanal está disponible los domingos junto al diario *El País*, siendo vendido individualmente durante los tres días siguientes, modalidad de mercado que se está imponiendo en todos los suplementos/revistas de Prensa por aquello del libre comercio para no tener atadura de día. En la primera oleada de 2021 del Estudio General de Medios (EGM), que es al concluir el primer trimestre del año, es decir a final de marzo, le dan 740.000 lectores semanales, siendo, en el mismo periodo de 2020, el de 801.000. La dirección es de Javier Moreno.

TABLA 6. *El País Semanal.*

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 18-04-2021 | 84 | 0 | 0 |
| 25-04-2021 | 100 | 15 | 15 |
| 02-05-2021 | 84 | 12 | 14,3 |
| 09-05-2021 | 84 | 13 | 15,48 |
| Media del periodo analizado..... | | | 11,20 |

Fuente: elaboración propia.

Hoy Corazón estuvo editado por el Grupo Vocento desde 2004, dejándose de publicar en la última semana de 2020, llegando a su número 295. Se distribuía los domingos a través de los diarios del expresado grupo, además de *La Voz de Galicia*, *Heraldo de Aragón* y *Diario de Navarra*, vendiéndose de forma independiente en los quioscos de Cataluña.

TABLA 7. *Hoy Corazón.*

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 12-05-2019 | 84 | 3 | 3,58 |
| 19-05-2019 | 84 | 6 | 7,15 |
| 26-05-2019 | 84 | 5 | 5,96 |
| 02-06-2019 | 84 | 11 | 13,10 |
| 09-06-2019 | 84 | 6 | 7,15 |
| 16-06-2019 | 84 | 6 | 7,15 |
| Media del periodo analizado..... | | | 7,41 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8. *Hoy Corazón.*

| fecha de publicación | Páginas | | % edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 21-06-2020 | 44 | 1 | 2,28 |
| 28-06-2020 | 44 | 4 | 9,1 |
| 05-07-2020 | 44 | 1 | 2,28 |
| Media del periodo analizado..... | | | 4,56 |

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. *Hoy Corazón.*

| fecha de publicación | Páginas | | % edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 01-11-2020 | 44 | 0 | 0 |
| 08-11-2020 | 44 | 3 | 6,82 |
| 15-11-2020 | 44 | 3 | 6,82 |
| 22-11-2020 | 44 | 1 | 2,73 |
| Media del periodo analizado..... | | | 5,46 |

Fuente: elaboración propia.

Mujer Hoy comenzó su andadura en 1999. Según el EGM es la tercera de más lectores al 2020, con 669.000, aunque al 31 de marzo de 2021 ha bajado, sufriendo los vaivenes del sector, situándose en 651.000. Está disponible cada sábado, con publicación por Vocento y con distribución a través de ABC (ediciones diversas) y 23 diarios regionales. Lurdes Garzón es su directora.

TABLA 10. Mujer Hoy.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | general | Etnicidad | |
| 04-05-2019 | 68 | 3 | 4,12 |
| 11-05-2019 | 68 | 10 | 14,71 |
| 25-05-2019 | 68 | 10 | 14,71 |
| 01-06-2019 | 68 | 3 | 4,12 |
| 08-06-2019 | 68 | 10 | 14,71 |
| 15-06-2019 | 68 | 8 | 11,75 |
| Media del periodo analizado..... | | | 10,68 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 11. Mujer Hoy.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | general | Etnicidad | |
| 20-06-2020 | 40 | 3 | 7,5 |
| 27-06-2020 | 40 | 5 | 12,5 |
| 04-07-2020 | 40 | 4 | 10 |
| Media del periodo analizado..... | | | 10 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 12. Mujer Hoy.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | general | Etnicidad | |
| 31-10-2020 | 40 | 9 | 22,5 |
| 07-11-2020 | 40 | 5 | 12,5 |
| 14-11-2020 | 40 | 2 | 5 |
| 21-11-2020 | 60 | 15 | 25 |
| 28-11-2020 | 40 | 15 | 37,5 |
| Media del periodo analizado..... | | | 20,5 |

TABLA 13. *Mujer Hoy.*

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 10-04-2021 | 52 | 14 | 26,93 |
| 17-04-2021 | 52 | 9 | 17,31 |
| 24-04-2021 | 52 | 16 | 30,77 |
| 01-05-2021 | 52 | 7 | 13,47 |
| 08-05-2021 | 52 | 19 | 36,54 |
| Media del periodo analizado..... | | | 25,01 |

Fuente: elaboración propia.

XL Semanal es del Grupo Vocento a través del Taller de Editores, S.A. (TESA). Apareció el 1 de noviembre de 1987 con el nombre de *Suplemento Semanal*, pasando a denominarse *El Semanal* en 1993 y con el nombre actual a partir de 2005. Se distribuye con periódicos más allá de la estructura editora, llegando a un total de 28, siendo ajenos: El Periódico de Catalunya, Heraldo de Aragón, La Voz de Galicia, Diario de Navarra, Diari de Tarragona, Diario de León, Diario de Burgos, Diario de Ávila, Menorca, La Mañana de Lérida, Canarias 7, El Periódico del Mediterráneo, El Día de Soria, La Tribuna de Albacete y La Tribuna de Guadalajara. Sus lectores semanales llegan a 1.224.000 al concluir el primer trimestre de 2021 según el EGM. Mar Cohnen es la directora desde 2003.

TABLA 14. XL Semanal.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 12-05-2019 | 76 | 12 | 15,79 |
| 19-05-2019 | 80 | 5 | 6,25 |
| 26-05-2019 | 80 | 7 | 8,75 |
| 02-06-2019 | 80 | 9 | 11,25 |
| 09-06-2019 | 80 | 10 | 12,5 |
| 16-06-2019 | 80 | 8 | 10 |
| Media del periodo analizado..... | | | 10,76 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 15. XL Semanal.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 21-06-2020 | 52 | 6 | 11,54 |
| 28-06-2020 | 52 | 3 | 5,77 |
| 05-07-2020 | 52 | 5 | 9,62 |
| Media del periodo analizado..... | | | 8,98 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 16. XL Semanal.

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 01-11-2020 | 52 | 9 | 17,31 |
| 08-11-2020 | 52 | 0 | 0 |
| 15-11-2020 | 52 | 7 | 13,47 |
| 22-11-2020 | 52 | 0 | 0 |
| Media del periodo analizado..... | | | 7.70 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 17. XL Semanal.

| fecha de publicación | Páginas | | % edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | etnicidad | |
| 11-04-2021 | 52 | 11 | 21,16 |
| 18-04-2021 | 52 | 6 | 11,54 |
| 25-04-2021 | 52 | 11 | 21,16 |
| 02-05-2021 | 52 | 4 | 7,7 |
| Media del periodo analizado..... | | | 15,39 |

Fuente: elaboración propia.

QMD! es de Hearst-España. Comenzó a imprimirse en 1997, tras el éxito alcanzado por el programa televisivo del mismo nombre en *Telecinco*, permaneciendo la revista/suplemento a pesar de la no emisión ya de la producción en TV. Su director, a 2021, es Vicente Sánchez. Según el EGM, tiene 155.000 lectores al 31 de marzo de 2021.

TABLA 18. QMD!

| fecha de publicación | Páginas | | % edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | general | Etnicidad | |
| 14-11-2020 | 68 | 2 | 2,95 |
| 21-11-2020 | 68 | 5 | 7,36 |
| 28-11-2020 | 68 | 7 | 10,3 |
| 05-12-2020 | 68 | 5 | 7,36 |
| Media del periodo analizado..... | | | 7 |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 19. QMD!

| fecha de publicación | Páginas | | % Edición |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| | General | Etnicidad | |
| 24-04-2021 | 68 | 1 | 1,47 |
| 01-05-2021 | 68 | 9 | 13.24 |
| 08-05-2021 | 68 | 9 | 13,24 |
| 15-06-2021 | 68 | 5 | 7,36 |
| Media del periodo analizado..... | | | 0,83 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 20 ofrece una medida de las Tablas anteriores de cada Medio de Comunicación al que se ha accedido en las fechas de publicación señalada. Se ha efectuado el cómputo de media del periodo analizado, llegando al porcentaje de cada revista periodística semanal o suplemento de Prensa y así obtener una visión del tratamiento.

TABLA 20. Tratamiento en Suplementos

| Suplemento/revista | % ediciones analizadas |
|------------------------|------------------------|
| <i>Diez Minutos</i> | 4.53 |
| <i>El País Semanal</i> | 11,20 |
| <i>Hoy Corazón</i> | 5,81 |
| <i>Mujer Hoy</i> | 16,55 |
| <i>XL Semanal</i> | 10,71 |
| <i>QMD!</i> | 7,92 |

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

1. La proporcionalidad obtenida en la cuantificación de espacios, es escasa al vivirse en una sociedad plural, en zona occidental donde se editan las publicaciones estudiadas, que es el territorio estatal español. Así puede apreciarse en la Tabla 20.

2. Sorprende que sea *Diez Minutos* la que menos proporcionalidad obtenga, con tan solo un 4,53%, lo cual es comprensible al ser su contenido mayoritariamente dedicado a la llamada farándula u orbe rosa de la península Ibérica, apareciendo de otras culturas cuando se trata de incidencias en el transcurrir de las vidas en tierras españolas u atención intercultural publicitaria.

3. El tema étnico, en los suplementos o revistas, se presta a imágenes de personas que tienen un impacto mundial cuando es de fuera de la tierra de publicación o que habitan en ella, reflejándose atenciones concretas, en *El País Semanal*, *Mujer Hoy* y *XL Semanal*, a reportajes sobre otras culturas y por consiguiente se ofrece pluralidad al mostrarse otros ritmos humanos.

4. La publicidad comercial sorprende cómo presta atención a imágenes de personas de otras etnias, lo cual patentiza la comercialización enfocada a la existencia de un mercado cada vez mayor de pluralidad personal.

5. No hay menosprecio en el tratamiento étnico, apreciándose, tanto en imágenes como en textos, que la atención periodística es plenamente acertada sin fobias, irracionalidades o sesgamientos.

6. REFERENCIAS

- Arnau, J. (2018). Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe, p. 1010. <https://dle.rae.es/>
- Araya, R (2006). *Bases para un Periodismo Intercultural*. Universidad de Chile. <https://tinyurl.com/t3ukd379>
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Patria/Alianza Editorial, pp. 9-10.
- Cano, F. (2020). La Covid acelera la caída del papel. En *El Español*, 29 de septiembre. <https://tinyurl.com/58cd6fsm>

- Caparrós, M. (2021). La palabra periódico. En *El País Semanal*, 2.325, 12 abril, p. 18.
- Cuisenier, J. (2002). La etnicidad en Europa en los tiempos presentes. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 79, pp. 417-432. <https://tinyurl.com/u6wpmfwp>
- Diez Minutos* (2019, 2020, 2021).
- El País Semanal* (2021).
- Giddens, A. (2000). *Etnicidad y raza*. <https://tinyurl.com/ha3j3vc>
- Giménez, G. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. En *Cultura y representaciones sociales*, 1 (1), pp. 129-144. <https://tinyurl.com/3ywxstsh>
- González Díaz, L. (2011). Los suplementos semanales dirigidos a la mujer en la Prensa diaria española: ‘Mujer Hoy’, ‘Yo dona’ y ‘S Moda’. En *Revistas versus Magazines*. Universidad Rey Juan Calos, pp. 15-30. <https://tinyurl.com/wyf88k82>
- Hoy Corazón* (2019, 2020).
- Mujer Hoy* (2019, 2020, 2021).
- Oré Rocca, César A. (2010). La etnicidad y sus usos. Reflexiones acerca de la difusión de la etnicidad. En *e-cadernos CES*, 07. <https://tinyurl.com/tp4bkzvk>
- PRNoticias* (2019): La prensa asume una nueva caída de la inversión publicitaria. 14 de mayo. <https://tinyurl.com/msj36dxs>
- Sandoval García, C. (1997). Comunicación y etnicidad: construcción de identidades entre costarricenses y nicaragüenses en los noventa. En *Reflexiones*, 63 (1). <https://tinyurl.com/y2hzkjin9>
- QMD!* (2020, 2021).
- Terrén, E. La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. En *Papers*, 66, 45-57. <https://tinyurl.com/ekavpp6r>
- XL Semanal* (2019, 2020, 2021).
- Zaragoza Conteras, Laura G. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. En *Cuicuilco*, 17 (48), pp. 149-164. <https://tinyurl.com/asda2tr9>

A TRANSFORMAÇÃO NA TV ABERTA BRASILEIRA: REPRESENTATIVIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO PROGRAMA *AMOR & SEXO*

BRENO MOTTA

Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

1. INTRODUÇÃO

O foco deste estudo são as mudanças discursivas apresentadas em edições veiculadas do produto televisivo *Amor & Sexo*, da TV Globo, especialmente a partir da segunda metade da década de 2010. O programa tomado como objeto do presente artigo era exibido após o horário nobre, na grade noturna de uma das maiores emissoras abertas do mundo, líder de audiência no Brasil desde os anos 1960, década de sua fundação.

Em 2020, foram comemorados os 70 anos da TV no Brasil. E o *Amor & Sexo* é um produto televisivo, de entretenimento que tem como mote para sua criação práticas sexuais e discussões acerca das relações amorosas. No entanto, pode-se inferir que, ao longo de suas onze temporadas – o programa foi exibido entre os anos de 2009 e 2018, são identificadas inserções mais consistentes das chamadas pautas identitárias em seus roteiros, em especial a partir do ano de 2016.

Selecionada a materialidade televisiva a ser investigada, há ainda um segundo recorte, de natureza temática, tomando como foco do estudo as emissões relacionadas à representatividade LGBTQIAPN+, sigla que oferece conteúdo para a construção de episódios que dão visibilidade à comunidade formada por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais, *Queers*, Intersexos, Agêneros, Pansexuais, Não-binárias e outro(a)s.

O Brasil é o país que mais mata homossexuais, travestis e transexuais no mundo, segundo dados de pesquisa realizada em 2018 pelo Grupo Gay da Bahia (GBG)¹²⁹, organização não governamental (ONG) que atua na defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. No mesmo ano da pesquisa citada, o *Amor & Sexo* exibia a sua (até o presente momento) última temporada, que teve grande repercussão por conta de discursos contra a homolesbotransfobia.

Os episódios avaliados neste artigo são os das datas de 23 e 30 de janeiro, 13 e 20 de fevereiro de 2016; 2 de março de 2017; 06 de outubro e 27 de novembro de 2018. O mais importante a ser destacado nesses programas em específico é a visibilidade discursiva ou artística dada à comunidade LGBTQIAPN+, espaço que, em geral, a TV aberta não oferece no Brasil, exceto pela forma estereotipada ou caricatural com que retrata ou apresenta homossexuais, transexuais e travestis, sobretudo.

Partimos da hipótese de que o *Amor & Sexo* pode ser classificado como um programa de *infotimento*, visto que tem em sua gênese o entretenimento mas, ao dialogar com o seu tempo e com os campos sociais e políticos que lhe atravessam, adquire um caráter informativo.

Por fim, trataremos do “caráter interpelativo” (Curvello y Duarte, 2009, p.69) que os atores discursivos que compõem o programa assumem ao tomar de forma mais clarificada suas posições em defesa das políticas identitárias e dos direitos dos LGBTQIAPN+. Torna-se de suma importância que um programa televisivo de uma emissora com o alcance da TV Globo, em tempos de tamanha violência contra homossexuais, travestis e transexuais, se posicione, coloque-se à frente “[d]aquilo por que, pelo que se luta”, assuma “o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p.5). Afinal de contas, a mídia, de maneira geral, deve exercer o seu papel de instituição formativa e informativa, visto que

¹²⁹ O Grupo Gay da Bahia realiza anualmente relatório em que detalha a quantidade de membros da comunidade LGBTQIAPN+ que morrem em consequência da homolesbotransfobia. No ano de 2018, foram 420 mortes registradas, sendo 320 por homicídios e 100 por suicídios. Segundo o relatório daquele ano, houve uma pequena redução de 6% em relação à 2017, quando registraram-se 445 mortes. Os números assustam, devido aos dados ascendentes. A título de exemplo, em 2010, foram 130 homicídios. Chegamos ao final desta década com 1 LGBTQIAPN+ morto a cada 20 horas, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.

também é parte dos campos sociais contemporâneos, talvez um dos que tem maior possibilidade de dar protagonismo aos direitos dos cidadãos LGBTQIAPN+.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Como objetivo deste artigo, pretende-se a análise de como as políticas identitárias relacionadas ao universo LGBTQIAPN+ contribuíram para as discussões sugeridas pelo programa *Amor & Sexo*, de como elas se intensificaram nas últimas três temporadas da atração, e de como personagens apresentados/convidados para participações neste produto televisivo proporcionaram uma maior diversidade de vozes e corpos na TV aberta brasileira.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar uma linha cronológica dos temas LGBTQIAPN+ apresentados na atração televisiva *Amor & Sexo* entre os anos de 2016 e 2018, com a análise de sete episódios.
- Elencar convidados e personalidades que fizeram parte das bancadas de jurados e de especialistas do programa, revelando que tais participações também estiveram intimamente relacionadas à crescente proposta de diversidade de discursos.
- Apontar elementos que possam comprovar a hipótese de que o programa *Amor & Sexo* é um produto televisivo de *infotainment*, devido às suas características pilares que aliam informação e entretenimento.

3. METODOLOGIA

Como estratégia metodológica, a proposta é constituir o universo de análise tomando como objeto do estudo empírico episódios nos quais a temática LGBTQIAPN+ está presente, revelando a transformação do programa, em seus formatos e anos decorridos. Portanto, a pesquisa é

baseada, principalmente, no acervo de episódios da atração. Foi realizada um estudo focado principalmente nos temas LGBTQIAPN+, em consonância com momentos da política brasileira e das discussões acerca das pautas identitárias.

Os materiais utilizados para realização de análise foram vídeos do próprio programa, arquivados na GloboPlay, plataforma de *streaming* das Organizações Globo, cujo acesso se dá mediante assinatura, e materiais de divulgação da assessoria de imprensa, disponíveis no Portal GShow. Recorre-se ao método da Análise da Materialidade Audiovisual (AMA) (Coutinho, 2018, p.184) para reunião e processamento dos dados, visto que “a análise da materialidade audiovisual emerge como método possível para perscrutar o telejornalismo e outros gêneros a partir do enfrentamento do objeto em diálogo com os tensionamentos teóricos e epistemológicos de cada investigação” (Coutinho, Falcão y Martins, 2019, p.3).

A partir de uma linha cronológica organizada de acordo com cada temporada e episódios destacados, busca-se evidenciar: temáticas abordadas; fontes de informação; personagens; grupo sociais representados; e apresentação dos pontos de vistas diversos.

4. RESULTADOS

Busca-se compreender de que maneira a linguagem utilizada no programa *Amor & Sexo* é modificada por meio do diálogo da apresentadora com personagens que passam a compor as bancadas de jurados, bem como com outros participantes entrevistados. Essas escalações foram alteradas ao longo do tempo, o que será observado no estudo, considerando a título de indicativo inicial que, no ano de 2012, quando o programa chegava à sua sexta temporada, a bancada de jurados era formada em sua totalidade por homens e mulheres heterossexuais. Em 2018, na última temporada do programa, seu quadro fixo de

participantes contava com o estilista Dudu Bertholini¹³⁰, gay, e com a jornalista e roteirista Milly Lacombe¹³¹, lésbica.

Com o episódio do dia 23 de janeiro de 2016, estreia a temporada nove do *Amor & Sexo*. Observamos que o primeiro bloco desta edição possui 29 minutos de duração e parte do segundo, que conta com o *game*¹³² *Bishow*, “um jogo a favor da diversidade e da informação”, nas palavras da apresentadora Fernanda Lima¹³³, tem 23 minutos, com 18 minutos exclusivamente destinados ao quadro que se trata de uma competição entre três homens cis publicamente heterossexuais que, durante quatro semanas, tem a missão de se transmutarem em *drag queens*. A porcentagem de tempo do episódio voltada para a temática LGBTQIAPN+ é de 34% e seis personagens são inserido(a)s: cinco *drag queens*, três homens gays e duas mulheres lésbicas. Ainda há três números musicais com canções de forte referência para o universo LGBTQIAPN+: *I will survive*, de Gloria Gaynor¹³⁴; *Macho man*, do grupo Village People¹³⁵; e *Over the*

¹³⁰ Dudu Bertholini é um estilista brasileiro que entrou para a equipe de criação do *Amor & Sexo* no ano de 2016. Assumiu definitivamente a confecção de figurinos da atração e foi membro fixo da bancada de jurados nos anos de 2016, 2017 e 2018.

¹³¹ Milly Lacombe é jornalista, com grande visibilidade no universo esportivo. Em 2017, passa a compor a equipe de criação e de roteiro do *Amor & Sexo* e, conseqüentemente, a compor a mesa de jurados nos anos de 2017 e 2018.

¹³² *Game show* é um formato comum nos programas de auditório e de variedades, composto por jogos e brincadeiras que fazem o telespectador participar em casa ou os incentivam a interagir com o programa (Aronchi de Souza, 2004, p.172).

¹³³ Ex-atriz e modelo, Fernanda Lima é apresentadora, idealizadora e roteirista do *Amor & Sexo*. Sua carreira teve significativa reformulação com a entrada do programa na grade de programação da TV Globo, em 2009. Desde então, Lima se tornou militante de causas, como o feminismo, em boa parte das atrações que comanda e nas suas redes sociais.

¹³⁴ *I will survive* é uma canção da cantora norte-americana Gloria Gaynor, lançada no final do ano de 1978. Foi escrita por Freddie Perren (1943-2004) e Dino Fekaris. A letra retrata o ponto de vista de uma mulher abandonada pelo companheiro, mas a canção é tida como um *hit* gay desde a década de 1970, quando já era tocada em boates gays norte-americanas, devido ao cunho de superação apropriado como hino na comunidade gay. Wikipedia: a enciclopédia livre (2021, 26 de janeiro). *I will survive*. https://pt.wikipedia.org/wiki/I_Will_Survive. Consultado em 15 de maio de 2021.

¹³⁵ *Macho man* é uma música disco lançada em 1978 pelo grupo musical Village People. Também tornou-se *hit* entre o público gay. Wikipedia: a enciclopédia livre (2019, 15 de abril). *Macho Man (canção)*. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Macho_Man_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Macho_Man_(can%C3%A7%C3%A3o)). Consultado em 15 de maio de 2021.

*rainbow*¹³⁶. Neste mesmo episódio, ainda são exibidos um beijo lésbico e um beijo entre dois homens gays.

Já o segundo episódio desta nona temporada, do dia 30 de janeiro de 2016, traz como temática central o carnaval. Em um total de 50 minutos de programa, 32% desta minutagem foram destinados ao quadro *Bishow*. Novamente, cinco *drag queens* estão presentes com papel de destaque e mais um homem gay. Na plateia, Fernanda Lima destaca a presença de membras do Coletivo Drag-se¹³⁷, que, torna-se importante observar, não são entrevistadas. No ano de 2016, o humor ainda está muito atrelado às causas LGBTQIAPN+ apresentadas pelo programa, especialmente em um episódio cujo tema é o carnaval, que, segundo Lorelay Fox¹³⁸, é uma época do ano em “que as *drags* são mais aceitas” (Gleiser, Amancio y Lima, 2016, 30 de janeiro), em muito devido às fantasias, maquiagens e alegria tão presentes no movimento *drag*.

Em 13 de fevereiro do mesmo ano, já há um aumento significativo do tempo destinado ao quadro *Bishow*. 53,8% (28 minutos) do total de tempo da atração são voltados para os LGBTQIAPN+. Além dos mesmos personagens presentes, há um quadro de comédia em que o ator e humorista Marcelo Adnet encarna um professor em uma aula de palavreado pajubá¹³⁹.

¹³⁶ *Over the rainbow* é uma balada composta por Harold Arlen (1905-1986), com letra de Yip Harburg (1896-1981), escrita especialmente para o filme *O Mágico de Oz*, gravada em 1938 pela atriz e cantora Judy Garland (1922-1969). É um marco da cultura *pop* norte-americana e ícone LGBTQIAPN+. Wikipedia: a enciclopédia livre (2020, 13 de dezembro). *Over the rainbow*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Over_the_Rainbow. Consultado em 15 de maio de 2021.

¹³⁷ Movimento de *drags* da cidade do Rio de Janeiro formado por pessoas interessadas em cultura, identidade, sexualidade e direitos da população LGBTQIAPN+. Possuem um canal na plataforma YouTube (<http://youtube.com/dragsetv>), que possui mais de 65 mil inscritos.

¹³⁸ Lorelay Fox é *drag queen* e influenciadora digital, com mais de 700 mil seguidores nas redes sociais, referência no cenário LGBTQIAPN+ brasileiro.

¹³⁹ Vocabulário composto por apropriações linguísticas dos idiomas iorubá e nagô feita por homossexuais e travestis. A linguagem pode ser definida como o repertório vocabular e performativo de certa parcela da comunidade LGBTQIAPN+. Eler, G. (2020, 4 de fevereiro). *O que é o pajubá, a linguagem criada pela comunidade LGBT*. Super Interessante. <https://super.abril.com.br/cultura/o-que-e-o-pajuba-a-linguagem-criada-pela-comunidade-lgbt/>. Consultado em 18 de maio de 2021.

Sobre o programa da semana seguinte, de 20 de fevereiro, vale ressaltar que a duração total da atração é de 52 minutos e o *game* ganha 23 minutos de espaço (44,2% de representação). A grande homenageada do dia é a atriz, performer, cantora, maquiadora e transformista¹⁴⁰ Rogéria (1943-2017), que participa de número musical e é entrevistada por Fernanda Lima. O *Bishow* chega ao fim e, mesmo assim, a fatia do tempo total do programa relacionada à comunidade LGBTQIAPN+ é proporcionalmente inferior. Os tons utilizados, ao elaborarmos uma análise sobre os quatro episódios citados acima, são essencialmente relacionados ao humor, com algumas inserções informativas sobre gênero e sexualidade, função cumprida por Lory Fox.

A décima temporada do *Amor & Sexo* entra na grande programação da TV Globo no primeiro semestre de 2017. Com 55 minutos e 34 segundos de duração, um episódio cujo tema é Orgulho LGBTQIAPN+ é levado ao ar. Pela primeira vez na história da atração, todos os assuntos debatidos são relacionados às causas de representatividade e identidade. Têm falas destacadas quatro mulheres transgêneros binárias, uma mulher transgênero não binária, uma travesti, quatorze *drag queens*, três homens gays, três homens transsexuais e sete mulheres lésbicas. Uma análise de cunho qualitativo deste episódio já foi realizada no artigo *Gênero e sexualidade: uma análise do programa 'Amor & Sexo' exibido em 02 de março de 2017*¹⁴¹. Concordamos com a visão dos autores do artigo de que

As lutas da comunidade LGBT possuem um histórico de deslegitimação midiática. A Rede Globo de Televisão, por sua vez, é observada pelos movimentos sociais como um canal que vem manuseando opiniões e apresentando uma programação que acaba por fazer a

¹⁴⁰ Transformista é um termo que inclui as *drag queens*, os *drag kings* e *drag queens*, usado para se referir a uma pessoa que veste roupas cuja expressão de gênero são tipicamente associadas ao sexo oposto ou a um gênero diferente do seu, com intuítos essencialmente comerciais ou artísticos, sem ligação à sua orientação sexual ou identidade de gênero.

¹⁴¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática 4 – Comunicação Audiovisual na Intercom Junior do XIX Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste, realizado de 29 de junho a 1 de julho de 2017.

manutenção de preconceitos, como, por exemplo, quando enfatiza os estereótipos de gênero e de sexualidade. Todavia, é possível perceber que muitas das pautas dos grupos minoritários vem sendo lentamente atendidas na TV brasileira, e a programação da Rede Globo também passa por esse influxo (Nascimento, Rodrigues y Santos, 2017, p.4).

Já é possível notar um avanço da temporada 2016 para a do ano de 2017, dada a elaboração de um episódio todo relacionado às temáticas da comunidade LGBTQIAPN+, que ainda é chamado de *Bishow* no discurso inicial da apresentadora Fernanda Lima:

Vocês pediram e o *Bishow* voltou. Para festejar aqui no palco a luta pelo orgulho LGBT no Brasil. Uma luta que nem as purpurinas, nem as lantejoulas escondem as mortes e os hematomas que a violência e a discriminação deixaram e ainda deixam nesta comunidade. Uma luta que pertence a todos que acreditam numa sociedade a favor da igualdade de direitos civis, da liberdade, da diversidade, da paz e do amor. *Amor & Sexo* acredita nessa sociedade. E você? (Gleiser, Amancio y Lima, 2017, 2 de março).

Tal discurso é feito em um cenário “ornamentado nas seis cores da bandeira LGBT, com um arco-íris de bexigas coloridas ao fundo do palco e confetes de carnaval jogados no chão” (Nascimento, Rodrigues y Santos, 2017, p.9). O clima é festivo e a trilha sonora inicial é a marcha *Rio 42*, de Chico Buarque¹⁴², que encerra o discurso inicial da apresentadora conclamando o espectador: “se aliste, meu camarada, a gente vai salvar o nosso carnaval”. O convite pelo alistamento da sociedade nas causas LGBTQIAPN+ é uma marca deste episódio, bem como os momentos informativos, como o que o jurado Dudu Bertholini relata algumas nomenclaturas de gênero:

Bigênero, *crossdresser*, *drag queen*, *drag king*, *fat queen*, cisgênero, agênero, pangênero, gênero fluido, terceiro sexo, *gender bander*, *gender queer*, *female to male*, *male to female*, transgênero não binária, *non*

¹⁴² Chico Buarque é cantor, compositor, músico, dramaturgo e escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira (MPB). É reconhecidamente integrante do Partido dos Trabalhadores (PT) desde a sua fundação, sigla política de esquerda de grande representatividade no Brasil.

op, homem e mulher (Gleiser, Amancio y Lima, 2017, 2 de março).

Neste mesmo programa, há um concurso musical com *drag queens* cantoras, entrevista com um casal lésbico, que relata como compôs sua família e tiveram seus dois filhos, entrevista com três homens transexuais, que destacam as dificuldades de ser homem trans no Brasil pela falta de representatividade na mídia, entre outros depoimentos. Assim como no programa do dia 27 de novembro de 2018, o de 2 de março de 2017 tem em sua plateia, no estúdio, membros da comunidade LGBTQIAPN+ convidados pela produção do programa.

Ambas as edições veiculadas podem ser categorizadas como exclusivamente inspiradas nas lutas pelos direitos LGBTQIAPN+. Em 27 de novembro de 2018, o programa tem 52 minutos e 19 segundos de duração. Novamente, percebemos a inserção de mulheres e homens transgêneros, *drag queens*, homens gays e mulheres lésbicas e travestis. Neste episódio, a cenografia é um tanto mais sóbria, em tons de cores mais escuros, se compararmos com a da data de 2 de março de 2017. O clima é menos festivo, o que pode ser evidenciado pelo próprio discurso da apresentadora na abertura:

Atrás do arco-íris, o sonho se fez bandeira, se fez orgulho, se fez espada. Panfleto na mão, palavras de ordem, corpos livres, beijos na boca, mãos dadas, punhos cerrados, os *boots*, as regatas, os *shorts* das meninas, os *caps*, os boás e as lantejoulas dos meninos. Uma história de dor, humilhação e violência. Uma história de celebração, superação, aceitação e orgulho. Uma luta contra a morte, o ódio, o preconceito, a intolerância. Uma luta em nome do amor. Uma luta colorida, porque é uma luta por quase todo mundo. Nessa luta cabe ela, ele, você e eu. Então, chama todo mundo, porque não basta ser LGBTfóbico. É preciso ser anti-LGBTfobia (Gleiser, Amancio y Lima, 2018, 27 de novembro).

Pelo próprio discurso transcrito acima, o que importa neste momento é a luta que está por trás do arco-íris. Vale recordar que, nesta data, Jair Bolsonaro já havia sido eleito Presidente da República do Brasil. Candidato de extrema direita, adotava, desde que eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro, em 1989, um forte discurso contra os LGBTQIAPN+. Fazendo ainda uma contextualização temporal e política, a luta de Mônica Benício para descobrir quem foram os

responsáveis pela morte de sua esposa, a vereadora Marielle Franco (1979-2018)¹⁴³, brutalmente assassinada na cidade do Rio de Janeiro, também foi retratada no *Amor & Sexo*. Mônica é a convidada do programa de 6 de outubro daquele mesmo ano. Na entrevista com Mônica Benício, Fernanda Lima lhe pergunta:

F: Qual é a revolução pela qual vocês lutam?

M: É uma revolução por uma sociedade mais igualitária, por um mundo mais justo onde mulheres e homens tenham os mesmos direitos, onde negros e brancos não tenham diferenças e um mundo onde todo ser humano seja socialmente respeitado e tenha o direito de amar livremente quem quiser, sem temer, e possa exercer sua cidadania plena, sem nenhuma diferença ou dificuldade (Gleiser, Amancio y Lima, 2018, 27 de novembro).

Este episódio não tem como temática central as questões LGBTQIAPN+. Seu tema é o feminismo. Porém, a presença de Mônica Benício, viúva de Marielle, é fundamental para entendermos que os tons utilizados nos roteiros da atração se tornam menos coloridos.

5. DISCUSSÃO

O programa *Amor & Sexo* contou com onze temporadas, compostas por uma média de dez episódios cada. O foco temporal deste estudo são os anos de 2016, 2017 e 2018, quando levantamos a hipótese de que ocorre uma transformação no discurso levado ao ar por aquelas e aqueles que compõem a bancada de jurados, presente em todos os episódios, composta por membros fixos e/ou convidados, a depender da temática apresentada; e pelos personagens LGTQIAPN+, que são introduzidos e introduzidas a partir do ano de 2016, mas que ganham protagonismo até

¹⁴³ Marielle Franco foi uma socióloga e vereadora da cidade do Rio de Janeiro entre os dias 1º de janeiro de 2017 e 14 de março de 2018, quando foi morta a tiros junto de seu motorista Anderson Pedro Mathias Gomes. O crime nunca foi solucionado. Marielle era reconhecida por sua atuação como feminista, lésbica, negra e favelada. Criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e as ações da Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes cariocas. En Wikipedia: a enciclopédia livre (2021, 30 de maio). *Marielle Franco*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Marielle_Franco. Consultado em 10 de maio de 2021.

a 11ª e derradeira temporada da atração veiculada pela TV Globo, no ano de 2018.

No dia 6 de setembro de 2012, estreia a sexta temporada¹⁴⁴ de *Amor & Sexo*. A partir deste ano, a atração, com roteiro de Rafael Dragaud¹⁴⁵ e direção geral de Ricardo Waddington¹⁴⁶, assume um novo formato e passa a ser gravada integralmente em estúdio, se tornando um programa de auditório em seus moldes clássicos, com números musicais, corpo de baile e a bancada de jurados, inspirada em programas como os de Chacrinha¹⁴⁷ (1917-1988) e Sílvio Santos¹⁴⁸. À época, Dragaud destacou¹⁴⁹, em coletiva de imprensa, a importância da então nova temporada abordar assuntos não tão óbvios de um relacionamento. “O programa traz temas que tem a ver com assuntos reais. Acho que estamos mais ligados no que é essencial, naquilo que é igual para todas as pessoas e em qualquer relacionamento” (2012, 28 de agosto). Partimos, então, para a elaboração de uma problemática: o que

¹⁴⁴ A quinta temporada foi apresentada também no ano de 2012, nos moldes básicos da atração, mesclando gravações em estúdio e externas, sem participações fixas. A partir do segundo semestre daquele ano, o programa retorna ao ar sob nova roupagem.

¹⁴⁵ Rafael Dragaud é roteirista de sete temporadas do *Amor & Sexo*. Esteve à frente da redação entre os anos de 2009 e 2013.

¹⁴⁶ Ao lado de Fernanda Lima e Rafael Dragaud, Ricardo Waddington é idealizador do programa *Amor & Sexo*. Atualmente, ocupa o cargo de Diretor de Entretenimento na Rede Globo.

¹⁴⁷ José Abelardo Barbosa de Medeiros, conhecido como Chacrinha, foi um comunicador de rádio e televisão do Brasil, apresentador de programas de auditório de grande sucesso entre as décadas de 1950 a 1980, nas emissoras TV Tupi, TV Paulista, TV Rio, TV Excelsior (todas essas já extintas), Record, Globo e Bandeirantes. Foi o autor da célebre frase: “Na televisão, nada se cria, tudo se copia”. Wikipédia: a enciclopédia livre (2021, 11 de janeiro). *Chacrinha*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacrinha>. Consultado em 11 de maio de 2021.

¹⁴⁸ Senor Abravanel, conhecido como Sílvio Santos, um dos mais famosos apresentadores de televisão no Brasil. Seu primeiro programa na TV é de 1962 e, desde então, é um dos maiores nomes dos programas de auditório no país. Após passagens por diversas emissoras, fundou o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), no ano de 1981. Wikipédia: a enciclopédia livre (2021, 20 de abril). *Sílvio Santos*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Sílvio_Santos. Consultado em 11 de maio de 2021.

¹⁴⁹ Entrevista do roteirista Rafael Dragaud em coletiva de imprensa realizada na data de 28 de agosto de 2012 para lançamento da sexta temporada do *Amor & Sexo*. Central Globo de Comunicação (2012, 28 de agosto). *Nova temporada de Amor & Sexo é apresentada à imprensa*. Portal Globo.Com. <https://imprensa.globo.com/programas/amor-sexo-6a-temporada/textos/nova-temporada-de-amor-sexo-e-apresentada-a-imprensa/>. Consultado em 07 de maio de 2021.

é igual para todas as pessoas e em qualquer relacionamento? Se dentre as funções da antropologia está realizar um inventário das diferenças e tentar explicar as razões das diferenças, como apontado por Philippe Descola (2016, p.9), o questionamento inicial, portanto, que surge a respeito da sexta temporada de *Amor & Sexo* é a representatividade e diversidade de seus componentes. A primeira bancada de jurados é formada pelos atores José Loreto, Alexandre Nero e Otaviano Costa, pela atriz Mariana Santos, pela psicanalista Regina Navarro Lins e pelo jornalista Xico Sá. Homens e mulheres cis e heterossexuais.

A hipótese levantada por este artigo é que uma transformação discursiva substancial começa a se dar a partir do ano de 2016. Descola nos aponta que “na tentativa de se identificar com os que tem um modo de existência distinto do seu para compreendê-los melhor, (...), você será necessariamente levado, por contraste, a questionar a evidência dos hábitos de vida de sua própria comunidade” (2016, p. 10). Se a TV aberta, por meios do programa *Amor & Sexo*, abre suas portas para, a título de exemplo, a cantora Pablló Vittar¹⁵⁰, que se torna vocalista fixa da banda musical da atração, ao lado do cantor Régis Paulino¹⁵¹, então pode-se dizer que há uma intenção de inserção de um novo tipo de diversidade discursiva nos roteiros da atração.

Na temporada do ano de 2016 de *Amor & Sexo*, o quadro *Bishow* coloca em cena três homens cis heteros com o desafio de se transmutarem em *drag queens*. Ao longo de quatro semanas, cada um deles é orientado respectivamente pelas *drags* Aretuza Lovi, Gloria Groove e Sarah Mitch¹⁵² e julgado pelos membros que compõem a bancada de jurados. No programa do dia 23 de janeiro daquele ano, uma presença que chama a atenção é a de Lorelay Fox, ali inserida para avaliar os

¹⁵⁰ Pablló Vittar é cantora, drag queen, cuja carreira ganha maior repercussão após sua participação à frente da banda do *Amor & Sexo* entre os anos de 2016 e 2017. Atualmente, Pablló é referência internacional, ganhadora do Prêmio de Melhor Artista Brasileira da MTV Europeia nos anos de 2019 e 2020.

¹⁵¹ Régis Paulino é cantor, negro, ex-participante do *reality show* musical *The Voice Brasil*.

¹⁵² Aretuza Lovi, Gloria Groove e Sarah Mitch já possuíam carreiras destacadas antes de suas apresentações no *Amor & Sexo*, sendo conhecidas nas redes sociais. Em 2016, elas aparecem no quadro *Bishow* cantando *I Will Survive*, de Gloria Gaynor. Após a participação no *Amor & Sexo*, suas carreiras passam a ter repercussão nacional.

participantes do *game*, porém com uma função de debater questões relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+. Lorelay exerce a função de divulgar informação sobre as temáticas que envolvem a diversidade da sigla. Fox explica, por exemplo, aos participantes do jogo qual a diferença entre gênero e sexo e o que é exatamente uma *drag queen*. Informar ao público que consome TV aberta que *drag queen* se refere a um movimento artístico e não à identificação sexual é inovador.

Drag significa *Dressed Resembling a Girl*. O que isso quer dizer? Vestida como uma mulher. Isso veio lá do teatro, uma coisa muito antiga, porque antigamente as mulheres não podiam fazer teatro. Os homens interpretavam mulheres. Então, já foi natural os homens se vestirem de mulher por arte um dia (Gleiser, Amancio y Lima, 2016, 23 de janeiro).

Fernanda Lima ainda pergunta a um dos participantes do jogo: “Você acha que uma *drag* é necessariamente gay?”. Ele responde: “Acho que não. Acho que antes da opção sexual dela é o artista, certo?”. Ao que Lorelay comenta: “Todo mundo pode, só que o gay tem o acesso mais fácil ao universo feminino” (2016, 23 de janeiro).

Esta é a transcrição de um trecho do programa que ainda apresenta uma novidade em sua bancada. Sai de cena o ator Alexandre Nero e, em seu lugar no júri, entra o estilista e gay afeminado Dudu Bertholini. É preciso salientar a palavra afeminado, pois ela, durante muito tempo, esteve em lugar de demérito entre os homens gays.

Em 20 de fevereiro de 2016, quem abre o segundo bloco do programa, em uma participação, é Rogéria, em número ao lado de Aretuza Lovi, Gloria Groove e Sarah Mitch, cantando *Homem com H*¹⁵³, música imortalizada na voz do cantor brasileiro Ney Matogrosso no ano de 1981. O detalhe, para além de Rogéria dizer “Me deixem ser Astolfo Barroso

¹⁵³ A letra composta por Antônio Barros traz os seguintes versos: *Nunca vi rastro de cobra nem couro de lobisomem / Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come / Porque eu sou é homem / Menina, eu sou é homem / E como sou / Quando eu estava pra nascer, de vez em quando eu ouvia / Eu ouvia mãe dizer: ai, meu Deus, como eu queria / Que esse cabra fosse homem, cabra macho pra danar / Ah, mamãe aqui estou eu, mamãe aqui estou eu / Sou homem com H / E como sou. Quem fez com que esta música tivesse enorme sucesso foi o cantor Ney Matogrosso, declaradamente homossexual desde a década de 1970.*

Pinto, a Rogéria¹⁵⁴”, é a desmontagem das *drags* em Daniel, Bruno e Junior, os artistas por trás das perucas, maquiagens e figurinos exuberantes.

É neste ponto que levantamos mais uma hipótese sobre a importância da ocupação de determinados espaços pela comunidade LGBTQIAPN+. Descola nos diz que a “antropologia nos oferece o testemunho das múltiplas soluções encontradas para o problema da existência em comum” (2016, p. 27). E, considerando o *Amor & Sexo* como um palco possível para múltiplas existências, torna-se fundamental completar o pensamento destacando que “uma vez que todas essas soluções foram imaginadas por homens, não é proibido pensar que nós também podemos imaginar formas novas, quem sabe até melhores, de viver juntos (2016, p.27)”.

No mesmo episódio, as mães das *drags* Aretuza, Gloria, Sarah e Pablló Vittar entram no palco. Pablló inicia este momento interpretando *Força Estranha*, de Caetano Veloso¹⁵⁵, e consegue cantar apenas duas estrofes. É a primeira vez que a mãe de Pablló Vittar vê o filho vestido como *drag*. Se a cena é considerada um tanto melodramática no país onde há tantos homicídios de LGBTQIAPN+, então, talvez, um pouco de drama, escancarado, na TV aberta, tornasse o público um pouco mais solidário às dores dos LGBTQIAPN+, com a dificuldade por vezes de se mostrarem para a própria família, como é o caso de Pablló Vittar naquele momento.

Quando corpos como o de Pablló Vittar, que teve sua primeira aparição midiática relevante justamente no *Amor & Sexo*, ocupam este espaço, a noção de pessoa é estendida, como salientado pelos professores Evandro Medeiros e Lara Linhalis na aula inaugural do minicurso *Comunicação pelo Equívoco*, ministrado no mês de abril de 2021 como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação em Comunicação

¹⁵⁴ Rogéria nasceu Astolfo Barroso Pinto e, sempre de forma bem humorada, reforçava seu nome de batismo em entrevistas e programas de TV. Quando iniciou sua carreira artística como maquiador, trocou o nome para Rogério e, posteriormente, Rogéria. Se autodeclarava “o travesti da família brasileira”, devido ao tamanho de sua popularidade no Brasil.

¹⁵⁵ Caetano Veloso é compositor e cantor brasileiro, referência na Música Popular Brasileira (MPB). Compôs a canção “Força estranha” no ano de 1978.

(PPGCOM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Outros mundos passam a ser apresentados, neste caso, para um público consumidor de televisão aberta e para os atores e atrizes discursivos que compõem a atração da TV Globo. Desta forma, os níveis de sujeitos enunciativos se expandem.

(...) há uma instância enunciativa institucional, cujo enunciador é responsável institucionalmente pelas informações veiculadas; há uma instância de realização, representada pelos sujeitos que fazem parte da equipe de produção/realização do programa, cujo enunciador é coletivo; há uma instância discursiva, que pode conter enunciadores enunciados: são os atores discursivos, figuras de discurso que operam, no texto televisual, como apresentadores, animadores, âncoras, repórteres e/ou entrevistadores e que, no interior do programa, representam o papel de enunciadores; há ainda uma instância de representação simbólica do universo inscrito, pertencente aos sujeitos do mundo evocado, os telespectadores, que validam e caucionam os conteúdos propostos e os valores assumidos por um programa, respondendo ou não à combinatória tonal proposta (Curvello y Duarte, 2009, p.62).

Duarte e Curvello apontam que esses atores discursivos acumulam as funções de condutor e mediador e são instrumentos eficazes na expressão do tom e no caráter interpelativo que se pretende conferir ao produto televisual, na “proposição, modulação, gradação e manutenção dos tons que identificam o programa” (2009, p.63). A princípio, quem são os atores discursivos que compõem o *Amor & Sexo*? Como dito anteriormente, homens e mulheres cis heterossexuais, que se comunicam e sempre se comunicaram de acordo com os padrões e cosmovisões heterossexuais eurocentradas. A partir do momento em que tais personagens LGBTQIAPN+ são inseridos, mesmo que parcialmente ou gradativamente, na construção do programa de TV, a comunicação pode atingir um *status* multirreferencial, visto que as discussões são expandidas para outros sentidos, outros espaços, outros corpos. Em um tempo do “aqui e agora”, como resultado da relação “face a face” destacada por Peter Berger e Thomas Luckmann, “há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele” (1985, p.47), que, para Jacques Ranciere, seria o território da Política, o lugar onde acontece o dissenso, o desentendimento. Assim sendo, para o filósofo francês, o “comum”

não é para todo mundo. Podemos inferir que o que é comum para Pablo Vittar indubitavelmente não é o mesmo comum para Fernanda Lima.

O que interessa a Ranciere é o desentendimento a partir da ideia de quem fala. “Quem fala” é uma questão política. E o presente estudo busca avaliar o discurso e, conseqüentemente, o conteúdo audiovisual exibido no *Amor & Sexo* a serem alterados a partir do momento em que o programa oferece uma maior diversidade de falas. A atração abraça as políticas identitárias e tanto o público quanto os participantes (apresentadora, jurados, outros convidados) iniciam um processo de comunicação pela diferença, ou Comunicação pelo Equívoco.

A equivocação não é aquilo que impede a relação, mas aquilo que a funda e a impulsiona: uma diferença de perspectiva. Traduzir é presumir que uma equivocação já existe; é comunicar por diferenças, ao invés de silenciar o outro presumindo uma univocalidade – a similaridade essencial – entre o que o Outro e Nós estamos dizendo (Castro, 2018, p.255).

Eduardo Viveiros de Castro nos apresenta o conceito de equívoco como “uma falha em compreender que compreensões não são necessariamente as mesmas”, ou seja, a dificuldade de entendimento dos diferentes pontos de vista. A perspectiva de uma *drag queen* não é a mesma que a de um homem cis heterossexual, que, por vezes, não se coloca à disposição para a compreensão da diferença por fatores, que o próprio Viveiros de Castro salienta como “ameaças da comunicação”. Entre elas, estão a ignorância do contexto, a falta de empatia pessoal, a ingenuidade literalista, a má-fé, entre outras limitações (2018, p.254), que contribuem para a violência sofrida pela comunidade LGBTQIAPN+ e para a incompreensão da necessidade de ocupação dos espaços públicos e, no caso deste estudo, midiáticos.

A mídia e a comunicação fazem parte do sistema, elas compõem e são o sistema, bem como a política, o sexo, a família, o trabalho, o amor, os LGBTQIAPN+ são o sistema. E como partes componentes de um sistema, todas essas instituições sociais se entrecruzam. Se eu relaciono, logo existo e “estou consciente da relacionalidade com meu interlocutor ao engajar-me com ele, atenta ao que faz em relação ao que faço, a como me fala e me escuta enquanto lhe digo e lhe escuto, o que

ocorre de modo simultâneo e mútuo, comigo, com ele, com nós” (Bird-David, 2019, p.109).

Em 2 de março de 2017, *Amor & Sexo* tem plateia formada, em sua maioria, por companheiros e companheiras convidado(a)s. Na bancada de jurado(a)s, Lorelay Fox está presente, bem como a cantora trans Liniker¹⁵⁶, Dudu Bertholini, Milly Lacombe, as cantoras trans Raquel Virgínia e Assucena Assucena¹⁵⁷ e também pela atriz, cantora e ativista social travesti preta Linn da Quebrada¹⁵⁸, além de outro(a)s convidado(a)s: homens trans, lésbicas, *drag queens*, agêneros, gays.

Do que se trata a informação? Ao nos debruçarmos sobre a origem etimológica da palavra, do latim *informātio*, informação é a ação de formar, de fazer. Quando Liniker, ao final deste episódio de 2 de março de 2017, canta *Geni e o Zepelim*¹⁵⁹, de Chico Buarque, e não completa o verso “joga pedra na Geni” para dizer que “o Brasil é o país que mais

¹⁵⁶ Liniker é uma cantora e compositora brasileira da banda Liniker e os Caramelows. Também compõe e canta músicas de gênero soul e black music. Em 2017, passa a se identificar como mulher trans.

¹⁵⁷ Raquel Virgínia e Assucena Assucena são componentes da grupo musical As Bahias e a Cozinha Mineira, que ganhou visibilidade no ano de 2016.

¹⁵⁸ Linn da Quebrada é atriz, cantora, ativista social e compositora brasileira. Assim como o grupo As Bahias e a Cozinha Mineira, ganhou destaque na mídia em 2016. Se define como “bicha, trans, preta e periférica. Nem ator, nem atriz, atroz. Performer e terrorista de gênero”. Pereira, N. (2016, 12 de setembro). *De testemunha de Jeová a voz do funk LGBT, MC Linn da Quebrada se diz “terrorista de gênero”*. Portal G1. <http://g1.globo.com/musica/noticia/2016/09/de-testemunha-de-jeova-voz-do-funk-lgbt-mc-linn-da-quebrada-se-diz-terrorista-de-genero.html>. Consultado em 27 de maio de 2021.

¹⁵⁹ A letra de *Geni e o Zepelim* descreve a longa história que define o episódio ocorrido com Geni, uma prostituta que era hostilizada em uma pequena cidade. Diante da ameaça de um ataque de um Zepelim, o comandante se encanta com os dotes de Geni, que acaba sendo provisoriamente tratada de um modo diferenciado pelos seus detratores. Passada a ameaça, ela retorna ao seu dia-a-dia normal, no qual as pessoas a ofendiam e excluía, revelando o caráter falso-moralista e hipócrita da sociedade. A canção teve tal relevância que o refrão “Joga pedra na Geni” se transformou numa espécie de bordão, indicando como Geni, pessoas ou até mesmo conceitos que, em determinadas circunstâncias políticas, se tornam alvo de execução pública, ainda que de forma transitória ou volátil. Wikipédia: a enciclopédia livre (2020, 12 de agosto). *Geni e o Zepelim*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Geni_e_o_Zepelim. Consultado em 20 de maio de 2021.

mata travestis, transexuais, homossexuais e bissexuais no mundo¹⁶⁰”, podemos refletir sobre a importância da TV aberta como um fenômeno comunicacional que precisa ser atravessado por esses corpos que se tornam presentes no *Amor & Sexo* e que trazem um outro nível de informação para o telespectador.

O entrecruzamento de informação com entretenimento, visto que o objeto deste estudo é considerado, em primeira instância, como um produto deste gênero, nos levam à possível categorização do *Amor & Sexo* como um programa de *infotimento*, neologismo cunhado em meados dos anos 1980 e de fato largamente utilizado a partir dos anos 1990 pelos estudiosos da comunicação, como por Itania Maria Mota Gomes, que pontua o termo como uma “junção/superposição de duas expressões que caracterizam duas áreas (até então distintas) da produção cultural, a informação e o entretenimento” (2009, p.6), não considerando o entretenimento a partir de um ponto de vista depreciativo, nem como “pólo negativo de certas dicotomias”, contrapondo-se à arte e cultura, filosofia, conhecimento, verdade e jornalismo (Gomes, 2009, p.6).

Nas atrações televisivas ditas de entretenimento, “o público é frequentemente convidado a participar do programa”, a audiência ali presente é convidada a “mostrar alegria, animação, interesse, podendo cantar, dançar e dar opinião, sempre instigada pela figura do apresentador” (Aronchi de Souza, 2004, p.94). O *Amor & Sexo* mantém a sua característica básica com todos os elementos que José Carlos Aronchi de Souza destaca como componentes de um produto deste tipo e já citados anteriormente neste trabalho, mas assume maior responsabilidade social, ou o que Francisco Rui Cádima chama de “qualidade e serviço público”, ao apresentar aos seus espectadores personagens LGBTQIAPN+, o que denota uma tomada de posicionamentos sociais e políticos mais clarificados em relação às pautas de identidade e diversidade.

¹⁶⁰ Retomamos esta citação com o intuito de revelar que, no ano de 2017, registraram-se 445 mortes de LGBTQIA+ no país, número recorde nos 39 anos desde que o Grupo Gay da Bahia iniciou o banco de dados de seu relatório anual.

6. CONCLUSÕES

Por meio do levantamento das pautas LGBTQIAPN+ inseridas nos roteiros da atração *Amor & Sexo*, a conclusão a que chegamos é a de que o programa avança em sua linha cronológica em acordo com a maior exposição de discursos contra a homofobia, a transfobia, a lesbofobia ou qualquer tipo de preconceito relacionado à orientação de gênero e/ou sexual. Paralelamente, apresenta discurso contrastante com o conservadorismo presente na sociedade brasileira, representado, por exemplo, pela eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018.

Neste sentido, parece interessante perceber tais movimentos à luz da avaliação de Michel Foucault, que nos diz, em aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 1970, que “em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada são as regiões da sexualidade e as da política” (1996, p.9-10), sendo a primeira mote de criação deste objeto de estudo e a segunda, instituição presente quando tratamos das políticas identitárias apontadas neste artigo.

Amor & Sexo constitui-se como um programa televisivo, de *infotemento*, dentro de uma sociedade altamente midiaticizada, atravessada e atravessadora de “quase toda instituição social e cultural, como a família, o trabalho, a política e a religião” (Hjarvard, 2014, p.23). Assim sendo composto, podemos pensar que existe um processo de atravessamento entre o programa e as pautas e, sobretudo, os corpos que formam a comunidade LGBTQIAPN+, que denota a reciprocidade entre a mídia e outros campos sociais, a construção dialética entre esses dois pólos, numa relação de retroalimentação. O *Amor & Sexo* é transformado pela contribuição de vozes, personagens e discussões a respeito dos grupos que formam a sigla LGBTQIAPN+ e, em contrapartida, corpos e discursos LGBTQIAPN+ ganham espaço na TV aberta brasileira.

Amor & Sexo fez história como um programa que aliou gêneros, que cumpriu sua promessa inicial de debater, de forma divertida, temas ligados à sexualidade e às relações amorosas contemporâneas. Guardadas as devidas perspectivas e expectativas limitadas de um produto oriundo da TV aberta, conclui-se que a atração conseguiu se transformar ao dialogar com a sua época e aliou, sobretudo nas temporadas 2016, 2017 e 2018, informação e entretenimento.

7. AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Iluska Maria da Silva Coutinho. Ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que me acolheu como graduando e como mestrando. Às universidades públicas brasileiras, que tem sofrido os mais terríveis ataques por parte de governantes que não valorizam a Educação e a Ciência, a Pesquisa e a Extensão.

8. REFERÊNCIAS

- Bird-David, N. (2019, junho). Animismo revisitado: pessoa, meio ambiente e epistemologia relacional. *Debates do NER*. 35(1), 93-171.
<https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/95698>. UFRGS.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2004). *A construção da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento* (24.ªed.). Vozes
- Cádima, F. R. (2006). *A televisão “light” rumo ao digital* (1.ªed.). Rés XXI / Formalpress
- Castro, E. V. (2018, agosto). A Antropologia perspectivista e o método de equivocação controlada. *Aceno-Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5(10), 247-264. UFMT
- Coutinho, I. (2018). Compreender a estrutura e experimentar o audiovisual – Da dramaturgia do telejornalismo à análise da materialidade. En C. Emerim, I. Coutinho e C. Finger. (Eds.), *Epistemologias do Telejornalismo Brasileiro* (1.ªed., vol.7, pp.175-194). Insular
- Coutinho, I., Falcão, L. F. N. y Martins, S. (2019, 2-7 de setembro) *Dos eixos à análise da materialidade: o audiovisual observado, compreendido e experimentado em toda sua complexidade* [apresentação]. XLII Congresso Brasileiro de Ciências da Computação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belém, Brasil.
<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2135-1.pdf>
- Dejavite, F. A (2007, 29 de agosto-2 de setembro). *A notícia light e o jornalismo de infotimento* [apresentação]. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Santos, Brasil.
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1472-1.pdf>
- Descola, P. (2016). *Outras naturezas, outras culturas* (1.ªed.). Editora 34

- Duarte, E. B. y Curvello, V (2009). Telejornais: quem dá o tom? En I. M. M. Gomes (Ed.), *Televisão e Realidade* (pp.61-74). Edufba.
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1048/1/Televis%C3%A3o%20e%20Realidade.pdf>
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso* (5.ªed.). Edições Loyola
- Gleiser, D. (diretora geral), Amancio, A. y Lima, F. (redatores finais) (2016, 23 e 30 de janeiro, 13 e 20 de fevereiro; 2017, 2 de março e 13 de abril; 2018, 06 de outubro e 27 de novembro). *Amor & Sexo* [programa de televisão]. TV Globo. <https://globoplay.globo.com/v/4829303/programa/>
- Gomes, I. M. M. (2009, 2-6 de junho). *O Infotainment na Televisão* [apresentação]. XVIII Encontro da Compós – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Belo Horizonte, Brasil. https://www.compos.org.br/data/biblioteca_1154.pdf
- Hjarvard, S. (2014, janeiro). Miatização: conceituando a mudança social e cultural. *Revista MATRIZES*, 8(1), 21-44.
<http://www.revistas.usp.br/matriz/es/article/view/82929>. USP
- Michels, E., Mott, L. y Paulinho (2018). *População LGBT morta no Brasil – Relatório 2018*. Grupo Gay da Bahia (GGB).
<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>
- Nascimento, I. F., Rodrigues, I. M. y Santos, M. A. (2017). *Gênero e sexualidade: uma análise do programa 'Amor & Sexo' exibido em 02 de março de 2017* [apresentação]. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Fortabelza, Brasil.
<https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1282-1.pdf>
- Ranciere, J. (1996). *O desentendimento – política e filosofia* (1.ªed.). Editora 34
- Souza, J. C. A. (2004). *Gêneros e formatos na televisão brasileira* (1.ªed.). Sum

LA AUTORREGULACIÓN EN LAS REDES SOCIALES ANTE LA VULNERACIÓN DEL DERECHO AL HONOR

MARÍA SÁEZ DE PROPIOS

Escuela Internacional de Doctorado CEU (CEINDO)

1. INTRODUCCIÓN

Internet y, especialmente, las Redes Sociales (en adelante RRSS) han conformado un nuevo contexto social en el ámbito de la comunicación y las relaciones personales en el que se han creado proximidades virtuales impensables hace años que han cambiado la forma en la que se relacionan los miembros de la sociedad. Han surgido conductas hasta ahora inéditas como resultado del desplazamiento de la actividad social tradicional al ámbito *online*. Las RRSS parecían presagiar un nuevo paradigma de libertad: un espacio exento de intervenciones públicas, en el que los internautas disfrutaban de un poder de acción ilimitado, donde la libertad de expresión no tiene obstáculo alguno y donde se pueden expresar ideas y pensamientos de forma casi inmediata a millones de posibles destinatarios (Galán, 2010). La era digital “posee cuatro cualidades muy poderosas que la harán triunfar: es descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva” (Pérez Ariza et al., 2006)

Sin embargo, una de las consecuencias más importantes del traslado de la vida cotidiana a la Red es la ingente cantidad de destinatarios potenciales de las acciones contrarias a Derecho, que alcanza prácticamente el mundo entero, y que las convierte, por el hecho de estar en este medio, en mucho más peligrosas. Internet comporta que el riesgo tenga un efecto multiplicador de los atentados contra derechos e intereses jurídicos, pues su potencialidad en la difusión ilimitada de informaciones escritas o contenido audiovisual la hace un vehículo especialmente poderoso para cometer atentados contra bienes jurídicos fundamentales como son la intimidad, la imagen, la dignidad y el honor de las

personas, la libertad sexual, la propiedad intelectual e industrial, el mercado y los consumidores, la seguridad nacional o el orden público.

Hay que destacar también que surge una nueva y desconocida posición de vulnerabilidad a la que se exponen los usuarios de las RRSS, entendida desde dos vertientes. Por un lado, como sujeto pasivo, sin ser conscientes, su honor puede ser vulnerado, aunque comparta el contenido en las RRSS en un círculo cerrado, ya que éste puede ser redifundido, pues Internet hace posible que cualquier persona sea productor de contenidos (de Castilla, Clara Luz Álvarez González, 2011). Por otro, y puede ser causante de la vulneración del honor u otros derechos de los demás usuarios con acciones habituales en el uso de las RRSS. El ejercicio abusivo de la libertad de expresión e información por ciudadanos anónimos, identificados o identificables va a implicar la conculcación de derechos de terceros, como se analizará a continuación.

Por tanto, esta libertad de expresión puede ser limitada en aras de la protección del derecho al honor en las RRSS, por lo que es necesario determinar dónde se establecen los límites a dicha libertad en relación con estos derechos. Se trata de ponderar estos derechos y determinar las colisiones típicas surgidas del ejercicio de la libertad de expresión, así como los riesgos para el honor de los usuarios. Para ello, se tendrá en cuenta el contenido jurídico del honor según los usos sociales actuales, ya que esta concepción ha variado con el paso del tiempo, así como los sistemas de autorregulación.

2. OBJETIVOS

Un buen modo de comprender las exigencias normativas a las que nos enfrentamos en el mundo de las RRSS es aproximarnos desde el punto de vista de los conflictos que comienzan a plantearse. En nuestro caso, centrándonos en las conductas lesivas referentes a los contenidos que puedan ocasionarse por la libertad de expresión y la colisión con la protección del honor.

Con este trabajo se pretende exponer qué es la autorregulación e importancia ante las posibles vulneraciones del derecho al honor en las RRSS. Se exponen los intentos de autorregulación, y se analizan los sistemas

de autorregulación europeo, estadounidense y de América Latina, así como los últimos intentos de autorregulación españoles. Por último, se exponen las condiciones de uso que los prestadores de servicios de red social como Twitter, Facebook o Instagram contemplan en sus políticas para hacer un análisis y plantear la discusión del tema ante posibles problemas que se detecten.

3. METODOLOGÍA

La investigación se ha realizado con una metodología descriptiva que ha tenido la finalidad de definir, clasificar y caracterizar el objeto de estudio. Se ha utilizado un método deductivo para realizar este trabajo. Partiendo del concepto e importancia de la autorregulación tras el estudio de los problemas que actualmente surgen en las redes sociales ante la confrontación de derechos fundamentales, se ha analizado el marco jurídico existente en España, las condiciones de uso de las RRSS más importantes, así como los modelos de autorregulación internacionales, y algunos intentos de autorregulación. Por último, se han detectado algunos problemas que podría presentar la autorregulación.

El presente trabajo tiene, por tanto, una finalidad exploratoria entendida como aquella que pretende profundizar en la definición, análisis y correlación de determinados conceptos que permitan establecer parámetros posteriores de estudio sobre el objeto de investigación. Nos encontramos ante una investigación teórica que supone “la actividad sistemática de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (Barahona Quesada, 2013).

4. QUÉ ES LA AUTORREGULACIÓN

Es una técnica que previene o pospone la legislación. En un sentido más positivo, puede ser utilizada como un medio para experimentar y prepararse para la legislación de forma flexible evitando así, la excesiva normatividad en cada uno de los sectores. Además, puede proporcionar soluciones más allá del alcance de la legislación existente, que puede o

no dar lugar a un nuevo ciclo de elaboración de políticas a lo largo de las líneas antes mencionadas.

4.1 IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN

El mundo virtual es un medio en continua evolución y necesita normas para su regulación. La autorregulación puede ser un medio preventivo ante la comisión del delito mediante la investigación I+D en nuevos métodos tecnológicos para bloquear esas acciones delictivas y evitar la vulneración del derecho al honor y su posterior indexación en el buscador Google. El largo proceso de tramitación y promulgación de leyes para la regulación de los problemas existentes en internet sirve para solucionarlos, pero, a su vez, surgen nuevos conflictos merecedores de regulación (Serrano, 2013).

Si bien es cierto que el largo proceso de tramitación y promulgación de leyes para la regulación de los problemas existentes en internet sirve para solucionarlos, pero, a su vez, surgen nuevos conflictos merecedores de regulación. Y ante esto, “el Derecho no puede dar las respuestas oportunas” (Terrádez, 2013).

Lázaro González y Bartolomé lo ratifican, argumentando que: “los avances tecnológicos son de tal envergadura que el día siguiente apenas nada tiene que ver con el precedente, lo que requiere una capacidad de respuesta y adecuación ágil a los cambios progresivos que se van produciendo. Por ello, es necesario contar con un marco jurídico general y de principios que sea capaz de adaptarse a los avances tecnológicos; que no esté condicionado por situaciones concretas; que dé respuesta a los problemas y a los retos que la tecnología puede plantear; un marco que pase por el respeto a los derechos fundamentales, y muy especialmente, al derecho a la privacidad y a la dignidad de la persona. (Bartolomé & Lázaro, 2015).

Por este motivo, la oficina ejecutiva del presidente de la Casa Blanca de EEUU elaboró un informe que decía en uno de sus puntos: “ante las cuestiones complejas de internet, su alcance global y la constante evolución se requieren políticas a tiempo, escalables y que permitan la innovación. El objetivo primordial del plan de acción de la administración

estadounidense es crear el marco o entorno necesario para que las partes interesadas, colaborando entre sí, desarrollen códigos de conducta voluntarios, de obligado cumplimiento” (Recio, 2016).

Beltrán Castellanos da un paso más y explica la importancia de la autorregulación: “Un eficaz sistema de protección de datos en el ámbito de las comunicaciones electrónicas exige rebasar incluso la solución estrictamente jurídica, para abrazar cualesquiera medidas e iniciativas que coadyuven a encauzar el problema. Las implicaciones técnicas de las comunicaciones electrónicas, en este caso, de las redes sociales y la dimensión extraterritorial de internet, representan tales obstáculos para la protección de la vida privada, que impiden renunciar a nuevas vías como la autorregulación y autocontrol de los sectores implicados (Castellanos, 2014).

El concepto de autorregulación presenta importantes ventajas al ser una técnica que previene o pospone la legislación. Además, puede ser utilizada como un medio para experimentar y prepararse para la legislación de forma flexible evitando así, la excesiva normatividad en cada uno de los sectores. Y puede proporcionar soluciones más allá del alcance de la legislación existente, que puede o no dar lugar a un nuevo ciclo de elaboración de políticas a lo largo de las líneas antes mencionadas” (Viguri, 2015).

4.2 INTENTOS DE AUTORREGULACIÓN

Atrás quedó Real Decreto 1289/1999, de 23 de julio, por el que se crea la Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías en España (vigente hasta el 05 de junio de 2011). No existe un gobierno formal de la Red, sino que son los propios usuarios lo que, a través de organizaciones de autorregulación, se han dedicado al establecimiento de estándares técnicos que permitan que la Red funcione y crezca.

El diseño descentralizado de la Red dificulta un control central. A esta dificultad debe añadirse que, tal como advierte De Areilza Carvajal (De Areilza, 2000), la arquitectura de Internet no es neutral, sino que privilegia algunos actores sobre otros. Y, en concreto, con la

comercialización de la Red, han ganado autoridad e influencia en el diseño de Internet empresas con capacidad de captura de las organizaciones de autorregulación, mientras que el usuario medio cada vez se ve más relegado a una vulnerable posición secundaria. De modo que cualquier solución tendente a robustecer jurídicamente los derechos –a la intimidad, a la propiedad, a la libertad de expresión- del usuario reclama cooperación y coordinación entre los distintos gobiernos y países (Morón, 1999).

Sobre estas premisas pueden identificarse concretos ámbitos de riesgo para la privacidad:

a) El problema de los denominados “archivos logs”: los proveedores de acceso a la Red ostentan la posibilidad de registrar las conexiones de los usuarios, el tiempo de la conexión, la localización de la conexión, los servicios visitados, la identidad del emisor del mensaje y del destinatario. Todos estos datos e informaciones son almacenados o consignados por el proveedor de acceso, lo que le permite configurar un primer y amplio perfil digital del usuario.

b) El problema de las “cookies”, archivos que son emitidos por los webs servidores visitados o consultados por el internauta y que se graban en el disco duro de éste. Esta técnica concede al web servidor memorizar las consultas efectuadas anteriormente por el internauta a ese mismo web. El envío sucesivo de cookies y su conservación permite al web emisor de las mismas obtener una fotografía digital del usuario, rastreando sus gustos o preferencias, costumbres, entretenimientos, etc.

En la actualidad, es posible configurar el software de navegación para que detecte la recepción de cookies y otorgue al usuario la facultad de aceptarlas o de rechazarlas. Incluso la posibilidad de negar a priori la grabación de cualquier cookie, que permite preservar la intimidad del usuario y hacer más cómoda y fiable la navegación, por cuanto no exige que quede vivificado en cada visita el rechazo de dichos archivos, al disponerse de un mecanismo automático al respecto.

Debe tenerse en cuenta la aparición de otros mecanismos técnicos de autotutela o autoprotección del usuario y, en particular, el relativo al empleo de lo denominado *anonymous remailers*. Éstos operan como

servidores intermedios o pantalla y permiten al internauta preservar su anonimato tanto en sus visitas y navegación por la Red como en el envío de sus mensajes. Éste es el inventario de los auténticos nuevos riesgos para la intimidad, respecto de los cuales no se atisba todavía un estatuto jurídico del certero y el inventario de las respuestas técnicas de autotutela o protección, técnicas que están a disposición del internauta, pero que no gozan de estatuto jurídico en el sentido de estar instituidas y salvaguardadas desde la esfera pública.

Respecto del problema del stock de información, identificadora del usuario, en poder de los proveedores de acceso, los escenarios de futuro estatuto jurídico son diversos y algunos radicalmente opuestos en cuanto a la lógica de intereses a que responden, a saber:

a) en el panorama norteamericano, no han faltado opiniones o proyectos tendentes a consolidar estas facultades de control del proveedor de acceso, que incluso debería quedar sometido a la obligación de entregar a las autoridades (FBI) tal conjunto informativo; en esta dirección se halla el programa norteamericano denominado “Carnívoro”, cuya pretensión no es otra que implantar un software comercial en los proveedores de acceso, que posibilita a las autoridades policiales la interceptación masiva de e-mails y la remisión de información relativa de todo el perfil digital del internauta.

b) una segunda solución transitoria basada en la anomia, expone que frente a la ausencia de normas estatales o internacionales, proyectadas desde lo público, el uso de ese stock de información, quedaría al buen criterio del proveedor de acceso, todo lo más con sujeción a normas de autogobierno deontológico, previamente definidas por el propio proveedor; ni que decir tiene que esta segunda solución colisiona con las pretensiones garantistas de la ley española de protección de datos personales de 1999 (LOPD), si bien este texto legislativo no está pensado ni instituido, principalmente, en atención a la infopistas, de clara impronta internacional;

c) una tercera línea de pensamiento esbozaría la idea de instituir obligaciones de destrucción periódica de ese caudal informativo, a cargo del proveedor de acceso; se trataría, en principio, de una obligación

simple, si bien se adolece de mecanismos que permitan controlar la verificación jurídica más armoniosa y articulada sea la de proyectar la figura del confidente necesario a los proveedores de acceso, de manera tal que se pudiera recrear el tradicional estatuto del secreto profesional Redefinido ahora para este nuevo sector, de esta manera se configuraría entre el internauta y el proveedor de acceso un circuito de confidencialidad de información reservada; esta solución tiene ventajas, a título ilustrativo la vulneración de ese secreto profesional podría incluso dar lugar a la aplicación de previsiones penales, trámite art. 199 CP español; sin embargo, los problemas son múltiples; así, por ejemplo, tradicionalmente, la vulneración del secreto profesional con consecuencias sancionadoras exige que ese deber jurídico deba estar instituido por una norma estatal y, en el presente caso, podría pensarse en que la fuente normativa fuera un convenio internacional, pero no debe descartarse el rendimiento interpretativo que podría ofrecer para estos menesteres el art. 10 LOPD, que genera un deber de secreto profesional para aquellas personas que operan con datos personales automatizados de terceros. El art. 49 de la Ley 11/1998, de 24 de abril, General de Telecomunicaciones, impone el deber de garantizar el secreto de las comunicaciones a los operadores que presten servicios de telecomunicaciones o exploren redes de telecomunicaciones accesibles al público.

No se trata de riesgos nuevos para la intimidad, sino de riesgos ya conocidos que ahora presentan toda su magnitud y dimensión con la aparición de Internet. Ilustrativo es el problema acrecentado de los daños informáticos a través de los virus, que han observado un extraordinario desarrollo en la Red.

Al respecto, el debate jurídico debe profundizar en dos cuestiones básicas. Una, la relativa al esclarecimiento de si se debe caminar hacia el castigo o la represión del mero intrusismo informático, no acompañado de específicos designios de vulneración de la intimidad, de los secretos de empresa o de otros intereses económicos (hacking blanco) y sobre este punto las opiniones son encontradas en orden a la necesidad de creación de un delito de estas características. Otra, la concerniente a la necesidad de impulsar acuerdos internacionales en punto a la armonización de los ciberdelitos, a las reformas procesales que hagan efectiva

la persecución de estas infracciones y a la cooperación internacional entre los Estados (López Ortega, 2001).

Una vez repasada la legislación local relevante y más usada en los SRS que ayuda a resolver los posibles conflictos derivados de la confluencia de los múltiples bienes jurídicos implicados en estas plataformas es importante mencionar otro tipo de regulación que abunda en aspectos paralegales ya que, no siendo legislación vinculante, ayuda en gran medida a los SRS europeos. Se trata de la autorregulación de los SRS que no ha sido pura en cuanto a su desarrollo independiente por cada SRS, sino que ha emanado de unos principios ideados por la Comisión Europea, en su área de Sociedad de la Información, con el objetivo de mejorar aspectos de la privacidad y la protección a menores en SRS, sin tener que entrar a legislar dichas materias.

Esta autorregulación se materializa en los “Principios de Redes Sociales Seguras”, Redactados a principios del año 2009 por la Comisión Europea en colaboración con la industria de SRS. Los principios serían los siguientes:

1. Aumentar los mensajes para hacer más segura la Red y elaborar políticas de uso aceptables para los usuarios, padres, profesores y estudiantes de una forma destacada, clara y adaptada a cada edad.
2. Trabajar para garantizar que los servicios prestados se adaptan a la edad de sus usuarios.
3. Dar poder a los usuarios a través de herramientas y tecnología.
4. Promover los mecanismos sencillos de reporte de conductas o de violaciones de los términos de uso.
5. Facilitar y animar a los usuarios a hacer una aproximación segura en relación con su privacidad y datos personales.
6. Revisión de contenidos o conductas ilegales o prohibidas.

Estos principios suscitan la mejora de la protección de la privacidad, de los datos personales, de la concienciación de los usuarios así como la información sobre seguridad que todo SRS debe tener. Se desarrollan mediante un conjunto de medidas que ofrecen en cada uno de estos

puntos tales como establecer por defecto el grado máximo de privacidad en SRS para menores de 18 años, hacer sistemas eficaces de reporte de conductas inapropiadas o delictivas o no indexar los datos personales de los usuarios en motores de búsqueda (Rallo & Martínez, 2010).

El mecanismo de autorregulación debe proporcionar un importante nivel de protección y tratar los problemas de la detección de los contenidos. Por la naturaleza transnacional de las redes de comunicación, la eficacia de las medidas de autorregulación debe reforzarse mediante la coordinación de iniciativas nacionales y organismos encargados de su ejecución. Para conseguir una verdadera autorregulación es necesario desarrollar directrices de ámbito europeo para la elaboración de códigos de conducta que tendrán que establecer un consenso en su aplicación y apoyo. Respecto al establecimiento de estos códigos de conducta, se fomentará un sistema de “etiquetas acreditativas de sitios web de calidad” que sean visibles, para ayudar a los usuarios a identificar a los proveedores de servicios en Internet que operen de conformidad con dichos códigos (Llaneza, 2000).

4.3 MODELOS DE AUTORREGULACIÓN

4.3.1 Modelo comunitario europeo

El modelo comunitario europeo fundado sobre un esquema rígido de regulación, basado en la positivización de normas de carácter regional, emitidas por órganos supranacionales con funciones legislativas como el Consejo Europeo, la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, quienes emiten normas básicas de obligatorio cumplimiento para cada uno de los 27 Estados miembros de la Unión Europea.

Frente a las redes sociales virtuales, el modelo comunitario de la Unión Europea no cuenta con una regulación exclusiva; este modelo jurídico por analogía aplica normas comunitarias destinadas a proteger los datos personales, la propia imagen, honra, libre circulación de datos; de igual manera, desarrolla instituciones que vigilan y hacen recomendaciones en materia de derechos de autor, la ciberdelincuencia, pornografía infantil, suplantación de identidad, creación de perfiles falsos y comisión de fraude. Las reglas en específico sobre dichas problemáticas jurídicas

son objeto de regulación del Derecho interno de cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea. (Arévalo et al., 2011)

4.3.2 Modelo jurídico estadounidense

Contrario a la positivización del modelo europeo, el modelo jurídico estadounidense para la regulación de internet y las redes sociales virtuales se funda en la autorregulación, donde se exaltan las reglas privadas como mecanismos normativos, estas normas son adaptativas a las realidades sociales y del mercado, minimizan la intervención judicial directa permitiendo a las partes la solución inmediata de diferencias entre ellas.

Este modelo de regulación se refleja en los códigos de conducta entendidos como instrumentos que fijan las pautas a los usuarios de las redes sociales virtuales y a su vez, establecen líneas de actuación para las empresas prestadoras de servicios en la web. En esa línea Estados Unidos ha desarrollado un esquema normativo elemental, fundado en la autorregulación estableciendo algunas pautas y providencias que reglamentan temas como privacidad, seguridad, protección de datos, nombres de dominio, spam, comercio electrónico, dejando de lado a las redes sociales virtuales.

4.3.3 Modelo de legislación de América Latina

Como un punto intermedio entre el modelo de regulación europeo y estadounidense, se encuentra el modelo de legislación de América Latina frente a las redes sociales virtuales, pues se vislumbra que la regulación sobre internet y las redes sociales emana de organismos legislativos que positivizan normas frente al tema, así como también, las normas emanan de diferentes entes privados al margen de cualquier jurisdicción existente; es decir, el modelo latinoamericano opta por una autorregulación regulada, caracterizada por su incipiente normativa, emitida por órganos legislativos estatales, su flexibilidad y la presencia de organismos públicos y privados que contribuyen a regular internet y las redes sociales.

Frente al punto específico de regulación de redes sociales virtuales, el modelo latinoamericano, no cuenta con una regulación específica, por

ello acude a normas que regulan el uso de internet y lucha contra la ciberdelincuencia que tiene lugar en las páginas de Internet, asimismo, se adhiere a tratados internacionales.

4.3 INTENTOS RECIENTES DE AUTORREGULACIÓN

4.3.1 Creación de estándar de código abierto

A finales de 2019, algunos directores de las grandes RRSS, anunciaron la creación de un equipo de desarrolladores para crear un estándar de código abierto para redes sociales. La idea es que la compañía no fuera la única en decidir qué puede y qué no puede verse en la red social, sino que sean los propios usuarios finales quienes determinen qué contenidos toleran y cuáles no. Pero esto es solo un primer paso, ya que los fallos en los algoritmos son solo una pequeña parte del problema. El principal caballo de batalla es cómo limitar el poder que acumulan en la actualidad gigantes como Facebook, Twitter o Instagram.

4.3.2 Carta de Derechos Digitales en España

La necesidad de los mecanismos de autorregulación ha llevado al Gobierno de España, en noviembre de 2020, a impulsar la elaboración de una Carta de Derechos Digitales de España, uno de los compromisos fundamentales del plan España Digital 2025. En el proceso se ha contado con numerosas contribuciones de la sociedad civil, así como el trabajo de un grupo de expertos de primer nivel.

El proceso de elaboración una Carta de Derechos Digitales tiene como objetivo reconocer los retos que plantea la adaptación de los derechos actuales al entorno virtual, y proponer un marco de referencia para contribuir a su protección en ese contexto. Para tal fin, la Secretaría de Estado de Digitalización e IA, perteneciente al Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, puso en marcha un proceso amplio de consulta pública y ha impulsado los trabajos de un grupo de expertos en la materia formado por destacados juristas, representantes de usuarios e internautas o consultores de ciberseguridad, entre otros perfiles, con la participación de los ministerios de Justicia y Presidencia,

Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, y la Agencia Española de Protección de Datos.

Fruto de este trabajo, el texto elevado a consulta pública recoge un conjunto de principios y derechos para guiar futuros proyectos normativos y el desarrollo de las políticas públicas de forma que se garantice la protección de los derechos individuales y colectivos en los nuevos escenarios digitales. El borrador se somete a consulta pública coincidiendo con la celebración de un evento en el que han participado algunos de los miembros del grupo de expertos y otras personas activas en el debate público sobre los derechos digitales.

Una vez recogidas las observaciones y aportaciones que se hagan en esta fase de consulta pública, se elaborará el texto final de la Carta de Derechos Digitales, que inspirará los futuros pasos a seguir en la protección de la sociedad de cara a los nuevos retos digitales, fijando los principios sobre los que asentar la salvaguarda de los derechos fundamentales en el escenario digital.

España busca así colocarse a la vanguardia de la protección de los derechos digitales, tanto por el contenido de la Carta como por su elaboración participativa.

Este documento ha entrado en su fase final y, en breve, España contará con una Carta de Derechos Digitales, un texto que tiene como objetivo reconocer los retos que plantea la adaptación de los derechos actuales al entorno virtual, y proponer un marco de referencia para contribuir a su protección en dicho contexto. Por tanto, no se trata de crear nuevos derechos, sino de igualar los derechos que ya existen al mundo y competencias digitales.

En este sentido, la Carta de Derechos Digitales, aunque no tendrá carácter normativo, recoge derechos ya existentes en la propia Constitución y la Ley Orgánica de Protección de Datos y de Garantía de Derechos Digitales (LOPDGDD), además de reflejar tendencias y realidades ya existentes en la sociedad. Así, espera servir de guía a las Administraciones Públicas a la hora de estudiar y desarrollar posibles reformas legales encaminadas a garantizar la protección de los derechos individuales y colectivos en los nuevos escenarios digitales.

5. AUTORREGULACIÓN DE LOS PRESTADORES DE SERVICIOS

5.1 CONDICIONES DE USO DE TWITTER

Los usuarios de Twitter pueden publicar contenido, incluido el contenido potencialmente provocador, siempre y cuando no infrinjan las reglas de Twitter. Es importante tener en cuenta que Twitter no revisa el contenido ni quita el contenido potencialmente ofensivo. Como parte de su política, no actúan como mediadores ante cierto contenido ni intervienen en disputas entre usuarios. Sin embargo, el abuso o acoso a un objetivo podría constituir una infracción de las Reglas de Twitter y las Condiciones de servicio, y, en ese caso podrían eliminar el contenido, incluso suspender o cancelar cuentas de usuarios.

Twitter da la opción de denunciar por contenido confidencial, por comportamientos abusivos.

El propósito de Twitter es estar al servicio de la conversación pública. La violencia, el acoso y otros tipos de comportamiento similares no incentivan a las personas a expresarse y, en última instancia, disminuyen el valor de la conversación pública a nivel mundial. Sus reglas tienen como objetivo garantizar que todas las personas puedan participar en la conversación pública de manera libre y segura.

En cuanto a la seguridad, Twitter contempla que no se puede publicar contenido violento o que incite a ello. No se puede fomentar el terrorismo, ni la explotación sexual. No se puede participar en situaciones de acoso dirigidas a una persona o incitar a otros a hacerlo. Tampoco permite fomentar la violencia contra otras personas ni amenazarlas o acosarlas por motivo de su raza, origen étnico, nacionalidad, pertenencia a una casta, orientación sexual, género, identidad de género, afiliación religiosa, edad, discapacidad o enfermedad grave. No se puede promover el suicidio ni autolesiones, ni publicar contenido que incluya violencia.

Respecto a la privacidad, no permite publicar la información privada de otras personas, ni contenido audiovisual íntimo de otras personas. Igualmente, recoge acciones que no están permitidas en cuanto a la

autenticidad como la suplantación de identidad, la utilización de medios sintéticos y manipulados e infringir los derechos de propiedad intelectual de otros, incluidos los derechos de autor y de marca (Reglas de Twitter).

5.2 CONDICIONES DE USO DE FACEBOOK

Facebook combate las conductas perjudiciales, y protege a su comunidad. Para ello, cuenta con equipos especializados en todo el mundo y desarrolla sistemas técnicos avanzados para detectar si sus Productos se usan de forma inapropiada, si alguien muestra una conducta perjudicial para los demás y si surgen situaciones en las que pueda contribuir para ayudar o proteger a su comunidad. Si tiene constancia de contenido o conductas de este tipo, aplican las medidas correspondientes, "tales como ofrecer ayuda, eliminar el contenido, bloquear el acceso a ciertas funcionalidades, inhabilitar una cuenta o ponernos en contacto con los órganos encargados de hacer cumplir la ley. ."

Para ello, Facebook utiliza y desarrolla tecnologías avanzadas para ofrecer servicios seguros y funcionales a todo el mundo como inteligencia artificial, sistemas de aprendizaje automático y realidad aumentada, para que la gente pueda usar sus Productos de manera segura, desarrolla sistemas automatizados destinados a mejorar su capacidad de detectar y eliminar actividades abusivas o peligrosas que puedan perjudicar a la comunidad y dañar la integridad de sus productos.

5.3 NORMAS COMUNITARIAS DE FACEBOOK E INSTAGRAM

Facebook/Instagram han desarrollado un conjunto de Normas comunitarias que describen qué está permitido y qué no. Aunque recalcan su compromiso con la libertad de expresión, es consciente de las "Oportunidades de internet para cometer abusos", por lo que limitan la libertad de expresión para proteger los siguientes valores: autenticidad, seguridad, privacidad y dignidad.

A pesar de esto, en algunos casos, permiten "contenido para la concienciación pública que, en principio, infringiría sus Normas comunitarias, siempre que este sea de interés periodístico y relevante para el público.

No obstante, primero analizan su valor de interés público, evalúan el riesgo de que pueda causar posibles daños y así poder tomar una decisión en función de normas internacionales sobre derechos humanos, según lo indicado en su Política corporativa sobre derechos humanos (*Corporate Human Rights Policy* .). Evalúan el interés periodístico del contenido publicado por cualquier persona, incluidas organizaciones de noticias y usuarios particulares. Por ejemplo, han permitido contenido que muestra gráficamente la guerra o sus consecuencias cuando es importante para la opinión pública.

Sus Normas comunitarias sirven como guía de lo que está permitido y lo que no en Facebook, y piden a los miembros de la comunidad de Facebook que las cumplan. Al igual que Twitter, enumera las acciones que no están permitidas:

I. Violencia y comportamiento criminal

II. Seguridad.

- Suicidio y autolesiones
- Explotación sexual, abuso y desnudos de menores
- Explotación sexual de adultos
- Bullying y acoso
- Explotación de personas
- Vulneraciones de la privacidad y derechos de privacidad de imágenes

III. Contenido cuestionable. Discurso del odio o incitación al odio

IV. Integridad y autenticidad. Spam, noticias falsas, contenido multimedia modificado

V. Respeto de la propiedad intelectual

Es muy importante tener en cuenta que cualquiera puede denunciar contenido potencialmente infractor, incluidas páginas, grupos, perfiles, contenido individual y comentarios. Asimismo, otorgamos el control sobre la propia experiencia, ya que permitimos bloquear, dejar de seguir u ocultar personas y publicaciones (*Normas comunitarias*).

6. DISCUSIÓN

La autorregulación presenta algunos inconvenientes como pueden ser el límite a la libertad de expresión que puede surgir del intervencionismo de los mecanismos de autorregulación y la falta de precisión del concepto al honor.

El problema surge cuando los mecanismos de autorregulación de las propias RRSS que están en constante evolución sobrepasan el intervencionismo de los contenidos de las plataformas digitales. Facebook e Instagram “utilizan una combinación de inteligencia artificial e informes elaborados por personas para identificar publicaciones, fotos u otro contenido que puede que viole nuestras Normas de la Comunidad”. Pero en contrapartida, este control de publicaciones a menudo elimina publicaciones por error, por lo que estarían limitando la libertad de expresión de los usuarios.

En cuanto a la falta de precisión del concepto al honor. El honor es un concepto vivo determinado por los valores de cada momento cultural que lo definen como honra, patrimonio moral de la persona, reputación, estima u opinión que de la persona tienen los demás. Existe una falta de precisión de la adaptación del honor a los valores, ideas y normas asociadas a cada momento. Esto hace que haya una gran dificultad para delimitarlo y más aún en el contexto virtual de las redes sociales, más aún en la actualidad en la que va cobrando más protagonismo la autorregulación de las propias redes sociales, que han establecido mecanismos basados en la inteligencia artificial y algoritmos que pueden llegar a limitar la libertad de expresión al detectar una vulneración del derecho al honor.

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para analizar la autorregulación en las RRSS ante la vulneración del Derecho al honor, hay que tener en cuenta que existen dificultades conceptuales que han ido variando a lo largo de la historia al modificarse el contenido jurídico social del honor, así como los grupos de personas

que se consideran titulares de ese derecho y a quienes el ordenamiento jurídico tiene que proteger (Pérez Martín, 1991).

El estudio sobre los riesgos para el honor que suscita Internet requiere previamente la especificación del contenido de este bien jurídico en el ciberespacio, puesto que este objeto jurídico de protección se muestra como una realidad jurídica en constante evolución (López Ortega, 2001).

El honor es un concepto vivo determinado por los valores de cada momento cultural que lo definen como honra, patrimonio moral de la persona, reputación, estima u opinión que de la persona tienen los demás. Existe una falta de precisión de la adaptación del honor a los valores, ideas y normas asociadas a cada momento. Esto hace que haya una gran dificultad para delimitarlo y más aún en el contexto virtual de las redes sociales, más aún en la actualidad en la que va cobrando más protagonismo la autorregulación de las propias redes sociales, que han establecido mecanismos basados en la inteligencia artificial y algoritmos que pueden llegar a limitar la libertad de expresión al detectar una vulneración del derecho al honor.

Ante esta fluctuación del concepto del honor, sería conveniente sistematizar la vulneración de derechos, es decir, analizar en profundidad los peligros y repercusión que tiene la vulneración del derecho al honor en el medio digital de las RRSS dependiendo del tipo de acción que se realice.

Las redes sociales se han convertido en instrumentos de control, así como elementos de poder en la sociedad. La información personal que circula a través de ellas ha provocado vulneraciones directas a la vida privada, lo que pone de relieve la necesidad de una autorregulación dentro de estos sitios en la Red. Por ser espacios libres se requiere la colaboración de la sociedad misma, de los proveedores de servicios y del propio Estado (Díaz Buck, 2013).

Pero en muchos casos, las RRSS incumplen ese compromiso de autorregulación, por lo que queda mucho camino por recorrer. Lo ideal sería una combinación de autorregulación de las propias redes sociales, del propio usuario que pueda contar con herramientas para limitar que

contenidos ver en función de esos límites a la vulneración de derechos fundamentales, así como mecanismos de autorregulación llevados a cabo desde los países.

Las RRSS están presentes en un entorno virtual sin fronteras, sin circunscribirse a un territorio determinado, por lo que el Derecho se enfrenta a unos desafíos relacionados con la soberanía territorial, jurisdicción estatal, variedad de problemática jurídicas de carácter penal, comercial, civil entre otras; ante los cuales la disciplina jurídica no puede restringir su accionar, ya que están en juego elementos esenciales de la relación entre personas.

Por este motivo, en la actualidad se podría dar solución a la autorregulación en las RRSS ante la vulneración del Derecho al honor mediante la combinación de la regulación jurídica actual, la jurisprudencia, las condiciones de uso de los diferentes prestadores de servicios con un impulso de la autorregulación -ayudada por la inteligencia artificial- para conseguir una regulación eficaz del derecho al honor y la libertad de expresión en las RRSS. El problema está en que esos mecanismos de autorregulación de las propias RRSS que están en constante evolución pueden sobrepasar el intervencionismo de los contenidos de las plataformas digitales, lo que vulneraría la libertad de expresión.

Pero para ello, el Derecho se enfrenta a un reto: ofrecer soluciones eficaces a los problemas jurídicos que puedan surgir del uso de las RRSS. Esto lo conseguirá de la unificación de criterios internacionales, así como de la adopción de modelos, instrumentos jurídicos y códigos de conducta que consigan establecer un marco de referencia común para dar solución a los posibles conflictos. Y que esos acuerdos armonizados puedan tener un carácter vinculante.

8. REFERENCIAS

Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento : The Role of Theoretical Research in the Building of Knowledge: An inquiry from Universidad Estatal a Distancia (UNED)

- Bartolomé, A., & Lázaro, I. E. (2015). Los derechos de la personalidad del menor de edad. Su ejercicio en el ámbito sanitario y en las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Aranzadi.
- Castellanos, B. (2014). Aproximación al régimen jurídico de las redes sociales. Cuaderno Electrónico De Estudios Jurídicos, (2), 69.
- Corporate Human Rights Policy . <https://about.fb.com/wp-content/uploads/2021/03/Facebooks-Corporate-Human-Rights-Policy.pdf>
- De Areilza, J. M. (2000). ¿Quién gobierna Internet? Nueva Revista De Política, Cultura Y Arte, 70
- de Castilla, Clara Luz Álvarez González. (2011). Internet y derechos fundamentales. Editorial Porrúa.
- Galán, A. (2010). Libertad de expresión y responsabilidad penal por contenidos ajenos en Internet. Tirant Lo Blanch.
- Llaneza, P. (2000). Internet y comunicaciones digitales. Bosch.
- López Ortega, J. J. (2001). Internet y Derecho Penal. Cuadernos De Derecho Judicial. Consejo General Del Poder Judicial, , 65.
- Morón, E. (1999). Internet y Derecho penal: hacking y otras conductas ilícitas en la Red. Aranzadi.
- Normas comunitarias.
<https://www.facebook.com/help/instagram/477434105621119>
- Pérez Ariza, Carlos La libertad de expresión, en el paradigma de las nuevas tecnologías y la sociedad de la información Revista Latina de Comunicación Social, vol., 9., núm., 6. 1., enero-diciembre, 2006, p. 0 Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social Canarias, & España. (2006). Revista Latina de Comunicación Social E-ISSN: 1138-5820 jpablos@ull.es Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social España
- Pérez Martín, A. (1991). La protección del honor y de la fama en el Derecho Histórico Español. Anales De Derecho, (Nº 11)
- Rallo, A., & Martínez, R. (2010). Derecho y Redes sociales. Civitas.
- Recio, M. (2016). Protección de datos personales e innovación: ¿(in)compatibles? (Derecho de las nuevas tecnologías). Reus.
- Reglas de Twitter. <https://help.twitter.com/es/rules-and-policies/twitter-rules>

- Serrano, M. I. (2013). El derecho a la imagen de los menores en las redes sociales. Referencia especial a la validez del consentimiento . In L. Corredoira, & L. Cotino (Eds.), Libertad de expresión e información en Internet: amenazas y protección de los derechos personales (pp. 437). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Terrádez, D. (2013). Formaciones políticas racistas y xenófobas: aproximación al uso de las redes sociales. Libertad de expresión "versus" abuso de derecho. In L. Corredoira, & L. Cotino (Eds.), Libertad de expresión e información en internet. Amenazas y protección de los derechos personales (pp. 275-278). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Viguri, J. (2015). “Los mecanismos de certificación (códigos de conducta, sellos y marcas)” . In A. Rallo, & R. García (Eds.), Hacia un nuevo derecho europeo de protección de datos (pp. 902). Tirant lo Blanch.

EL PERIODISMO CIUDADANO COMO EJERCICIO DEMOCRÁTICO Y OPCIÓN DE EMPLEO AUTÓNOMO PARA RECIÉN GRADUADOS EN ECUADOR

NORMA ALLYSON ARMIJOS TRIVIÑO

Universidad de Málaga, UMA

Universidad de Guayaquil, UG

JUAN SALVADOR VICTORIA MAS

Universidad de Málaga, UMA

BRENDA MIROSLAVA CARRIÓN RAMÍREZ

Universidad de Guayaquil, UG

1. INTRODUCCIÓN: EL PERIODISMO CIUDADANO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRACIA

A pesar de los infinitos cambios producidos por el intenso avance de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación) durante las últimas décadas, no hay duda de que el principal de ellos está dado por la creación y fusión de la telefonía móvil, internet y redes sociales, en sus variadas plataformas de producción e intercambio de información en vivo (*on line*), o mediante la creación y reproducción de páginas web, blog y canales de transmisión de textos, imágenes y sonidos, totalmente accesibles al ciudadano común, además de instituciones de la más diversa naturaleza.

Como consecuencia de ello, ha comenzado a surgir durante los últimos años una forma distinta de producir y difundir informaciones de interés público, en paralelo con las organizaciones mediáticas masivas tradicionales. Esta nueva práctica denominada “Periodismo Ciudadano 3.0”, se convierte de hecho y en forma creciente en un importante canal para dar a conocer muchos acontecimientos, que escapan a la agenda de los grandes medios, en primer lugar; pero asimismo vienen a menudo a dar cauce a informaciones y opiniones que pueden representar de manera

más auténtica los intereses de la llamada sociedad civil, menos contaminadas por los compromisos políticos y financieros que dominan el funcionamiento mediático.

El acceso a estas opciones que democratizan la comunicación, gracias a la tecnología digital en sentido general y en particular a las numerosas plataformas *on line* de código abierto (libre), hace posible al ciudadano común obtener, analizar, producir y difundir los contenidos cuándo, dónde y cómo, sea su interés. Los ciudadanos se organizan y se constituyen en comunidades inteligentes.

El papel que cada “periodista ciudadano” puede desempeñar en estas comunidades es muy variado, lo cual amplía la complejidad del término, según Bowman y Chris Willis (2003, p. 40), quienes enumeran entre otras funciones comunicativas las de: editorial, emisor de radio o televisión, editor, creador de contenido (escritor, fotógrafo, videógrafo, caricaturista), comentarista, documentador, administrador del conocimiento (bibliotecario), periodista y anunciante (comprador y vendedor), entre otras.

La variedad de formas, funciones, emisores, audiencias, temas y fuentes que caracterizan este “periodismo” realizado desde la “ciudadanía”, hace cada vez más difícil precisar los puntos de similitud, convergencia y límites entre este término y otros parecidos; como pueden ser los de periodismo “comunitario”, “digital”, “multimedia”, “participativo”, “interactivo”. Igual que también ocurre con el de “periodista ciudadano” y otros en boga para señalar a los emisores, que hoy también definen a personas que producen para la web, como son “blogger”, “instagramer”, “follower”, “citizen journalist” (Whatis.com), “youtuber”, “influencer”, entre otras denominaciones (Sánchez-Guijaldo, 2017).

Ello sucede por la dinámica con la que surgen y se “denominan” las diferentes opciones que ofrece la “telaraña mundial”, sin tiempo suficiente para una verdadera y rigurosa conceptualización de cada una de ellas y su caracterización, dando lugar en ocasiones a más preguntas que respuestas cuando se someten al análisis científico. Por tal razón, lo primero sería preguntarse: ¿Qué es realmente el periodismo ciudadano o 3.0? ¿Qué experiencias y manifestaciones se tienen de su práctica en diferentes países? ¿Cómo se asume por la academia? ¿Qué

representaciones tienen del mismo estudiantes y profesionales del periodismo y la comunicación social?...

Buscando respuestas a algunas de estas interrogantes, la investigadora observó que aún en el Ecuador se trata de una práctica poco extendida y poco estudiada, insuficientemente reconocida por docentes, estudiantes y profesionales, y aún menos por la ciudadanía, para quienes resulta una iniciativa aislada y un tanto espontánea, por algunos descalificada debido supuestamente a falta de rigor en la construcción periodística y pocas posibilidades de contrastación de sus datos. ¿Será adecuada y completa esta representación?

2. OBJETIVO

Explicar el lugar que ocupa el tema del periodismo ciudadano en la formación profesional que se lleva a cabo en la carrera de comunicación social de la universidad de Guayaquil, Ecuador, y representaciones que se hacen profesionales y estudiantes al respecto.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación, de enfoque cualitativo, asumió como método empírico el estudio de casos, seleccionando para ello la carrera de Comunicación Social/Periodismo de la Universidad de Guayaquil, la mayor del país, así como la práctica de seis blogs de periodismo ciudadano identificados en esta ciudad. Tomando como unidades de análisis a sus principales protagonistas, profesores, estudiantes y profesionales, se realizaron dos entrevistas enfocadas a directivos de la carrera, complementadas con el análisis de sus documentos rectores (Plan de Estudio y programas); así como dos *focus groups* y una encuesta al 60 por ciento de los alumnos cursantes del séptimo y octavo semestres de la carrera de Comunicación Social/Periodismo de la FACSO.

Finalmente, también se efectuaron entrevistas en profundidad (biográficas) a los seis blogueros señalados y se llevó a cabo la interpretación de todo el material, a la luz de las fuentes teóricas analizadas en el trabajo con la bibliografía localizada sobre el tema.

4. RESULTADOS

Del análisis de dicha malla curricular y el diálogo con la dirección académica de la carrera, se conoció la existencia de no menos de 24 asignaturas relacionadas directa o indirectamente con los perfiles periodísticos en sentido general. Aunque solamente ocho presentan o pudieran presentar un vínculo mayor con el Periodismo Ciudadano, que son las siguientes: Periodismo Digital, Periodismo Comunitario, Prácticas Comunitarias, Comunicación Multimedia I y II, Administración y Proyectos de empresas de comunicación, Proyectos de Trabajo de Titulación, Práctica pre profesionales y Vinculación con la Comunidad. Únicamente el caso del Periodismo Digital se incluye un tema dedicado explícitamente al Periodismo Ciudadano, al cual se asignan algunas horas de conferencias y prácticas de trabajo independiente, en grupos o individualmente.

Tanto los perfiles y campos de ocupación, como la malla curricular, salvo la excepción citada, no incluyen de manera explícita el estudio teórico y la práctica de un periodismo autónomo, personal, independiente, asumido como posible emprendimiento o medio alternativo, ciudadano, paralelo a la existencia y actuación de los grandes medios de comunicación. A pesar de que la academia considera que se trata de un asunto muy importante y que reclama para el rol protagónico en la formación de esas competencias periodísticas y profesionales, dentro de determinados códigos éticos.

Por su parte, los docentes entrevistados sostienen que en su *syllabus* se le concede un tratamiento adecuado al periodismo ciudadano, aunque reconocen que “falta mucha más apertura para brindarle la atención que realmente necesita. A la vez que, afirman que sus estudiantes logran hacer blogs, trabajan con investigaciones que ellos realizan en su propia actividad, recogen opiniones de la ciudadanía y de autoridades, de gente involucrada en situaciones donde ellos investigan, a pesar de ser estudiantes. Para eso están utilizando medios digitales, estrategias de comunicación, que abarcan la ciudadanía en general, y otras actividades, que contribuyen a su entrenamiento en el manejo de la información y las tecnologías.

No obstante, en lo expuesto anteriormente, se planteó categóricamente que el periodismo ciudadano “no se realiza por periodistas titulados, sino por la ciudadanía”, concepto que excluye la idea de que un graduado de su carrera lo practique al concluir sus estudios, criterio que evidencia un enfoque limitado con respecto al periodismo ciudadano, por parte de la academia.

Es obvia la coincidencia entre este criterio y el señalado por estudiantes encuestados, entre los cuales un 27% afirmó que el periodismo ciudadano es “la modalidad que realizan no periodistas a través de internet”, a quienes pueden agregarse entre un 16-12% que sostuvieron que éste “no es periodismo” o que “son notas periodísticas que realizan no periodistas”. También se muestra una relación lógica entre estos datos y el hecho de que un 16% de los mismos encuestados niega la condición de periodismo ciudadano cuando éste “se realiza por un periodista formado como tal o si no se lleva a cabo a través de redes sociales e internet”. Aunque el indicador que más señalan en este sentido es en los casos en que “su contenido es generado por un partido o movimiento político”, concepto que podría llevar a un criterio erróneo si se considera al periodismo ciudadano ajeno a la realidad política, algo que niega la experiencia nacional e internacional.

Las respuestas más completas y detalladas a este cuestionamiento se buscaron a través de los grupos focales, entre los estudiantes, tratando de obtener mayores detalles argumentales. Al respecto, el Octavo I, ofreció reflexiones como éstas:

“Por periodismo ciudadano yo entiendo una forma de comunicación y contacto con el pueblo, en el que la ciudadanía interviene de manera activa, tanto como fuente de información o creadora de ella, en la que se pueden ayudar a resolver problemas de colectivos barriales o gremiales”; “se hace por personas que no son periodistas”, “...yo conozco ejemplos que considero hacen periodismo ciudadano y sus autores son periodistas profesionales”, “en ese tema hay mucha confusión todavía...”, “lo importante es que se realice por personas que lo hagan de manera independiente, alternativa, respondiendo realmente a la ciudadanía”, “a veces los grandes medios toman partido y falsean la verdad. Decir la verdad obliga a una determinada posición política, no solo profesional, aunque se trate de un medio ciudadano” ...

El Octavo II, por su parte, coincidió en algunos planteamientos y aportó otros nuevos:

“El periodismo ciudadano es el que la ciudadanía realiza; la recopilación, realización y transmisión de una noticia”, “se realiza por medios digitales y redes sociales”, “...es un periodismo independiente, que no utiliza los grandes medios ni se hace desde ninguna organización del gobierno o movimiento político...”, “Es un periodismo en el que tampoco predomina el mercado, como en los grandes medios para cuyos dueños la prensa es un negocio como cualquier otro, rentada por los anuncios publicitarios y el compromiso con los intereses a los que sirve”.

Los estudiantes, como puede observarse, hacen una construcción del concepto que implica cierto grado de complementariedad; aunque no siempre obviamente puede inferirse que se trata de ideas compartidas por la mayoría, de manera integradora.

4.1. PRÁCTICA Y REPRESENTACIONES DEL PERIODISMO CIUDADANO ENTRE PROFESIONALES

Los seis blogueros profesionales tomados al azar como fuentes objeto de la investigación, se auto reconocieron como periodistas ciudadanos en pleno ejercicio, desde su variedad de perfiles y estilos (objetividad, humor, entretenimiento), y con claras incidencias en la vida política del país. Para ellos, lo esencial es el apego a los intereses de la comunidad, su independencia de criterios y su autonomía. Refiriéndose a su práctica, ellos fueron categóricos al reconocerla como periodismo ciudadano:

Debido al enfoque del programa, dirigido a la comunidad”, “es un proyecto comunicacional que busca crear pensamiento crítico en sus seguidores, analizando y comunicando problemáticas sociales, políticas y económicas... “es un ejercicio de periodismo ciudadano, porque uno de los grandes problemas que tiene la comunicación tradicional o el periodismo en determinados temas, es que se habla con tanta complejidad que no termina de llegar al público objetivo, que es a un público más amplio, o a todo el mundo”, “genera libertad y facilidad al momento de publicar información, siendo en algunos casos datos proporcionados por la ciudadanía, quienes se vuelven actores de forma

indirecta del medio y pueden expresar sus opiniones referentes a los temas publicados.

En suma, como puede apreciarse, los profesionales tienen estos sitios reconocidos como una práctica del periodismo ciudadano, destacando como argumento principal para auto reconocerse como tales, sus contenidos centrados en las “problemáticas sociales, políticas y económicas”, el enfoque “dirigido a la comunidad”, la condición “ciudadana” del periodista, independiente del medio en que trasmite sus mensajes. En otros casos, hacen énfasis en el lenguaje utilizado - la parodia musical, el humor, o hablar en términos que la gente pueda entender a diferencia de los medios tradicionales - o también, “hacer periodismo para el ciudadano común, que no sabe que existen los medios comunitarios”.

Además de todo ello destacan el carácter independiente del perfil editorial de su medio de comunicación. Aunque algunos agregan su orientación en bien de la comunidad y las cosas y problemas que le interesan y preocupan.

Para corroborar esos rasgos y el potencial impacto de sus respectivos productos comunicativos, los profesionales consultados muestran ejemplos de cómo su medio alternativo atrajo lectores al dar a conocer la versión real de lo que estaba ocurriendo durante las protestas indígenas de octubre de 2018, ya que ellos entrevistaron a los manifestantes y publicaron sus propuestas, así como mostraron videos de los excesos de violencia policiaca agrediendo a la multitud. A diferencia de las versiones transmitidas por los medios comerciales, que “repetieron una y otra vez las versiones falsas” que ofrecía el gobierno. En igual sentido, señalan el crecimiento del número de seguidores en momentos de crisis, que ha llegado a igualarse con la prensa de circulación nacional.

4.2. PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Tanto los profesionales como los estudiantes recalcaron el importante papel de la universidad, frente a la necesidad de impulsar el desarrollo del periodismo ciudadano. Entre sus ideas los jóvenes sugieren la creación de blog o páginas web colectivas o personales desde la propia

universidad, esclarecer a la ciudadanía sobre el uso adecuado de internet y las redes sociales y las formas de distinguir entre la noticia falsa y la verdadera. Dar mejor empleo a la comunicación interna dentro de los ámbitos universitarios, fortalecer la enseñanza del periodismo digital en todas sus modalidades, más tiempo y práctica en laboratorios de computación, más estudio de experiencias nacionales e internacionales interesantes, reconocer el periodismo ciudadano como una opción de la práctica pre profesional y profesional. Unificar el enfoque de sus profesores, proporcionar las habilidades para la creación de nuevos emprendimientos periodísticos autónomos, contratar profesores con experiencia que puedan guiar al estudiante con su propio ejemplo.

Las recomendaciones a la academia, desde el ámbito profesional, también son variadas: concientizar a los estudiantes y profesionales de la Comunicación para que se conviertan en mentores, capacitadores y referentes del periodismo ciudadano, motivar al graduado. En resumen, reconocer que la formación sería lo esencial, además de la capacitación hacia las comunidades explicando la importancia que tienen ellos en un mundo que merece estar informado a través de cualquier medio o formato.

4.3. ¿PERIODISMO CIUDADANO COMO UNA POSIBLE FUENTE DE EMPLEO PARA RECIÉN GRADUADOS?

La diversidad de reflexiones anteriores tributa de alguna manera a las representaciones en cuanto a la posibilidad de convertir el periodismo ciudadano en una opción de empleo autónomo. Para la academia, los avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como, la legislación ecuatoriana vigente, la cual concede prioridad a la comunicación alternativa y sus medios, constituyen oportunidades que deben dar lugar a un auge del periodismo ciudadano y su promoción desde las universidades, sin requerir grandes modificaciones a los perfiles y malla curricular de la carrera.

Los estudiantes de los últimos semestres sugieren una especie de perfeccionamiento docente en el tratamiento del tema. Admiten que una opción práctica del ejercicio profesional mediante el emprendimiento

de un blog de periodismo ciudadano pudiera contribuir al desarrollo de habilidades profesionales, pero se inclinan más a ver esto como un tránsito, mientras se consigue una plaza en los medios tradicionales. En todo caso, afirma uno de ellos, lo importante es “que se generen nuevos empleos que aseguren el trabajo a los graduados que recién concluyen sus estudios en la universidad”. Sin embargo, hubo quien reiteró como condición que, “si es posible convertirlo en un emprendimiento por cuenta propia, la universidad tiene que darme las habilidades y conocimientos que necesito para ello. Eso, hasta ahora, no es así, no es nuestra realidad. Ojalá pudiéramos”.

Los profesionales, por el contrario, son categóricos al asumir la posibilidad del periodismo ciudadano como empleo autónomo. Incluso, que todo periodista tenga su cuenta personal en las redes sociales; aunque el éxito “depende de tu originalidad y de tu persistencia; lograr hacerte de un nicho y sacarle provecho a eso”; “bien trabajado, con esfuerzo y conciencia”. Sus opiniones están avaladas en algunos casos por cientos y miles de seguidores o suscriptores, los que en ocasiones han llegado a ser tantos como los de grandes medios. Ello se corresponde con ingresos que, para algunos, ya garantizan su economía personal y la autonomía del medio ciudadano como emprendimiento exitoso.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian un cierto grado de limitaciones y dispersión conceptual, teórica, con respecto al tema del periodismo ciudadano, principalmente en los marcos internos de la academia, tanto docentes como estudiantes. En primer lugar, no se percibe un acabado reconocimiento de los diferentes papeles identificados en la práctica del periodismo ciudadano, a los cuales ya Bowman y Willis, (2003) hacían referencia. Otros investigadores (Calero, 2013; Espiritusanto, 2011; González, 2016; Salaverría, 2019), señalan una variedad de formas, atendiendo factores de espacio, tiempo y motivación. En virtud de ello refieren casos en que la práctica del periodismo ciudadano resulta:

Ocasional: Cuando gracias a la tecnología disponible y a la coincidencia del usuario en un sitio donde ocurre algo imprevisto, éste puede

tomar y publicar fotos, videos, textos, etc, y luego compartirlos en la red, de manera voluntaria y sin ánimo de lucro. De algún modo éste constituye el prototipo del “periodista ciudadano” que obedece a cierto grado de improvisación, carente del dominio de las técnicas informativas; es decir, sin formación profesional, lo cual coincide con el que toman de referencia los actores consultados mediante nuestra pesquisa.

Sin embargo, los que se relacionarán a continuación pudieran tener como actor a un periodista profesional, resultado de una adecuada formación académica, que asuma la función de manera autónoma, sin conexión o dependencia de los grandes medios. A estas otras variantes se les denomina:

Permanente: Cuando el usuario “comprometido con la libertad de expresión” posee un dominio relativamente amplio de las técnicas informativas y la tecnología, y decide compartir sus datos y opiniones a través de internet; su campo de acción varía en dependencia del grado de posicionamiento de su soporte informático y la calidad de productos que trasmite. Este tipo de periodista ciudadano es denominado *Pro-am*. Tiene contacto con los grandes medios de comunicación y profesionales del periodismo e inclusive sirve como fuente de información o corresponsal de noticias.

Hiperlocal: Informa acerca de hechos cotidianos que suceden en su comunidad a sus vecinos o a los que viven dentro de ella. En ocasiones suelen tener cierto grado de segmentación temática.

Remunerado: El que busca percibir una remuneración a través de la información que genera, alguien que puede suplir la función del corresponsal en zonas donde muchas veces no existe un periodista para informar o mostrar lo que está sucediendo. El motivo además puede ser social, político, investigativo, cultural, etc.

Factor Tecnológico: Del dominio que tenga el periodista sobre las posibilidades y buen uso de internet en sus disímiles formatos y soportes, así como de las técnicas informativas en el orden profesional, depende mucho la calidad del producto periodístico y su efectividad, así como la interacción y socialización de la información entre los usuarios. Se

trata sin embargo del elemento más dinámico de la web, el cual requiere la actualización permanente del emisor principal.

La investigadora española Fátima Martínez (2010), al hacer referencia a las tipologías del periodismo ciudadano también señalaba estas dos tendencias: los creados y mantenidos por periodistas profesionales, que en muchos casos son las versiones *online* de periódicos impresos, frente a aquellos elaborados y mantenidos por ciudadanos, o incluso aquellos de carácter mixto, compuesto al mismo tiempo por periodistas y ciudadanos activos, que otorgan su conocimiento a un medio de comunicación (Martínez, 2010; Gillmor, 2001; O'Reilly, 2006; Espiritu Santo, 2003; Bonilla, 2013; Chillón, 2010; Casini, 2008). Entre ellos, ya en 2007 se hablaba de una verdadera eclosión del fenómeno blog (Cabezuelo y Rodríguez, 2007), con la existencia de más de 90,7 millones de blogs, el pequeño *website* que hoy caracteriza a una inmensa mayoría de nuestros periodistas ciudadanos en la actualidad.

Lo común a nivel teórico por tanto es admitir la variedad de opciones que hoy caracterizan el periodismo ciudadano en la práctica, tanto las que son realizadas por periodistas profesionales como aquella otra, quizás incluso más extendida, que llevan a cabo ciudadanos comunes de manera ocasional o con mayor sistematicidad a través de las redes sociales para transmitir información de diversa índole. La clave de su mayor o menor reconocimiento como ejercicio realmente “periodístico”, se encuentra entonces en el tema de la calidad y veracidad de cada propuesta informativa; así como en el buen uso del medio de comunicación digital (Alvarado y Sánchez, 2019; Delgado y Fonseca, 2017). De ahí que estos autores sostengan el papel fundamental del prestigio y la autoridad del emisor de la información en sí mismo, apoyándose para ello en el Artículo 42 del Reglamento de la Ley Orgánica de Comunicación ecuatoriana, en la cual se proclama el “libre ejercicio de la comunicación” como derecho de todas las personas, a través de cualquier medio de comunicación social; al tiempo que dicha norma advierte, sin embargo, que las actividades periodísticas de carácter permanente realizadas en los medios de comunicación, en cualquier nivel o cargo, deberán ser desempeñadas por profesionales en periodismo o comunicación, con excepción de las personas que tienen espacios de opinión, y

profesionales o expertos de otras ramas que mantienen programas o columnas especializadas.

Es obvio que al llegar a este punto entran en juego los factores formativos del profesional y sus perfiles. Vivero (2017), insiste en los nuevos elementos que requiere el periodista hoy, además de los básicos de cualquier profesional en esta materia, principalmente en el orden ético, con o sin tecnología. “Hay cosas nuevas que evidentemente han cambiado por ejemplo el aprendizaje del sistema de internet, del periodismo de datos o bases de datos, el trabajo con códigos (...) no es que cambia el perfil, sino que el perfil se va alimentando de nuevos aspectos” (Mena, 2017). Corresponde por tanto a la universidad, agregar las herramientas digitales a esa preparación, de modo que se tenga un balance y lo mejor de los dos mundos: un periodista con escuela tradicional y las más avanzadas destrezas tecnológicas (Vivero, 2017).

La discusión del tema lleva también necesariamente, al enfoque del periodismo ciudadano como posible objeto de emprendimiento en manos profesionales. La propia Vivero (2017) comienza su informe con una aseveración tajante: “La creencia de que el periodismo digital no logra ser rentable es un error”, lo cual sustenta con diversos ejemplos tomados de la *mediosfera* ecuatoriana (Vivero, 2017; ver también López, 2019). De igual forma varios de los profesionales consultados por nuestra investigación hicieron referencia a sus respectivos éxitos económicos, no solo editoriales, obtenidos a través de sus sitios web. Luego entonces, se trata de una posibilidad.

Independientemente de los demás factores teóricos, tecnológicos, éticos, profesionales y de otra índole, que patentizan la necesidad de asumir académicamente la formación profesional de sus futuros graduados, como potenciales periodistas ciudadanos, la amenaza del desempleo que pende sobre una porción significativa de todos los que egresan de las aulas universitarias, justifica tenerlo en cuenta, a los efectos de abordarlo desde el diseño de sus perfiles, mallas curriculares y acciones organizativas del proceso formativo. Ello sitúa a su vez en primer lugar el trabajo de preparación de sus docentes y la adecuada gestión de constructos teóricos claros y prácticas pre profesionales de los alumnos, previas al final de sus estudios; todo lo cual no excluye sus posibilidades

de incorporación laboral en los medios y campos tradicionales, sino que supone en todo caso un grado mayor de integralidad del producto académico.

6. CONCLUSIONES

El periodismo ciudadano o 3.0 constituye un nuevo y potente instrumento de democratización de la comunicación y la información, en manos de la ciudadanía; erigiéndose en un poder alternativo a la hegemonía de los grandes medios, por su cualidad de práctica comunicativa multicanal con tecnologías digitales para la producción y circulación de comunicados, de fácil acceso, bajo costo, ubicuidad, y fácil manejo tecnológico; sumado a máximas posibilidades de actualidad y multimedia- lidad.

En el plano de la actividad comunicativo-laboral, esa *praxis* revela cualidades polares: de un lado, su espontaneidad y posibilidades de realización por cualquier ciudadano que obtiene información y difunde o comenta a través de medios que acogen con beneplácito su publicación. Por otro lado, la práctica que igualmente es realizada por profesionales desde plataformas independientes (blogs) para informar y opinar sobre eventos de mayor trascendencia (política, cultural o en otros ámbitos), y por supuesto con mayor dominio de las herramientas que todo profesional del periodismo posee a partir de su formación universitaria. Por su sistematicidad y posicionamiento, esta segunda variante constituye otra voz ciudadana alternativa a los grandes medios, cuyos gestores suelen identificarse explícitamente y seguir determinadas tendencias políticas o intereses diversos, pero tienen que auto exigirse con apego a la verdad y a valores axiológicos taxativos que garanticen que el acto de informar esté comprometido con una alta responsabilidad social que tal accionar supone.

La primera modalidad espontánea y masiva, sin duda, seguirá extendiéndose por la accesibilidad de los medios que están hoy al alcance de todo ciudadano, la segunda ocupará cada vez mayor espacio en los ámbitos de la *mediosfera*, basada en su rigor profesional y en la

cotidianeidad con que todo periodista sin duda asumirá la creación de una web personal.

La realidad ecuatoriana aún está distante de mostrar un alto nivel de desarrollo del periodismo ciudadano. Existen trabas y limitaciones conceptuales y empíricas, precisamente en los principales generadores y portadores de esas potencialidades: docentes y estudiantes. Los primeros desde la academia, que aún evidencia dispersión en sus enfoques, y poco o muy vago reconocimiento de la nueva modalidad periodística, expresada en escasos marcos de tiempo y espacio en sus programas curriculares y extracurriculares; aunque pudiera hacer más y existe la conciencia de que se debe hacer más.

Las consecuencias de tal situación se perciben claramente mediante el análisis de las representaciones que colectiva y personalmente se hacen sus estudiantes a punto de graduarse, acerca del periodismo ciudadano; al concebirlo de manera dispersa, ajena a la vida política del país, carente de potencialidades económicas como para erigirse en el sostén permanente de sus futuros ingresos. Viéndolo en algunos casos como un simple trampolín para posicionarse finalmente en medios tradicionales o como una práctica en manos improvisadas, excluyentes por tanto de aquellos que poseen el título idóneo para ejercerla.

Revertir esas ideas es una responsabilidad de la universidad, a la cual corresponde formar las competencias profesionales específicas para el periodismo 3.0 y al propio tiempo contribuir a la conciliación de proyectos de vida y conciencia ciudadana en desarrollo de su alumnado. Ello es posible, gracias a su capacidad para articular los saberes tradicionales del periodismo con las prácticas infocomunicativas a través de las redes. Al hacerlo, la universidad habrá hecho una notable contribución a la expansión de este instrumento de la democracia y el empoderamiento ciudadano, que ha irrumpido en la *mediosfera* para quedarse y ocupar un lugar con nombre propio a escala local y global.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La formación universitaria y representaciones sociales del periodismo ciudadano establecidas en la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad estatal guayaquileña, mantiene vigente el Plan de Estudios de su carrera de Comunicación Social/Periodismo rediseñado en 2013, con perfiles que apuntan al desarrollo de competencias periodísticas requeridas por cualquier órgano de prensa en sus diferentes modalidades; así como otras, centradas principalmente en la Comunicación Organizacional e Institucional, la Educomunicación y el Desarrollo. A ello se suman la Investigación científica y el Vínculo con la comunidad, como componentes transversales de su malla curricular.

8. REFERENCIAS

- Alvarado D. J. y Sánchez C. John (2019). Periodismo ciudadano y su influencia En la profesionalidad periodística. Revista Caribeña de Ciencias Sociales (julio 2019). <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/periodismo-ciudadano.html>.
- Bonilla, C. (2019). Periodismo 3.0, ¿Involución del periodismo?, MERCA20.com Recuperado en <http://merca20.com/author/carlos-bonilla>
- Bowman, S. y Chris Willis. (2003, p. 40). Nosotros, el medio. www.hypergene.net/webmedia.
- Cabezuelo, F. y Rodríguez, E. (2007, 2020). La comunicación digital y las redes sociales: blog para la transparencia. Asociación de la prensa de Aragón. Universidades de Castilla y Valladolid, España.
- Calero, A. (2013). Likes vs. comments vs shares. <http://antoniocalero.com>
- Casini, J. G. (2008) Periodismo 3.0: el ciudadano como periodista, Oficios Terrestres ISSN: 1853-3248 Páginas: 110-123. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/>
- Chillón, J.M. (2010). Oportunidades y amenazas del periodismo ciudadano en la sociedad globalizada, en Eikasía. Revista de Filosofía, año V, 31 pp. 1-14 (marzo 2010). <http://www.revistadefilosofia.com>
- Delgado, Y. & Fonseca, R.A. (2017). Entre el ser y el deber ser del Periodismo Digital. En Revista Caribeña de las Ciencias Sociales, (ISSN: 2254-7630). <http://www.eumed.net/rev/>

- Espiritusanto, O. (2011). *Periodismo Ciudadano; Evolución positiva de la Comunicación*. Barcelona: Ariel. Recuperado en <http://www.revistacomunicar.com/pdf/>
- Gillmor, D. (2010). ¿Where did Citizen Journalist come from?. Center for Citizen Media. <http://citimedia.org/blog/2008/07/14/where-did-citizen-journalist-come-from/>
- González, M. (2016). Perfil del periodista digital en Ecuador. En *Opción*, Año 32, No. Especial 7, pp. 746 – 766. ISSN 1012-1587. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480042>.
- López, A. (2019). Periodista Digital – 5 claves para triunfar en la prensa con un blog. Blog del SEO (sept/2019). <https://www.elblogdelseo.com/>
- Martínez, F. (2010). La redes sociales: una aproximación conceptual y una reflexión teórica sobre los posibles usos y gratificaciones de este fenómeno digital de masas. *TecCom Studies. Estudios de tecnología y comunicación*, 26-34.
- Martínez, F. (2011). La intercreatividad: ¿La génesis del periodismo ciudadano o la raíz conceptual de las nuevas redes sociales? Facultad de Humanidades y CC. Comunicación Universidad San Pablo CEU | Madrid | España.
- O'Reilly, T. (2006). Definición compacta de web 2.0: volver a intentarlo.
- Salaverría, R (2019). Digital journalism: 25 years of research. Review article”. *El profesional de la información*, v. 28, n. 1, e280101. Recuperado en <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>
- Sánchez-Guijaldó, M.P (2017). Periodismo ciudadano. ¿Un nuevo fenómeno de periodismo?. *Documentación de las Ciencias de la Información* 40, 31-54. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.5209/DCIN.57161>
- Vivero (2017). Del periodismo tradicional al de la generación de los millennials: Análisis de la transición de la vieja escuela a los nuevos formatos en prensa digital. Proyecto de Investigación, Universidad San Francisco de Quito. Titulación.
- Constitución de la República del Ecuador aprobada en 2008.
- Ley Orgánica de Comunicación, Gaceta Oficial, Tercer Suplemento -- Registro Oficial N° 22 -- Martes 25 de junio de 2013.
- Ley Orgánica de Participación Ciudadana República del Ecuador, aprobada en 2011.
- Armijos, N.A. (2019) El periodismo “ciudadano” 3.0, y la carrera de comunicación social. Estudio de casos: 6 weblogs y Universidad Estatal de Guayaquil. Tesis de PhD.

AGENDA 2030 Y LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MAYORES

M^a CARMEN SEGURA CUENCA

Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ

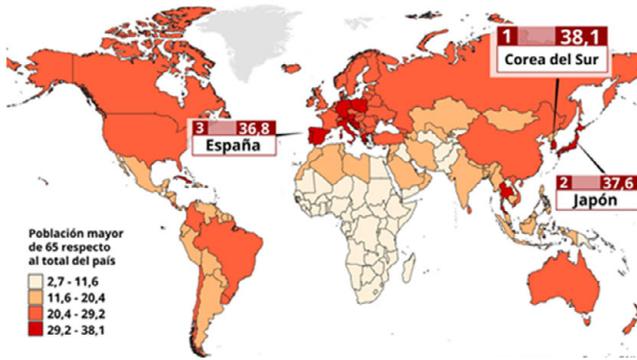
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX el mundo asiste a un exponencial incremento de la población adulta mayor. Según datos del informe de Naciones Unidas (2019) titulado "Perspectivas de la población mundial 2019", se espera que, en el año 2050, una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16%), lo que supone un incremento significativo respecto a la proporción actual, que es una de cada 11 (9%) (ver figura 1). Por lo que estamos ante un escenario en el que una de cada cuatro personas de Europa y América del Norte podría tener 65 años o más en 2050. Siendo los tres países más envejecidos Corea del Sur con un 38,1%, seguido de Japón con un 37,6%, y, en tercer lugar, España con un 36,8% (ONU, 2020).

Además, la ONU estima que el número de personas de 60 años o más crecerá un 46% en la próxima década. En 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más superaron en número a los niños menores de cinco años en todo el mundo. Se estima que el número de personas de 80 años o más se triplicará, esto es, pasaremos de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050 (ONU, 2019).

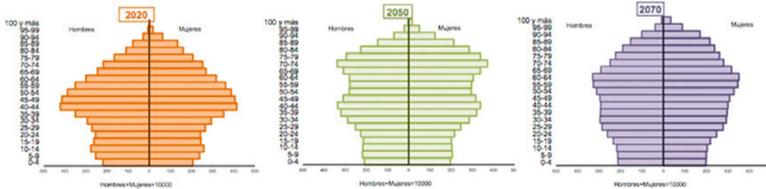
Figura 1. Proporción de personas mayores de 65 años en el mundo para 2050.



Fuente: ONU (2020)

Esta misma dinámica se producirá en nuestro país, así el porcentaje de población de 65 años y más, que actualmente se sitúa en el 19,6% del total de la población, alcanzará un máximo del 31,4% en torno a 2050 (ver figura 2); a partir de entonces podría empezar a descender. Así lo refleja el estudio ‘Proyecciones de población 2020-2070’, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Figura 2. Pirámides de población de España (2020, 2050 y 2070)



Fuente: Indicadores Demográficos Básicos (INE, 2020)

De mantenerse las tendencias actuales, la tasa de dependencia (coeficiente, en tanto por ciento, entre la población menor de 16 años o mayor de 64 y la población de 16 a 64 años) también alcanzaría un máximo en torno a 2050 (del 81,1%), para ir bajando paulatinamente a partir de entonces, hasta el 72,2% en 2070. La población centenaria (los que tienen 100 años o más) pasaría de las 12.551 personas en la actualidad a 217.344 al final del periodo proyectado (2070) (Ver TABLA 1).

TABLA 1. Proporción de personas mayores por grupos de edad.

| Años | De 65 y más años (%) | De 70 y más años (%) | De 80 y más (%) | De 100 y más años (%) |
|------|----------------------|----------------------|-----------------|-----------------------|
| 2016 | 18,7 | 13,7 | 6,0 | 0,02 |
| 2017 | 19,0 | 13,9 | 6,1 | 0,02 |
| 2018 | 19,2 | 14,0 | 6,2 | 0,02 |
| 2019 | 19,4 | 14,3 | 6,1 | 0,02 |
| 2020 | 19,6 | 14,4 | 6,0 | 0,03 |
| 2025 | 21,5 | 15,6 | 6,5 | 0,05 |
| 2030 | 24,0 | 17,3 | 7,4 | 0,07 |
| 2035 | 26,5 | 19,4 | 8,1 | 0,10 |
| 2040 | 28,8 | 21,4 | 9,1 | 0,11 |
| 2045 | 30,9 | 23,4 | 10,4 | 0,15 |
| 2050 | 31,4 | 25,0 | 11,6 | 0,20 |
| 2055 | 31,0 | 25,3 | 12,6 | 0,24 |
| 2060 | 30,1 | 24,6 | 13,5 | 0,30 |
| 2065 | 29,1 | 23,5 | 13,3 | 0,37 |
| 2070 | 28,6 | 22,5 | 12,4 | 0,43 |

Fuente: Indicadores Demográficos Básicos (2020).

Sin embargo, somos conscientes de que la pandemia de la COVID-19, obliga a un replanteamiento político e institucional. En este sentido, el Informe “Proyecciones de Población 2020-2070” del Instituto Nacional de Estadística (INE) publicado el pasado 22 de septiembre de 2020, incide en la sobremortalidad observada en España hasta el mes de julio de 2020, y concluye que el efecto de la COVID-19 se refleja en una disminución coyuntural de la esperanza de vida al nacimiento en 2020, que se estima que bajaría en 0,9 años para los hombres y en 0,8 años para las mujeres, pero habrá que esperar al fin de la pandemia para hacer un balance concreto.

A pesar de los efectos negativos de la Covid-19, el constante aumento de la longevidad humana y el acelerado envejecimiento poblacional, hacen que sea innegable que el mundo se enfrenta a uno de los desafíos más importantes del s. XXI, lo que a su vez supone un gran reto político para nuestras instituciones, que son las responsables de adoptar medidas capaces, por un lado, de paliar los efectos de las consecuencias negativas de las transformaciones sociales, culturales y económicas que conlleva este acontecimiento; y por otro lado, aprovechar al máximo el potencial, sabiduría y experiencia que comportan personas mayores que

todavía tienen por delante, 20, 30 o incluso más años de vida sin enfermedades incapacitantes.

Es, por tanto, un fenómeno global, y por ello, su estudio necesita también de actuaciones y políticas globales que den una respuesta efectiva a este nuevo reto social. Porque en la actualidad, es innegable que los avances científico-técnicos han hecho posible que ya podamos afirmar que la duración máxima de la vida pueda estar en torno a los 120 años (Fries y Crapo, 1981; Olshansky; Carnes y Desesquelles, 2001).

El presente trabajo incide en la importancia que tiene para las sociedades el envejecimiento poblacional como un reto político, social y económico. Así como la salvaguarda los derechos de las personas mayores, reconocidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, con un plan de acción universal para materializar los derechos de las personas mayores, una iniciativa política que pretende no dejar a nadie atrás y el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente centrados en los sectores más vulnerables como son las personas mayores (ONU, 2017).

Y es que, se trata de un grupo de muy heterogéneo, con personas de diferentes edades, y con características muy diferentes que hacen que su estudio y búsqueda de soluciones tenga una mayor dificultad. Y las instituciones públicas deben canalizar las diferentes necesidades de nuestros adultos mayores según la situación en la que se encuentren, bien de vulnerabilidad, fragilidad, dependencia, soledad...pero también de hacer que sigan formando parte activa de la sociedad como un factor fundamental para el buen desarrollo de nuestras sociedades, porque nuestros mayores tienen mucho que decir y que aportar (MC, Segura y E, Conejero, 2020).

Porque el desafío de este acelerado proceso de envejecimiento poblacional ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo sostenible en conexión con la participación activa de las personas mayores en distintos sectores, político, económico, laboral y social. Según Lee (2017) en la actualidad ha aumentado el número de adultos mayores que participan fomentando un ecosistema emprendedor. Asimismo, las personas mayores, y en particular, las mujeres mayores, juegan un papel vital en

cuanto a los cuidados se refiere, es decir, en la atención no remunerada de cónyuges, nietos y otros familiares, incluidos aquellos con discapacidades (UNFPA y HelpAge Internacional, 2012). Además, según Goerres (2009), las personas mayores tienden a participar más en las elecciones que los jóvenes, lo que supone implicaciones importantes para la sociedad, con impactos económicos y políticos. Y por su parte, Putnam (1995) incide en la importancia de que los mayores constituyen un activo importante del capital social. Por lo que es de vital importancia que, en el mundo y en particular en España, exista un marco jurídico y derechos de las personas mayores, que respetan la Agenda 2030, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una agenda muy ambiciosa y necesaria, y cuyos objetivos están estrechamente relacionados con el envejecimiento poblacional.

2. OBJETIVOS

Exponer que el envejecimiento poblacional ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo sostenible en conexión con la participación activa de las personas mayores en distintos sectores, político, económico, laboral y social.

Describir la importancia de la Agenda 2030 como un plan de acción universal para materializar los derechos de las personas mayores, no dejando a nadie atrás y garantizando que se cumplan los ODS, especialmente en los sectores más vulnerables.

3. METODOLOGÍA

En el presente trabajo de investigación, se analizan y describen, por un lado, las perspectivas poblacionales para 2050 y 2070, y por otro, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los documentos que guardan relación con los derechos de las personas mayores. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica, una búsqueda de documentos e información específica de derechos en materia de envejecimiento a través de la consulta web de diferentes organismos internacionales, así como, de diferentes webs de gobierno nacional y consejerías en materia de sanidad y/o bienestar social de las CCAA de España.

4. RESULTADOS

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) marcó un hito en la historia de los derechos humanos. Fue elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, y fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III) como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Dicha Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en todo el mundo y ha sido traducida a más de 500 idiomas. La DUDH es ampliamente reconocida por haber inspirado y allanado el camino para la adopción de más de setenta tratados de derechos humanos, que se aplican hoy en día de manera permanente a nivel mundial y regional (todos contienen referencias a ella en sus preámbulos).

Por lo que respecta a los derechos de los mayores, en ese mismo año, 1948, la ONU adoptó un paquete de medidas dirigidas a la población mayor, a raíz de la presentación por parte de Argentina de un proyecto denominado “Declaración de los Derechos de la Ancianidad”. Sin embargo, nunca llegó a convertirse en un documento oficial. Hubo que esperar más de 20 años para que se produjera otro intento de institucionalizar los derechos de los mayores, fue en 1969, cuando Malta solicitó a la Asamblea General de la ONU que incluyera en su programa un tema titulado “Cuestión de las personas de edad y de los ancianos”, pero tampoco en esta ocasión se llegó a materializar un documento marco con propuestas concretas.

Y trece años más tarde, en 1982 se celebró “I Asamblea Mundial Sobre Envejecimiento” y donde nace el primer Plan de Acción Internacional, guía del pensamiento político y científico de un gran número de países que se marcaron como objetivos, alcanzar el mayor bienestar posible entre la población adulta mayor (Segura, MC. y Conejero, E., 2020). La mayoría de países europeos enfocaron sus políticas de vejez fundamentalmente hacia una perspectiva asistencial. Con motivo de la celebración del décimo aniversario de la adopción del Plan de Acción Internacional de Viena, en 1982 la ONU adoptó la “Proclamación sobre el

Envejecimiento”, en la que los países se comprometieron a apoyar iniciativas de carácter nacional. Y en 1994, tuvo lugar en el Cairo la “Convención Internacional sobre Población y Desarrollo”, en la cual, se abordaron las consecuencias económicas y sociales del envejecimiento poblacional como un problema, pero también como una oportunidad instando a reconsiderar las políticas a la luz del principio de que la población de personas de edad constituye un componente valioso e importante de los recursos humanos que dispone una sociedad. Pero será en 2002, con la celebración en Madrid la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento cuando se evalúe el trabajo realizado durante 20 años y se proceda a la actualización del PAI. En este sentido, se adoptaron dos documentos clave: una Declaración Política y Plan de Acción Internacional 2002 (PAI 2002) de Madrid sobre el Envejecimiento. Documento que ha servido de guía para los países miembro de la ONU, y que han desarrollado sus propios planes (Sitges, E., Segura, MC., y Conejero, E., 2018).

Por lo que respecta a los Objetivos de desarrollo sostenible, aunque el envejecimiento poblacional guarda relación con cada uno de los 17, podemos destacar tres principalmente en relación a los derechos fundamentales, como son los objetivos 1, 10 y 16. El objetivo 1 “Fin de la pobreza”, tiene como metas, entre otras, la meta 1.2 que establece “para 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales” y la meta 1.4 que establece “para 2030, garantizar que todos los hombres y mujeres, en particular los pobres y los vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías apropiadas y los servicios financieros, incluida la micro financiación”.

En este sentido, cabe señalar que un mejor acceso al crédito permite que las personas gestionen su vida y su actividad económica de manera más apropiada. Entre los beneficios que produce, se encuentran el uso del crédito para aprovechar oportunidades y simplificar el consumo, o para mejorar la calidad de vida de las personas y sus hogares.

El objetivo 10 “reducción de las desigualdades” tiene como metas, entre otras: la meta 10.2 que establece “para 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”; la meta 10.3 que establece “garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de los resultados, en particular mediante la eliminación de las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y la promoción de leyes, políticas y medidas adecuadas a ese respecto”; y la meta 10.4 que establece “adoptar políticas, en especial fiscales, salariales y de protección social, y lograr progresivamente una mayor igualdad”.

En última instancia el objetivo 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas” tiene como metas, entre otras, la meta 16.1 que establece “reducir considerablemente todas las formas de violencia y las tasas de mortalidad conexas en todo el mundo”; y la meta 16.2 “poner fin al maltrato, la explotación, la trata, la tortura y todas las formas de violencia contra los niños”. No debemos olvidar que los tipos de maltrato reconocidos: físico, psicológico, patrimonial y auto abandono.

Por lo que respecta a la Unión Europea, la necesidad de sensibilizar sobre el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación fue objeto de estudio por Parlamento Europeo y el Consejo de Ministros de la Unión Europea y llevó a la tomar la decisión, de declarar 2007 como el Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todas las Personas. Y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea establece en su artículo 21.1 que “se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual”. Y en su artículo 25, expresamente sobre los “Derechos de las personas mayores” establece que “La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural”.

En el caso de España, es en el artículo 50 de nuestra Constitución de 1978, donde se hace mención explícita de los derechos de las personas

mayores, y en particular al derecho a una pensión y servicios como salud, vivienda, cultura y ocio. Pero fue en 1988 cuando se materializó un plan específico sobre la política a seguir en materia de envejecimiento, siguiendo el “Plan de Acción Internacional” y el artículo 50 de la CE de 1078, y desarrollándose el “Plan Gerontológico Nacional”, con el propósito de configurar una política social integral a favor de las personas mayores (Belando y Scarlet, 1997: 205). En este sentido, es cabe señalar que se trata de un Plan que se ha convertido en un referente en política social integral para las personas mayores, y que, ha marcado un cambio muy significativo en los principios ideológicos y filosóficos de las políticas sociales de atención dirigidas a este grupo de edad, así como en materia de asignación de recursos y realización de programas específicos dirigidos a la tercera edad. El Plan se asienta en cinco áreas de intervención (Segura MC., 2015):

- I. Pensiones
- II. Salud y asistencia sanitaria
- III. Servicios sociales
- IV. Cultura y ocio
- V. Participación

Los objetivos, líneas de actuación y medidas a tener en cuenta respecto de la población adulta mayor deben incluir estas cinco áreas. Según Belando y Sacarlet (1997: 205-206), los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Desarrollar el sistema de prestaciones no contributivas dirigidas a los mayores de sesenta y cinco años con insuficientes recursos económicos y ofrecer un complemento de pensión a los mayores de ochenta años que han perdido autonomía personal.
- Mejorar las pensiones mínimas y el resto de las pensiones contributivas, garantizando su revalorización automática según el IPC.

- Promover la salud de los mayores y mejorar su bienestar físico, psíquico y social.
- Garantizar, en el marco general del Sistema Nacional de Salud, la prevención y asistencia al anciano mediante una adecuada atención primaria y hospitalaria.
- Lograr el acercamiento de los servicios socio-sanitarios a los mayores, dentro de un marco sectorial. Para ello, se diseñará un mapa de áreas en el que se integren y coordinen los referidos servicios.
- Fortalecer las estructuras administrativas para el desarrollo, coordinación y distribución equitativa de recursos, así como para garantizar el estudio, la investigación y la formación permanentes sobre temas relacionados con el envejecimiento y con la vejez.
- Ofrecer unos servicios sociales idóneos para dar respuesta a las necesidades de las personas mayores, potenciando, sobre todo, el desarrollo de aquéllos que propician su autonomía personal, la permanencia en el domicilio y la convivencia en su entorno habitual de la vida.
- Incrementar en la sociedad el conocimiento del hecho social del envejecimiento de la población y las características psicosociales de los mayores, el aprecio y reconocimiento de todos hacia los valores y patrimonio cultural de las personas que han alcanzado una edad avanzada, así como la participación y corresponsabilidad de las mismas en el desarrollo de la política social.
- Facilitar el acceso de las personas mayores a los bienes culturales y fomentar entre ellas el empleo creativo del ocio y del tiempo libre, para mejorar su calidad de vida y su capacidad de sentirse útiles.

- Extender el concepto de participación democrática, de manera que la sociedad integre de hecho a las personas mayores y éstas se incorporen a todas las actividades de la vida social.

Posteriormente, en el año 1992, con el auge del envejecimiento y con el fin de dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades de los adultos mayores, que se encuentran en constante proceso de transformación, España procedió a llevar a cabo una actualización del Plan Gerontológico Nacional, respetando los principios de Dignidad, independencia, autorrealización, participación, cuidados asistenciales y cooperación, y marcando como horizonte el año 2000. Entre las principales motivaciones que hicieron posible la realización de este Plan podemos destacar:

- El nuevo panorama en la organización de las Administraciones Públicas de nuestro país,
- La nueva realidad cambiante, así como los retos que surgen respecto a este colectivo de personas mayores, y
- Las recomendaciones del Plan Internacional de Acción, fruto de las diferentes recomendaciones y conclusiones de las diversas Cumbres y Asambleas de envejecimiento celebradas hasta el momento.

El balance de dichas actuaciones, según el “Informe de valoración del Plan Gerontológico, 1992-1997”, realizado y publicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO (1ª edición: 1999), fue positivo. Y todas las propuestas del Plan habían tenido un razonable nivel de ejecución en materia de Pensiones, Salud y Asistencia Sanitaria, Servicios Sociales, Cultura, Ocio y Participación, consideradas de forma global, sin embargo, presentaron ciertos déficits que debían ser tenidos en cuenta de cara a su logro en un futuro próximo.

Años más tarde, en 2003 y como consecuencia de la celebración de la II Asamblea Mundial de Envejecimiento celebrada en Madrid en 2002, en la que se estableció el “II Plan Internacional”, España llevó a cabo un “Plan de acción para las Personas Mayores 2003-2007”, marcando los objetivos siguientes según el área de intervención:

- La igualdad de oportunidades: fomentando la autonomía y la participación plena de las personas mayores en la Comunidad, en base a los principios del 'Envejecimiento activo'. Así como prosperar en las políticas de apoyo a las personas mayores que se encuentra en situación de dependencia.
- La cooperación: determinando los medios estables de cooperación interadministrativa y ampliando los que hay para la consecución de objetivos dependientes de una actuación global. Y fomentando los medios de cooperación y de participación con la sociedad civil. Así como llevando a cabo los instrumentos más eficaces de cooperación internacional en favor de las personas mayores.
- La formación especializada: con el fomento de la formación y cualificación de profesionales, así como la consecución de Programas de acciones formativas dirigidas a la mejor capacitación de los cuidadores no formales.
- La información e investigación: Asegurando a los distintos colectivos sociales una información propia sobre las personas mayores, desde una perspectiva integral. Y ofreciendo a las entidades públicas y privadas que estén interesadas, a través del Observatorio de Personas Mayores, una información integral sobre las diferentes cuestiones relacionadas con el envejecimiento. Así como el fomento a la investigación gerontológica interdisciplinar a nivel estatal e internacional.

Pero, entre otras causas, la crisis económica, produjo unos años de freno en el trabajo realizado, y hubo que esperar al 27 de febrero de 2014, fecha en la que se presentó el documento “Propuestas para el desarrollo de las orientaciones del Consejo de la Unión Europea relativas a personas mayores” en la Sede del IMSERSO. Un documento elaborado a partir de las orientaciones marcadas por la Unión Europea en materia de Envejecimiento activo y que estaba constituido por 19 orientaciones asentadas en tres pilares fundamentales: qué preocupa a los mayores, qué cuestiones quieren trasladar a los poderes públicos y a la sociedad, y qué actuaciones esperan de esos poderes y de la sociedad civil.

Una vez transcurrida la presentación pública del documento, El IMSERSO celebró en julio de 2014, tres jornadas de debate, en las cuales marcó fundamentalmente su deseo de recibir sugerencias de mejora. Con el fin de que sirvieran de herramientas de diálogo entre las administraciones y la sociedad civil para generar respuestas óptimas a los retos que se presentan con el envejecimiento demográfico y consolidar el envejecimiento activo y saludable como parte fundamental de desarrollo social y personal en una sociedad para todas las edades. El resultado fue la recopilación de un total de 345 propuestas, pero que hasta la fecha no se han llegado a materializar en ningún planteamiento concreto.

Cuatro años más tarde, el Congreso de los diputados, a instancia de la Comisión de Sanidad y Servicios Sociales, aprobó una Proposición no de Ley relativa a promover políticas de envejecimiento activo. Manifestando así, la necesidad urgente, de que los poderes públicos deben ser capaces de redefinir sus políticas, teniendo en cuenta el acelerado envejecimiento poblacional para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, garantizar su participación en la sociedad, prevenir situaciones de dependencia y lograr una verdadera solidaridad intergeneracional, todo ello garantizando el Estado del Bienestar. Dicha proposición quedó redactada como sigue:

“El Congreso de los Diputados insta al Gobierno, en el marco de las políticas de envejecimiento activo y en colaboración con las Comunidades Autónomas, entes locales y los medios de comunicación social, a:

1. Promover la realización de campañas que promuevan la imagen positiva de las personas mayores, desechando estereotipos negativos y actitudes discriminatorias, para garantizar la igualdad de derechos para las personas de mayor edad y dando a conocer a la sociedad el valor de envejecimiento activo.
2. Incluir en el borrador de la Estrategia Nacional de personas mayores para un envejecimiento activo y para su buen trato en el período 2018-2021 medidas para sancionar el abandono de personas mayores en centros socio sanitarios.

3. Aprobar en el plazo más breve posible la Estrategia Nacional de Personas Mayores para un Envejecimiento Activo y para su buen trato en el período 2018-2021.”

5. DISCUSIÓN

El 1 de mayo de 2021, el Secretario General de Naciones Unidas, Antonio Guterres, en defensa de los derechos de las personas mayores declaró que “ninguna persona, joven o vieja, es prescindible. Y que toda respuesta social, económica y humanitaria al COVID-19 debe tener en cuenta las necesidades y la opinión de las personas mayores”. Y añadió que, “Nuestra respuesta al COVID-19 debe respetar los derechos y la dignidad de las personas de edad”. Y es que, durante la pandemia, se ha evidenciado más aún la discriminación por edad, donde la autonomía para las personas mayores, las disparidades en la protección social y la atención médica durante la pandemia, así como la falta de poder de decisión, han hecho que para las personas mayores la crisis aumente las brechas existentes en la protección de los derechos humanos y sociales, así como los desafíos económicos.

Por su parte, Rosa Kornfeld-Matte, experta independiente de la ONU, estableció sobre el disfrute de todos los derechos humanos por parte de las personas mayores que, "Necesitamos defender ahora los derechos de las personas mayores". Porque estamos asistiendo a un edadismo constante, que ha quedado en evidencia durante la pandemia y es que, "La gerontofobia generalizada, el miedo a la degeneración propia y la muerte relacionada con la edad alimentan los prejuicios, la discriminación y, en última instancia, la negación de los derechos humanos en la edad avanzada" (Kornfeld-Matte, 2021). Según un nuevo informe de las Naciones Unidas sobre el edadismo, se calcula que una de cada dos personas en el mundo tiene actitudes edadistas, lo que empobrece la salud física y mental de las personas mayores, además de reducir su calidad de vida, y cuesta cada año miles de millones de dólares a la sociedad. Y la respuesta para controlar la pandemia de COVID-19 ha mostrado lo extendido que está el edadismo: en el discurso público y en las redes sociales se han estereotipado a las personas mayores y a los

jóvenes. En algunos contextos, la edad se ha utilizado como único criterio en el acceso a la atención médica y a terapias que salvan vidas y en el ordenamiento de confinamientos. Y es que los valores, la tradición, la ideología son factores que condicionan el proceso de conceptualización de un problema público como es el envejecimiento, y en este sentido, el edadismo (Bultler, 1969) es el reflejo de la discriminación que experimentan las personas mayores en todos los aspectos, ya sea en términos de vivienda y riqueza, o bien a través de una jubilación obligatoria institucionalizada. Por tanto, es una construcción cultural de las personas mayores como grupo de excluidos y convertidos en "otros" para los demás, un proceso que puede conducir a su marginación.

A pesar de la existencia de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, las personas mayores no son reconocidas explícitamente en la legislación internacional de derechos humanos que legalmente obliga a los gobiernos a garantizar los derechos de todas las personas. Sin embargo, recientemente, se han llevado a cabo por parte de la ONU, iniciativas para promover la reflexión y la acción internacionales en relación con los derechos humanos de las personas mayores. Han sido numerosos los colectivos desde diferentes países, los que han solicitado a la ONU que se haga uso de las normas internacionales de derechos humanos para abordar la difícil situación de millones de hombres y mujeres mayores en el mundo. Desde finales de los años 90, se ha ido produciendo un cambio de perspectiva en el estudio y abordaje del envejecimiento hacia una perspectiva más positiva, abandonado el viejo estereotipo asociado al envejecimiento como el paso previo a la muerte, y el mundo ha tomado conciencia desde diferentes ámbitos. Sin embargo, la pandemia, ha puesto sobre la mesa que no es una cuestión finalizada y que queda mucho por hacer. Sobre todo, porque como ya hemos expuesto en la introducción, el número de personas mayores de 60 años aumenta a un ritmo sin precedentes, lo que apunta a un crecimiento de los 740 millones actuales a 1.000 millones a finales de la década.

Y este incremento, también ha puesto de manifiesto la falta de mecanismos de protección adecuados y las lagunas existentes en las políticas y los programas que abordan la situación de las personas mayores. Porque, actualmente, dos tercios de las personas mayores del mundo viven

en países de ingresos medios y bajos y esta proporción aumentará al 80 por ciento de aquí a 2050. Por su parte, también somos conscientes de que las personas mayores no constituyen un grupo homogéneo, por lo que los retos que afrontan, o la protección y el disfrute de sus derechos humanos varían mucho. Encontramos diferencias, tales como, que algunas siguen formando parte activa como miembro de su comunidad, mientras que muchas otras tienen falta de recursos, vivienda, cuidados adecuados o viven en soledad. Cabe destacar, en este sentido que, la discriminación múltiple consta como un componente esencial de cualquier análisis, en especial cuando se tiene en cuenta que la discriminación por motivos de edad suele combinarse con otros factores discriminatorios, tales como el sexo, la situación socioeconómica, la condición étnica o el estado de salud.

Y es que, la discriminación por razón de edad mayor obedece a los estereotipos negativos que existen sobre las personas mayores, ya que, en ocasiones se identifica a las personas mayores como personas pobres, malhumoradas, enfermas, poco solidarias, no actualizadas, y estos prototipos no favorecen en modo alguno la igualdad. Con más relación entre las distintas generaciones y con un análisis más positivo de la vejez, poniendo en valor sus connotaciones positivas se irá desterrando, en alguna medida, esa imagen negativa, para que aflore o salga a la luz que la solidaridad está muy extendida entre las personas mayores, que invierten muchas horas en cuidados, que las nuevas tecnologías les son bastante familiares, que sus recursos económicos no son tan pequeños y desde luego que persona mayor y persona enferma no tienen mucho que ver.

En este sentido, La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos tiene la función de garantizar que los grupos de población más desatendidos ocupen un lugar y tengan un peso específico en la agenda de derechos humanos y que los gobiernos adopten todas las medidas necesarias para proteger y promover esos derechos. Su misión principal es asegurar que todos expresen su opinión, en particular aquellos cuyas opiniones no suelen recibir la debida atención. Y por primera vez, el Informe del Secretario General a la Asamblea General se ha centra en los derechos humanos de las personas

mayores. Dicho informe enumera los cuatro desafíos más importantes que afectan a los derechos humanos de los mayores, como son: la discriminación, la pobreza, la violencia y los abusos, y la falta de medidas y de servicios específicos.

En este documento se insiste además en varios ámbitos esenciales para responder a los retos, tales como fortalecer el régimen internacional de protección, eliminar la explotación económica y la discriminación en el empleo, establecer las instalaciones de cuidados adecuadas y participar en la vida política (ONU, 2021).

6. CONCLUSIONES

La especial situación de vulnerabilidad de algunas personas mayores, no debe ser caldo de cultivo para incrementar la merma de sus derechos fundamentales. Se debe romper esa situación de discriminación y hacer posible un envejecimiento activo en el que la especial observancia de los derechos fundamentales y el respeto a la dignidad de las personas mayores sea una constante en la sociedad.

Estamos de acuerdo con Villar (2018) en que es necesario el estudio de las consecuencias negativas del envejecimiento activo, que han permanecido hasta ahora ignoradas, porque en el transcurso de los años, se desarrollan políticas sociales de atención sólo a la dependencia.

Queremos destacar como establece Abellán et. al (2018) que son mayoritariamente las mujeres de menos de 65 años, especialmente las de 45-64 quienes ejercen y se encargan de más de la mitad de todo el volumen de cuidado, y precisamente es una mujer mayor la que recibe la mayor parte del cuidado provisto por cualquier cuidador (49%). En este sentido, destacamos el estudio de OBS Business School (2018) “Conciliación, empleabilidad y jubilación”, en el que se pone de manifiesto que más del 80% de personas que solicitan excedencias para cuidar de menores o mayores son mujeres. Y que, según el estudio realizado por la Fundación Edad & Vida (2018), el 89% de los cuidadores en España son mujeres, la mayoría cónyuges e hijas, con edades comprendidas entre los 45 y los 65 años.

Por su parte, la encuesta sobre personas mayores realizada por el Ministerio de sanidad y política social en 2010, el 70% de nuestros mayores dedica parte de su tiempo a la crianza y cuidado de los nietos. En este sentido, somos conscientes de que en la situación social y económica de crisis en la que nos encontramos, a los poderes públicos les resulta muy difícil, como afirma Subirats (2018) un cambio de discurso que reconozca esas debilidades y que afronte reformas estructurales de derechos y prestaciones. Porque ni todas las actividades que se llevan a cabo en la vejez tienen el mismo valor, ni las circunstancias individuales son idénticas en todo el colectivo.

Abundando en lo anterior, Villar (2018) afirma que la inclusión de la participación cívica de los mayores dentro del marco de la generatividad en la vejez es necesaria para comprender mejor las motivaciones. Y no debemos olvidar que el envejecimiento es un gran éxito de nuestras sociedades y por tanto un espacio de oportunidad para la innovación social y empresarial (Urrutia, 2018).

Estamos de acuerdo con Subirats (2018) cuando afirma que es necesaria la conversión del sistema, muy centrado hasta ahora en la atención médico-farmacéutica, hacia dinámicas más socio sanitarias y descentralizadas. En esta línea, somos conscientes de que es imprescindible el fomento y visibilidad de las nuevas formas de participación, pero también del empoderamiento de las personas mayores. Quizá la solución sea un cambio de mirada, no ver a las personas como un colectivo independiente e improductivo de la sociedad, sino más bien como una parte de sí misma por todo lo que aporta y puede seguir aportando. Una persona fuera del mercado laboral puede participar y participa socialmente desarrollando actividades que durante su etapa profesional no podía. Precisamente porque es ahora cuando tiene tiempo y experiencia tiene mucho que aportar. Así mismo, es un mercado nuevo y rentable que engloba a todos los países (Urrutia, 2018). También en cuanto a la actividad política se refiere, en España, por ejemplo, un 6.9% de nuestros mayores se implica en organizaciones políticas (Serrat et al., 2015).

Pero no podemos olvidar que, España es un país con una importante descentralización administrativa, lo que implica que las comunidades autónomas (CCAA) son entes responsables de la formulación,

implementación y ejecución de políticas de envejecimiento y planes de actuación y atención a las personas mayores. En este sentido, cobra especial interés conocer qué áreas de intervención tienen cada de las CCAA, qué lugar ocupan en su agenda política, así como las diferencias entre ellas.

Para superar la pandemia es necesario un aumento de la solidaridad global y nacional, y las contribuciones de todos los miembros de la sociedad, incluidas las personas mayores, lo que requiere de una legislación adecuada a nivel nacional, un impulso hacia una convención internacional sobre los derechos humanos de las personas mayores a nivel mundial, y una inversión sostenible en sistemas de salud, atención y protección social que garanticen la dignidad y los derechos de las personas mayores. Porque "a medida que buscamos recuperarnos mejor, necesitaremos ambición y visión para construir sociedades más inclusivas, sostenibles y amigables con la edad que sean aptas para el futuro" (Guterres, 2021)

Por otra parte, la discriminación por razón de edad mayor obedece a los estereotipos negativos que existen sobre las personas mayores, ya que, en ocasiones se identifica a las personas mayores como personas pobres, malhumoradas, enfermas, poco solidarias, no actualizadas, y estos prototipos no favorecen en modo alguno la igualdad. Con más relación entre las distintas generaciones y con un análisis más positivo de la vejez, poniendo en valor sus connotaciones positivas se irá desterrando, en alguna medida, esa imagen negativa, para que aflore o salga a la luz que la solidaridad está muy extendida entre las personas mayores, que invierten muchas horas en cuidados, que las nuevas tecnologías les son bastante familiares, que sus recursos económicos no son tan pequeños y desde luego que persona mayor y persona enferma no tienen mucho que ver.

7. REFERENCIAS

- Abellán, A. et. al.. (2018): “Un perfil de las personas mayores en España, 2018. Indicadores estadísticos básicos”, Informes Envejecimiento en red,17.
- Alemán, C. (2013). “Políticas Sociales para Personas Mayores”. Gestión y Análisis de Políticas Públicas, 5, 7-25.
- Belando. M. y Scarlet, A. (1997). “Políticas de atención a la vejez en los sectores sanitario y social”. En J. Buendía (ed.), Gerontología y salud, perspectivas actuales (pp. 199-232). Biblioteca Nueva.
- Conejero, E. y Segura, M.C. (2019). “Políticas de envejecimiento y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. En SITGES, E. y J. MARÍN (coords.). Perspectivas de estudio en gerontología y salud en el siglo XXI (pp. 697-745). Tirant Lo Blanch.
- IMSERSO (2016). Informe nacional sobre el seguimiento y evaluación de la implementación del MIPAA/RIS en España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- IMSERSO (2003). Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fries, J.F., Crapo, L.M. (1981). Vitality and Aging: Implications of the Rectangular Curve. W.H. Freeman.
- Juárez, M. (1997). “Política social para personas mayores”. En M.C. Alemán y J. Gárces (coords). Política Social (447-478). McGraw-Hill.
- Olshansky, S.J.; Carnes, B.A.; Désesquelles, A. (2001). “Demography. Prospects for human longevity”. Science, 291(5508),1491-1492.
- Ramió, C. (1999). Teoría de la Organización y Administración Pública. Tecnos-UPF.
- Segura, M.C. y Conejero, E. (2015). “Políticas de envejecimiento: ¿un dilema sin resolver? 3C Empresa. Investigación y Pensamiento Crítico, 5(4), 58-14.
- Subirats, J. (2018). “Una concepción del envejecimiento abierta e inclusiva. Edad y ciudadanía. Aula Abierta, 47(1), 13-20.
- Sitges, E., Segura, M.C. y Conejero, E. (2018): “Challenges of the Aging Policies in Spain”. Journal of Humanities and Social Sciences, 6(5),143-149.
- Urrutia, A. (2018). “Envejecimiento activo: un paradigma para comprender y gobernar”. Aula Abierta, 47(1), 29-36.
- Villar, F. et al. (2018). “Abordando la diversidad en el envejecimiento activo: Una propuesta de clasificación”. Aula Abierta, 47(1), 55-62.

TRATAMIENTO DE LA CIUDADANÍA COMUNICACIONAL EN LOS MEDIOS INFORMATIVOS DEL ECUADOR

ABEL SUING

Universidad Técnica Particular de Loja

KRUZKAYA ORDÓÑEZ

Universidad Técnica Particular de Loja

LILIA CARPIO-JIMÉNEZ

Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

Ciudadanía comunicacional es “poner en práctica mecanismos que impidan la monopolización y la homogeneización de los múltiples sentidos culturales, permitiendo igualdad de acceso y de oportunidades” (Ottaviano, 2013), supone la “participación creativa y protagónica de las personas [...] porque no hay democracia política sin democracia comunicacional” (Mutirão de comunicação, 2010).

La ciudadanía comunicacional se construye a través diálogos e interacciones en los espacios públicos, interpela al poder y ayuda al surgimiento de nuevas relaciones y equilibrios que animan al ciudadano a tener un papel protagónico en la vida política (Uganda, 2015).

Los valores colectivos de la ciudadanía comunicacional son libertad, igualdad y justicia social, y los valores individuales son tolerancia y aceptación de las diferencias (Restrepo, 2006), además se incluyen nuevas emancipaciones como el diálogo intercultural (Consejo de Europa, 2010), la conciencia ecológica (Naval, 2003), la defensa de género y de los refugiados e inmigrantes (Requejo, 1996), es decir la integración de la diversidad, ésta búsqueda de identidad llama a mantener vivos esfuerzos por una sociedad más justa y equitativa (Sánchez, 2008).

A través del ejercicio de la ciudadanía comunicacional se aporta al modelo de democracia deliberativa cuyo requisito fundamental es la participación de las personas. Una democracia deliberativa implica “la articulación del debate público participativo a través de los medios de comunicación social” (Aznar y Suay-Madrid, 2020, p. 3), surge entonces el desafío de “encontrar maneras de incrementar la participación democrática mediante la ampliación de los procesos deliberativos” (Thompson, 1998, p. 330).

Por lo mencionado, edificar la ciudadanía democrática requiere de la participación de la sociedad civil en los medios informativos. La comunicación abre espacios de encuentro e interacción (Contreras y Montecinos, 2019; Martínez, Mayugo y Tamarit, 2012).

Debe recordarse que la participación de los ciudadanos en los medios de comunicación se sustenta en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, es una característica de la libertad de expresión, abona a la democracia y a sociedades justas e inclusivas (Burch et al., 2004).

De acuerdo a la UNESCO la participación comprende tres niveles (Beaumont, 1978; Berrigan, 1979; Guzmán, 2013; Rossi, 2006; 2012): la intervención de la población en: a) la producción de los mensajes, b) en la toma de decisiones; y, c) la contribución para formular planes y políticas de comunicación masiva (UNESCO, 1977).

Las formas frecuentes de participación de los ciudadanos en los medios de comunicación son los “envíos de cartas al director en los periódicos o las llamadas de los oyentes en el caso de la radio (...) [además] páginas en blanco para ser escritas por ciudadanos” (García-Martín, 2020, p. 120). También están los comentarios de los lectores (González-Pedraz y Pérez-Rodríguez, 2019), y “los programas que permiten respuestas del público” (UNESCO, 2008, p. 42).

En el siglo XXI las tecnologías de comunicación e Internet abrieron vías para que plataformas como Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram, entre otras, “proveen las condiciones necesarias para que las personas se conecten (...) lo que cambia son las reglas de juego y, por ende, también los resultados de la participación ciudadana” (Riva, 2019, p. 333). “Los medios de comunicación percibieron la

participación como una estrategia válida para generar tráfico, atraer visitantes y, en la medida de lo posible, *fidelizarlo*. Para ello, desarrollaron un amplio abanico de herramientas de interacción: comentarios, encuestas, foros, recomendaciones, etc.” (Masip y Suau, 2014)”.

Los medios “pueden aprovechar las aportaciones realizadas por los usuarios [...] para dar voz a aquellos sectores o colectivos que tienen menos representación en la sociedad” (Suárez-Villegas et al., 2020, p. 3). El tratamiento de los derechos de las personas “poseen una incidencia directa en la construcción de una ciudadanía plena” (Novelli y Aguedad, 2011).

Por otro lado, la ciudadanía democrática y digital exige la inclusión social en la Red (Alva de la Selva, 2020; Giraldo-Zuluaga, 2015). Hoy el ejercicio de la ciudadanía democrática requiere de competencias mediáticas que potencien el protagonismo de las personas ante los medios de comunicación (Gonzálvez, 2014).

En línea con la UNESCO la participación efectiva sucederá cuando la población tenga voz “sobre temas que afectan sus vidas. En otras palabras, se trata de compartir el poder de decisión” (Kimani, 2019, p. 248) hasta alcanzar el “derecho a la libertad de expresión en sus dimensiones social e individual” (Segura, 2018, p.21).

En teoría se considera que “la participación ciudadana supone que la ciudadanía se involucre en la toma de decisiones [...] y cualquier otra forma de quehacer político a través de una democracia participativa y activa (más allá del acto de votar)” (Cabañes y Jaimen, 2020, p. 152).

Una muestra tangible de participación es la presencia de ciudadanos en los Consejos de Administración de los medios de comunicación, con capacidad de voz y voto para “definir reglas, formatos y/o grillas de programación en medios de comunicación social de gestión estatal, pública o privada” (Rossi, 2016).

Una investigación reciente sobre el tratamiento de la ciudadanía en los medios de comunicación digitales del Perú (Mendoza et al., 2019) identificó que las seis palabras más usadas para referirse al concepto son ciudadanía, ciudadano/a, pueblo y usuario/usuario, éstas adquieren características en función del mensaje y del nivel de vinculación, pero no

incluyen los significados relacionados a la ciudadanía democrática y comunicacional.

2. OBJETIVOS

Sobre la base de lo expuesto, el propósito de este trabajo es identificar el tratamiento de la ciudadanía comunicacional en los medios de información social, de coberturas local y nacional, del Ecuador a partir del estudio de sus sitios Web porque así se conocerán las relaciones con los intereses emergentes de la sociedad.

Las preguntas de investigación son ¿qué tipo de manifestaciones relacionadas a la ciudadanía y a los derechos de las personas se presentan en los medios de comunicación?, ¿el tratamiento informativo que los medios de comunicación dan a las manifestaciones de ciudadanía comunicacional hace visible los intereses y demandas de los ciudadanos?

3. METODOLOGÍA

La metodología es cuantitativa y cualitativa, de tipo descriptivo y relacional (Hernández et al., 2000; Universia, 2017), a través de análisis de contenidos y entrevistas a expertos. La investigación descriptiva produce datos en “las propias palabras de las personas habladas o escritas” (Taylor y Bodgan, 1984, p. 20).

En el análisis de contenidos se consideran las noticias, reportajes, artículos de opinión y más géneros informativos publicados en los sitios Web de 82 medios de comunicación de coberturas local y nacional del Ecuador, entre el 16 de noviembre de 2020 y el 14 de enero de 2021, que incluyan palabras clave vinculadas al concepto de ciudadanía. La selección de medios se realizó de forma intencionada, se encontraron 180 piezas (notas) de las cuales se extrajo la base “Datos de la ciudadanía comunicacional en el Ecuador” (Suing, 2021).

Las palabras clave provienen del estudio de Mendoza, Viaña y Espinoza (2019), en ellas se manifiestan formas “tradicionales” y formas nuevas vinculadas al concepto de ciudadanía.

- a. Manifestaciones tradicionales (formales): ciudadanía, ciudadano/a, pueblo, usuario/a.
- b. Nuevas manifestaciones (emergentes): diversidad, diálogo, participación, igualdad.

Luego se clasifican las piezas informativas de acuerdo al tratamiento que reciben: ubicación de palabras clave en el texto, por área, sección periodística, géneros, recursos digitales y fuentes (Mendoza et al., 2019).

Por otro lado, se interpretan los resultados del análisis de contenidos con el apoyo de entrevistas a 17 profesionales, entre ellos comunicadores, investigadores de las ciencias sociales y de otras. Las entrevistas ocurren entre el 1 y 20 de diciembre de 2020. Los perfiles de los entrevistados son:

- EM1 (entrevistada mujer 1): profesora en el Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica Particular de Loja, en Ecuador.
- EM2 (entrevistada mujer 2): docente en la Carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Loja, en Ecuador.
- EM3 (entrevistada mujer 3): comunicadora educativa.
- EM4 (entrevistada mujer 4): periodista y presentadora en “Multicanal Mejía”.
- EM5 (entrevistada mujer 5): docente del Departamento de Derecho de la Universidad Técnica Particular de Loja, en Ecuador.
- EM6 (entrevistada mujer 6): comunicadora social, traductora e intérprete.
- EH1 (entrevistado hombre 1): máster en tecnologías, sistemas y redes de comunicaciones.
- EH2 (entrevistado hombre 2): ingeniero en seguridad industrial.
- EH3 (entrevistado hombre 3): estudiante de ciencia política. Ex asesor del Departamento de Medio Ambiente de las Naciones Unidas en el Ecuador.

- EH4 (entrevistado hombre 4): periodista que labora en una estación de televisión local.
- EH5 (entrevistado hombre 5): periodista que labora en una estación de radio local.
- EH6 (entrevistado hombre 6): periodista, redactor y fotógrafo en diario Súper Peninsular.
- EH7 (entrevistado hombre 7): reportero de Arquidiócesis de Guayaquil.
- EH8 (entrevistado hombre 8): comentarista y narrador en Radio Positiva y Gol TV.
- EH9 (entrevistado hombre 9): comunicador en agencia UP-Medios.
- EH10 (entrevistado hombre 10): profesor de la Universidad Central del Ecuador.
- EH11 (entrevistado hombre 11): politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, investigador en sociología política en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador.

4. RESULTADOS

La ejecución de la metodología implicó rastrear informaciones donde aparecen por lo menos una de las palabras clave señaladas. Una vez ubicadas las piezas informativas se emparejaron los conceptos relaciones con los derechos que abordan, para este propósito se empleó el Tesoro de la UNESCO:

- Diversidad biológica: equilibrio ecológico, biología, conservación de la naturaleza, patrimonio común universal.
- Libertad de expresión: derecho a la información, libertad de prensa, censura, control de la comunicación, ética de la comunicación.
- Política de la salud: epidemiología, lucha contra las enfermedades, política sobre drogas, salud de la mujer, inmunología, saneamiento, servicio de salud.
- Identidad cultural: cultura, derechos culturales, diversidad cultural, educación y cultura.

- Problema social: conflicto social, delincuencia, discriminación, pobreza, suicidio, violencia, discriminación étnica, exclusión social, refugiado.
- Democracia: democratización, derechos humanos, desarrollo participativo, seguridad humana.
- Deporte: atleta, competencia deportiva, educación física, educación y ocio, instalación deportiva.
- Derechos civiles: derecho a la justicia, derecho a la privacidad, derecho a la vida, libertad de pensamiento, derechos humanos, igualdad de oportunidades.
- Economía de mercado: propiedad privada, empresa privada, mercado.
- Participación de la mujer: participación social, participación política, mujer y desarrollo.
- Vivienda: casa, necesidades de vivienda, condiciones de vida.

En la Tabla 1 está la relación entre las manifestaciones de ciudadanía con los derechos aludidos en las informaciones publicadas en el periodo de análisis. Los datos muestran un patrón entre las expresiones (tradicionales y nuevas) de ciudadanía comunicacional y los conceptos de derechos civiles.

Para conocer el grado de asociación se realizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson (Tabla 2) que se emplea para medir la relación entre variables cualitativas, se determina un p-valor, nivel de significancia, menor al 5%, por lo tanto, se prueba una asociación. Finalmente, la Tabla 3 detalla el tratamiento periodístico sobre ciudadanía comunicacional.

TABLA 1. Manifestaciones de ciudadanía y derechos vinculados

| Manifestaciones | Temas y derechos | | | | | | | | | | | Totales |
|-----------------|----------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|-----------------|------------|---------|------------------|---------------------|---------------------------|----------|---------|
| | Diversidad biológica | Libertad de expresión | Política de salud | Identidad cultural | Problema social | Democracia | Deporte | Derechos civiles | Economía de mercado | Participación de la mujer | Vivienda | |
| Tradicionales | 4 | 7 | 11 | 8 | 11 | 13 | 2 | 61 | 10 | 2 | 3 | 132 |
| Nuevas | 1 | 2 | 0 | 4 | 1 | 3 | 7 | 15 | 3 | 10 | 2 | 48 |
| Totales | 5 | 9 | 11 | 12 | 12 | 16 | 9 | 76 | 13 | 12 | 5 | 180 |

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Resultado prueba Chi-cuadrado

| Indicador | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 41.186 | 10 | 0.000 |
| Razón de verosimilitud | 40.001 | 10 | 0.000 |
| Asociación lineal por lineal | 6.163 | 1 | 0.013 |
| N de casos válidos | 180 | | |

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Tratamiento periodístico

| Manifestaciones | Tipo de medio | | Recursos digitales empleados | | | | Fuente | | | Ubicación palabras clave | | | Total |
|-----------------|---------------|-----------------------|------------------------------|-------|---------------------------------|--|--------|----------|---------------|--------------------------|----------------------|--|-------|
| | Prensa | Audiovisual y digital | Texto | Fotos | Texto, Fotos, Enlace red social | Texto, Fotos, Enlace red social, Enlace multimedia | Local | Nacional | Internacional | Título / Subtítulo | Cuerpo de la noticia | Título / Subtítulo, cuerpo de la noticia | |
| Tradicionales | 81 | 51 | 7 | 65 | 49 | 11 | 70 | 54 | 8 | 17 | 98 | 17 | 132 |
| Nuevas | 36 | 12 | 4 | 20 | 15 | 9 | 15 | 25 | 8 | 10 | 24 | 14 | 48 |

| Totales | 117 | 63 | 11 | 85 | 64 | 20 | 85 | 79 | 16 | 27 | 122 | 31 | 180 |
|----------------------|---------------------|-----------|---------|------------|---------|--------------------|---------|---------------------------------------|------------|--------------|-----------|----------|-------|
| Manifes- taciones | Género periodístico | | | | | Tipo de contenidos | | | | | Cobertura | | Total |
| | Noticia | Reportaje | Opinión | Entrevista | Crónica | Informativos | Opinión | Formativos, educativos, culturales | Deportivos | Entretención | Local | Nacional | |
| Tradicio- nales | 109 | 10 | 8 | 1 | 4 | 123 | 5 | 2 | 2 | 0 | 97 | 35 | 132 |
| Nuevas | 27 | 10 | 5 | 6 | 0 | 36 | 4 | 2 | 5 | 1 | 28 | 20 | 48 |
| Totales | 136 | 20 | 13 | 7 | 4 | 159 | 9 | 4 | 7 | 1 | 125 | 55 | 180 |

Fuente: elaboración propia

Sobre la base de los datos precedentes puede señalarse que la información publicada en los sitios Web de los medios de comunicación social del Ecuador en relación a ciudadanía está asociada con manifestaciones clásicas o tradicionales de los derechos humanos, muy poco con derechos emergentes como la integridad personal, el ambiente, la diversidad biológica, la paz, la protección de datos personales, la representación paritaria, la información y comunicación, entre otros.

Las ideas centrales de las respuestas de los entrevistados a la pregunta ¿Qué o cómo deberían cambiar en las rutinas y enfoques periodísticos para que den cabida a nuevas manifestaciones de la ciudadanía comunicacional? son:

- EM1: “hay que cambiar la cultura nacional, se lleva a una cultura mediática únicamente lo que es noticia momentánea, aquello que vende, tenemos una cultura de amarillismo” (C. Gonzaga, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).
- EM2: “espacios en que los ciudadanos den a conocer las diferentes problemáticas que son parte de su vida” (T. León, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).
- EM3: “el comunicador debe centrarse en su rol como guía de procesos. Hay que investigar a fondo, comprometerse y escarbar hasta encontrar la raíz del problema” (A. Sacoto, comunicación personal, 7 de diciembre de 2020).

- EM4: “los medios locales tienen más apertura a la comunidad, entonces se pueden crear segmentos” (M. Villagomez, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).
- EM5: “adecuado liderazgo político en cuanto a que se dé un apoyo más abierto porque no necesariamente son de prioridad para el gobierno” (X. Torres, comunicación personal, 20 de diciembre de 2020).
- EM6: “es necesario dejar de mirar lo institucional como punto de partida de todo y volver la mirada a lo cotidiano y a la vida en la calle” (D. Amores, comunicación personal, 17 de diciembre de 2020).
- EH1: “deberían ser más globalizados que busquen educar y no meramente lucrar” (J. Apolo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).
- EH2: “que realicen una investigación a fondo y verdadera” (S. Pullas, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).
- EH3: “deben cambiar las líneas editoriales, dar apertura a temas y derechos que están en boga actualmente, aunque molesten a la sociedad ecuatoriana” (J. Encalada, comunicación personal, 20 de diciembre de 2020).
- EH4: “los medios deberían enfocarse en contenidos de participación ciudadana, en Loja existen muy pocos noticieros de periodismo ciudadano, se necesita generar información de distintas partes de esta sociedad” (J. Vanegas, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).
- EH5: “momento propicio para que los jóvenes puedan tomar la posta en este tema, tienen mayor acceso a la información y a la educación” (P. Narváez, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).
- EH6: “los medios deben crear nuevas formas de representar la realidad del mundo” (W. Rosales, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).
- EH7: “un enfoque netamente al ciudadano, donde se promuevan sus derechos” (S. Pincay, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

- EH8: “plataforma oficial en redes sociales para que la ciudadanía puede manifestarse ejerciendo su derecho a la comunicación” (F. Vizcaíno, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).
- EH9: “los medios de comunicación deben dejar de tener miedo y cumplir con vocación el trabajo periodístico” (J. Jiménez, comunicación personal, 5 de diciembre de 2020).
- EH10: “hay que dar la vuelta a este sistema de formación. Cambiar la correlación de fuerzas dentro del campo de los medios de información. Una importante línea es el impulso de una dinámica inclusiva de las prácticas profesionales” (M. Bonilla, comunicación personal, 8 de diciembre de 2020).
- EH11: “los medios de comunicación no solo deben informar sino investigar” (A. Hernández, comunicación personal, 5 de diciembre de 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las manifestaciones de la ciudadanía comunicacional en los medios de comunicación social del Ecuador, estudiadas entre noviembre de 2020 y enero de 2021 se expresan en formas tradicionales en relación lo expresado en la Carta de los Derechos Humanos de 1948. Las palabras clave publicadas en las piezas informativas de las versiones Web de los medios de comunicación del Ecuador vinculan en menor proporción los derechos emergentes.

La cobertura informativa de los medios de comunicación no avanza al mismo ritmo que las demandas sociales, existe el riesgo de no hacer visibles a los grupos, intereses y demandas de los ciudadanos e indirectamente de no aportar a la calidad de la democracia en Ecuador.

Se probó la asociación entre los temas de derechos civiles con las manifestaciones tradicionales de la ciudadanía comunicacional (Tabla 1), esto implica que la privacidad, el derecho a la vida, la libertad de pensamiento, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades aparecen en los medios de comunicación social del Ecuador cuando se abordan las nociones tradicionales de ciudadanía: ciudadano/a, pueblo,

usuario/a, y en menor proporción cuando aparecen las palabras diversidad, diálogo, participación e igualdad.

A partir de la información de la Tabla 3 se deduce que:

- Las nuevas manifestaciones de ciudadanía están, proporcionalmente, más presentes en las versiones Web de los diarios (31%) que en las versiones Web de los medios audiovisuales (19%).
- Los sitios Web de los medios de comunicación del Ecuador tienden a incorporar recursos digitales en la presentación de la información: texto, fotos, enlace red social, enlace multimedia, etc.
- Las fuentes de la información proceden del ámbito local (47%), lo que es coherente en razón de la muestra tabulada, además la mayoría de medios son de cobertura local (69%), por lo tanto, es la información dirigida a los ciudadanos del interior del país.
- Las palabras clave relacionadas con las manifestaciones tradicionales y nuevas de ciudadanía están ubicadas en el cuerpo de la noticia (68%), sucede que hay una mínima visibilidad de los intereses y problemas de las personas, e implica un alejamiento de sus reivindicaciones.
- El género periodístico más utilizado es la noticia (75%). Las piezas informativas publicadas son de corta extensión, de coyuntura y responden a las agendas de los medios, no hay lecturas detenidas ni medianamente profundas como las que proporcionan los reportajes, las entrevistas, las crónicas o los artículos de opinión.
- Los derechos relacionados con la ciudadanía se presentan en las secciones informativas, de acuerdo a la clasificación de la Ley Orgánica de Comunicación del Ecuador. Llama la atención la mínima proyección de la ciudadanía desde los espacios educativos, formativos o culturales. No se aprecia una valoración del potencial pedagógico de los medios para mejorar la participación en la edificación de la ciudadanía comunicacional.

Las razones del tratamiento de la ciudadanía comunicacional desde un enfoque convencional, en palabras de los entrevistados se debe a motivaciones económicas, formatos edu-comunicacionales, rutinas y por la poca intervención de los ciudadanos en los medios de comunicación.

Entre las razones económicas se menciona que “hay que cambiar, noticia es aquello que vende, lastimosamente tenemos una cultura de amarillismo, y los medios promulgan aquello” (C. Gonzaga, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020). “El campo de los medios de comunicación está poco diversificado en nuestro país, existe un verdadero monopolio” (M. Bonilla, comunicación personal, 8 de diciembre de 2020).

Aparecen juicios vinculados a los formatos: “los enfoques periodísticos deberían ser más globalizados, que busquen educar” (J. Apolo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020), “presentando nuevas formas de mostrar la realidad del mundo” (W. Rosales, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020), “se necesita crear nuevos espacios de comunicación con un enfoque netamente al ciudadano, donde se promuevan sus derechos, pero para que esto ocurra se necesita una buena propuesta a los distintos medios de comunicación” (S. Pincay, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

Las razones deontológicas expuestas se refieren a que “el cambio que los medios de comunicación deben hacer es dejar de tener miedo y cumplir con vocación el trabajo periodístico, dando mayor importancia a la transparencia” (J. Jiménez, comunicación personal, 5 de diciembre de 2020).

Es necesario dejar de mirar lo institucional como punto de partida de todo y volver la mirada a lo cotidiano y a la vida en la calle para iniciar desde allí, conectar hacia el estado actual de los instrumentos que protegen y facilitan la aplicación de derechos (D. Amores, comunicación personal, 17 de diciembre de 2020).

Hay que cuidar que los medios “realicen una investigación a fondo y verdadera para la confianza de la ciudadanía” (S. Pullas, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020). “Los medios de comunicación no solo deben informar sino investigar” (A. Hernández, comunicación

personal, 5 de diciembre de 2020). “Si las autoridades están enfocadas en los derechos ciudadanos, nosotros como periodistas podremos informar lo que está pasando” (J. Vanegas, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).

“Es necesario cambiar el sistema de formación profesional de los periodistas, pues las prácticas profesionales que reproducen contienen los esquemas de exclusión ciudadana (no toman en cuenta los derechos a diversidad cultural, a la diversidad biológica o a la participación ciudadana) se reproducen en este espacio” (M. Bonilla, comunicación personal, 8 de diciembre de 2020).

Deben cambiar las líneas editoriales, dar apertura a temas y derechos que están en boga actualmente. Los derechos humanos son temas tabúes en nuestra sociedad, pero son necesarios (J. Encalada, comunicación personal, 20 de diciembre de 2020). “La visión ética del comunicador se debe centrar en su rol como guía o promotor de diferentes procesos” (A. Sacoto, comunicación personal, 7 de diciembre de 2020).

Entre las razones que abordan la participación están: “Para solucionar el tema de participación ciudadana debemos empezar a plantear preguntas, ¿hay espacios de participación ciudadana que ya se está gestando? Depende de los medios difundir estos espacios” (P. Narváez, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020). “Los medios deberían enfocarse en un mayor contenido de participación ciudadana, existen muy pocos noticieros de periodismo ciudadano” (J. Vanegas, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020). “Es fundamental que los medios permitan espacios a los ciudadanos [para que] den a conocer las diferentes problemáticas que son parte de su vida” (T. León, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).

La mayoría de ocasiones estas expresiones de la ciudadanía no llegan a los medios adecuados para dar atención a los mismos, se podría implementar una plataforma oficial en redes sociales para que la ciudadanía pueda manifestarse ejerciendo su derecho a la comunicación (F. Vizcaíno, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).

“En este caso los medios locales tienen más apertura, me atrevo a decir que los medios locales le dan más espacio a la comunidad” (M. Villagomez, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020). “No cabe

duda que hace falta un adecuado liderazgo político en cuanto a que se dé un apoyo más abierto porque no necesariamente son de prioridad para el gobierno” (X. Torres, comunicación personal, 20 de diciembre de 2020).

Finalmente, las nuevas manifestaciones de la ciudadanía comunicativa están presentes de forma significativa en las piezas informativas que tratan la participación de la mujer, además las opiniones de las mujeres están en lo macro, en la estructura de las instituciones en lugar de lo operativo del periodismo.

En este breve análisis se responden a las preguntas de investigación. 1) ¿qué tipo de manifestaciones relacionadas a la ciudadanía y derechos de las personas se presentan en los medios de comunicación? En las Tablas 1 y 2 consta que el tratamiento del concepto de ciudadanía sucede de forma tradicional y está relacionado con los derechos civiles. Las cuestiones de diversidad biológica, libertad de expresión y participación de la mujer son las menos abordadas.

Las piezas informativas analizadas recogen conceptos que involucran diversidad. De acuerdo al Tesoro de la UNESCO hay más de 150 nociones relacionadas que incluyen las emergentes preocupaciones en derechos humanos. Los medios de comunicación ecuatorianos insertan en sus noticias las nuevas emancipaciones que busca la comunidad, pero no las desarrollan, quedan como apuntes al margen, privando así que las discusiones y debates aparezcan en la opinión pública. Una visión conservadora impide que el dinamismo social se refleje en los medios de comunicación.

La pregunta de investigación 2) ¿el tratamiento informativo que los medios de comunicación dan a las manifestaciones de ciudadanía comunicativa hace visible los intereses y demandas de los ciudadanos? Tiene una respuesta negativa. La información de los cuadros 1 y 3, y los testimonios de los expertos entrevistados muestran que no se atienden todas las demandas de los ciudadanos.

Hay trabajo pendiente para que los ciudadanos logren aparecer de forma diversa y plural en los medios de comunicación del Ecuador. La “participación efectiva de los ciudadanos sucederá cuando la mayoría

comparta el poder de decisión. Hace falta empoderamiento para que sobre la base de concienciación se exploren vías para la presencia de múltiples identidades en la producción y emisión de mensajes” (Suing et al., 2021, p. 47).

Futuras líneas de investigación son el análisis cuantitativo de las apariciones de los conceptos de ciudadanía comunicacional en los medios informativos, triangulaciones metodológicas a través de grupos de discusión y relaciones con los diálogos en medios sociales para monitorizar la evolución de los derechos humanos emergentes en la opinión pública.

6. AGRADECIMIENTO

Este trabajo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “Desarrollo de un modelo de intervención de los ciudadanos en los medios locales de comunicación social del Ecuador” que el Grupo de Investigación Comunicación y Cultura Audiovisual, adscrito al Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), ejecuta con los fondos asignados por el Vicerrectorado de Investigación de la UTPL.

8. REFERENCIAS

- Alva de la Selva, A. (2020). Escenarios y desafíos de la ciudadanía digital en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65 (238), 81-105. <http://dx.doi.org/10.22201/fcyps.2448492xe.2020.238.68337>
- Aznar, H. y Suay-Madrid, A. (2020). Tratamiento y participación de las personas mayores en los medios de comunicación: opinión cualificada de los periodistas especializados. *El Profesional de la Información*, 29(3), 1–12. <https://doi.org/10.3145/eipi.2020.may.32>
- Beaumont, J. (1978). “El público tiene derecho a participar en la producción de los mensajes informativos”. *El País*, 6 de enero. https://elpais.com/diario/1978/01/07/sociedad/252975619_850215.html
- Berrigan, F. (1979). *Community Communications the role of community media in development*. Paris: France. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000044035>

- Burch, S., León, O. y Tamayo, E. (2004). *Se cayó el sistema: Enredos de la Sociedad de la Información*. Ecuador, Quito: ALAI.
- Cabañes, E. y Jaimen, N. (2020). Videojuegos para la participación ciudadana. (Spanish). *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 23(98), 151–161.
- Consejo de Europa. (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recomendación CM/Rec (2010)7 Comité de Ministros. Strasburgo. <http://www.coe.int/edc>
- Contreras, P. y Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, 178-191.
- García-Martín, D. (2020). Del zine al podcast. Repensar la cultura de la participación desde un análisis comparativo de los medios alternativos. *doxa.comunicación*, 30, 107-125
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a5>
- Giraldo-Zuluaga, A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ. Educ.*, 18 (1), 76-92.
- González-Pedraz, C. y Pérez-Rodríguez, A. (2019). Participación y perfil de los usuarios que comentan noticias de ciencia y salud online: estudio de caso. *Perspectivas de la Comunicación*, 12 (1), 101-115.
- Gozálvez, V. (2014). *Ciudadanía mediática: una mirada educativa*, Dykinson, ProQuest Ebook Central.
- Guzmán, V. (2013). Políticas de comunicación y democratización. Pistas de una historia hacia la sanción de la ley de servicios de comunicación audiovisual en Argentina. *Anagramas*, 11 (22), 19-36.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2000). *Metodología de la Investigación*, Quinta edición, México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. ISBN: 978-607-15-0291-9
- Kimani, R. (2019). La participación ciudadana en los medios de comunicación y las normas culturales en torno a la radio Mugambo Jwetu FM. *Anthropologica*, 37 (42), 245-269. <https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201901.011>
- Martínez- Hermida, M., Mayugo, C. y Tamarit, A. (2012). Comunidad y comunicación: prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina. *XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Madrid, España. pp.499-513.

- Masip, P. y Suau, J. (2014). Audiencias activas y modelos de participación en los medios de comunicación españoles. *Hipertext.net*, 12. 10.2436/20.8050.01.3
- Mendoza, M., Viaña, B. y Espinoza, A. (2019). El concepto de “ciudadanía” en los cibermedios peruanos. Las perspectivas de los medios, los usuarios y los periodistas. *Revista de Comunicación*, 18(2), 201–223. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A10>
- Mutirão de comunicação. (2010). Carta de Porto Alegre. alainet.org/es/articulo/139328?language=en
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 169-189.
- Novelli, C. y Aguaded, I. (2011). Cine, competencias comunicativas y ciudadanía plena. *Olhar de professor*, 14(1), 41-62,
- Ottaviano, C. (2013). Corte Suprema: Presentación de la Defensora del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual <https://fatpren.org.ar/corte-suprema-presentacion-de-la-defensora-del-publico-de-servicios-de-comunicaion-audiovisual/>
- Requejo, F. (1996). Pluralismo, democracia y federalismo Una revisión de la ciudadanía democrática en estados plurinacionales. *RIFP*, 7, 93-120.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-176.
- Riva, A. (2019). La alfabetización mediática e informacional en la era del capitalismo de vigilancia. *Cuadernos del CLAEH*, 38, 323-344. DOI 10.29192/clae.38.2.15
- Rossi, D. (2006). *Acceso y participación en el nuevo siglo. Limitaciones de la política, condicionamientos de los conglomerados*. Buenos Aires: Cátedra Políticas y Planificación de la Comunicación-UBA. Argentina, Buenos Aires: Mimeo.
- Rossi, D. (2012). *Acceso y participación: políticas activas, condicionamientos de los licenciarios dominantes y el desafío digital*. CECSO: UBA. <http://politicasyplanificacion.sociales.uba.ar/textos-de-la-cursada/>
- Rossi, D. (2016). *Acceso y participación: el desafío digital entre la garantía de derechos y la restauración desreguladora*. <http://politicasyplanificacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/121/2014/07/accesoyparticipacion2016.pdf>
- Sánchez, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-12.

- Segura, M. (2018). *De la resistencia a la incidencia. Sociedad civil y derecho a la comunicación en Argentina*. Buenos Aires: Argentina. UNGS.
- Suárez-Villegas, J., Rodríguez-Martínez, R. y Ramón-Vegas, X. (2020). Pluralismo informativo en la era de la deliberación digital: percepciones de periodistas y ciudadanos. *Profesional de la información*, 29(5), e290525. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.25>
- Suing, A., Ortiz-León, C. y Yaguana, H. (2021). Participación de los ciudadanos en los medios de comunicación social durante Covid-19. Caso del Ecuador. *RISTI*, 40, 40-50.
- Suing, A. (2021). Datos de la ciudadanía comunicacional en el Ecuador [Data set]. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4628259>
- Taylor, J. & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Uganda, W. (2015) Comunicación para el diálogo político e intercultural. Derecho a la comunicación y ciudadanía comunicacional. *Campos*, 3(1), 51-78
- UNESCO. (1977). *“Final report” Meeting on self-management, acces and participacion in communication*. Belgrade, Yugoslavia.
- UNESCO. (2008). *Indicadores de Desarrollo Mediático: Marco para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social*. Francia, Paris: UNESCO
- Universia. (4 de septiembre de 2017). *Tipos de Investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. <https://noticias.universia.cr/educacion/noticia/2017/09/04/1155475/tipos-investigacion-descriptiva-exploratoria-explicativa.htmlx>

INCORPORACIÓN DE LOS ODS EN LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA *LENGUA EXTRANJERA PARA MAESTROS/AS: INGLÉS*

DR. JUAN CARLOS CASAÑ-NÚÑEZ

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El 25 septiembre de 2015 casi 200 jefes de Estado y de Gobierno aprobaron la Agenda 2030. Esta Agenda contiene 17 objetivos de aplicación universal para lograr un mundo más sostenible en el año 2030 (ONU, n.d.-b). Los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) son: (1) fin de la pobreza, (2) hambre cero, (3) salud y bienestar, (4) educación de calidad, (5) igualdad de género, (6) agua limpia y saneamiento, (7) energía asequible y no contaminante, (8) trabajo decente y crecimiento económico, (9) industria, innovación e infraestructura, (10) reducción de las desigualdades, (11) ciudades y comunidades sostenibles, (12) producción y consumo responsables, (13) acción por el clima, (14) vida submarina, (15) vida de ecosistemas terrestres, (16) paz, justicia e instituciones sólidas, y (17) alianzas para lograr los objetivos. Los 17 ODS están interrelacionados (ONU, n.d.-a). Por ejemplo, la educación de calidad (ODS 4) ayuda a lograr la igualdad de género (ODS 5), a reducir las desigualdades (ODS 10), etc.

En el siglo XX, Ortega y Gasset (1930/2007), en la *Misión de la Universidad*, le asignó varias funciones básicas a la universidad: la formación de profesionales, la investigación científica y la transmisión de la cultura. Hoy en día estos cometidos se han ampliado para incluir la perspectiva de la sostenibilidad. De acuerdo con el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018), “la Universidad debe incorporar a la docencia universitaria, además de los conocimientos técnicos, las competencias y capacidades genéricas vinculadas a la

transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el Desarrollo Sostenible” (p. 3). En la misma línea se expresa Mestre (SFPIE UV, 2020), actual rectora de la Universitat de València, en el mundo actual “tenemos que añadir la perspectiva de la sostenibilidad y esto implica formar ciudadanos críticos, con valores, responsables, comprometidos y conscientes de la necesidad de trabajar todos juntamente por el mundo en el que vivimos” (0:45).

Es vital incorporar esta perspectiva de la sostenibilidad por la supervivencia de la especie humana. Valga como ejemplo la Covid-19, una enfermedad zoonótica, es decir, que puede transmitirse entre animales y seres humanos. Según la ONU (2020), todas las zoonosis que han aparecido recientemente (ébola, gripe aviar, virus del Zika, virus del Nilo Occidental, Covid-19, etc.) están vinculadas a la actividad humana.

Actualmente las universidades se encuentran inmersas en un proceso de integración de los ODS en la docencia universitaria (Universitat de València, n.d.). Los ODS son importantes en todas las ramas de conocimiento, y más si cabe para el estudiantado de ramas de educación (futuros/as maestros/as, profesores/as, y educadores/as), ya que educarán en la cultura de la sostenibilidad a las nuevas generaciones.

La Memoria de Verificación del título de grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València (Universitat de València, 2011) es anterior a la Agenda 2030. No obstante, incluye una serie de competencias relacionadas con la sostenibilidad. Entre ellas, se puede destacar las siguientes:

Competencias básicas:

CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Competencias generales:

CG3 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.

Competencias específicas:

CE33 - Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

CE35 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y primaria, y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

CE110 - Fomentar la educación democrática de la ciudadanía, la práctica del pensamiento social crítico y la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura, religión, etc.

CE111 - Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

CE112 - Adquirir actitudes y comportamientos comprometidos con el desarrollo sostenible a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera.

CE131 - Favorecer actitudes respetuosas con la preservación del medio ambiente y de la salud. El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarlo a demostrar el punto.

Sin embargo, en el Verifica (Universitat de València, 2011) no se especifique ninguna competencia transversal. Dada la transversalidad de los ODS, sería deseable incorpora alguna competencia de este tipo. Según la UNESCO (2017), las competencias transversales clave para la sostenibilidad son “la competencia de pensamiento sistémico, la competencia de anticipación, la competencia normativa, la competencia estratégica, la competencia de colaboración, la competencia de pensamiento crítico, la competencia de autoconciencia, y la competencia integrada de resolución de problemas” (p.10).

La materia *33680 Lengua extranjera para maestros/as: Inglés* es una asignatura obligatoria en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universitat de València. En el Verifica (Universitat de València, 2011) se describen las competencias y los contenidos. En relación con las competencias, la competencia que guarda más relación con los ODS es la CG3, ya recogida en el título de Grado. En lo que respecta a los contenidos de la asignatura, no hay ninguna mención a la sostenibilidad. Según el Verifica (Universitat de València, 2011) los contenidos de la asignatura son los siguientes:

Desarrollo de la comprensión y expresión orales y escritas; Estudio y práctica de los actos de habla más frecuentes en la comunicación cotidiana; Estudio y práctica de los aspectos formales de la lengua extranjera necesarios para lograr una comunicación eficaz; Estudio y análisis de los aspectos socioculturales propios de la lengua extranjera; Conceptos básicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; y Diseño de actividades de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. (pp. 60-63).

La competencia de la guía docente de la asignatura *33680 Lengua extranjera para maestros/as: Inglés* en el curso 2020-2021 más relacionada con la sostenibilidad es la CG3. En cuanto a los contenidos, no se especifica ninguno relacionado la sostenibilidad.

En conclusión, a pesar de que la Agenda 2030 se aprobó en 2015, el análisis del Verifica del título de Grado en Maestro/a en Educación Primaria y de la guía docente de la asignatura realizado sugiere que todavía no se ha incorporado totalmente la perspectiva de sostenibilidad en la docencia universitaria.

2. OBJETIVOS

La iniciativa docente tiene la finalidad de introducir los ODS en la asignatura *33680 Lengua extranjera para maestros/as: Inglés*. Los objetivos son los siguientes:

- Reflexionar sobre el papel del profesorado en la integración de los ODS.
- Conocer los nombres y los objetivos principales de cada ODS.
- Reflexionar sobre la importancia relativa de cada ODS.
- Reflexiona sobre cómo se puede contribuir a lograr los ODS.
- Introducir los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igual de género) a través de la lectura de Malala, *My story of standing up for girls' rights*.
- Fomentar que el estudiantado diseñara materiales incorporando los ODS.
- Mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en inglés.

3. CONTEXTO

La materia *33680 Lengua extranjera para maestros/as: inglés* es una asignatura obligatoria cuatrimestral de 6 créditos. Se imparte en 1.º de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en la Universitat de València. La asignatura tiene un carácter lingüístico y pedagógico. Por un lado, se pretende que el estudiantado alcance el nivel B1 de inglés según el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (Consejo de Europa, 2018). Por otro lado, el estudiantado tiene que ser capaz de planificar actividades en inglés destinadas al alumnado de Primaria o Infantil. En el curso académico 2020/2021 tiene aproximadamente 20 grupos. La iniciativa docente se llevó a cabo en un grupo de Primaria y en otro de Infantil. En total había 94 estudiantes matriculados (85 mujeres y 9 hombres).

4. METODOLOGÍA

Toda la docencia en el curso 2020/2021 estuvo marcada por la pandemia. Debido a la situación sanitaria, la docencia fue híbrida: los grupos se dividieron en dos mitades que asistían a clase presencialmente en semanas alternas. Además, existía la recomendación de no compartir papel, por lo que el profesorado debía proporcionar los materiales a través del Aula Virtual (moodle 3.9.), y el estudiantado debía entregar las tareas por esta plataforma.

Los principios que rigieron las clases fueron la cooperación, el respeto mutuo, la adaptabilidad, la resiliencia, y la actitud positiva. Se utilizaron metodologías activas (clase invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje entre iguales, aprendizaje basado en el juego, etc.) para transformar al estudiantado en protagonista de su aprendizaje, y favorecer que se convirtieran en personas más autónomas, cooperativas y críticas.

5. INICIATIVA DOCENTE

En esta sección se describen las actividades realizadas y el resultado de la experiencia.

5.1. ACTIVIDAD DE CONCIENCIACIÓN SOBRE EL PAPEL DEL PROFESORADO

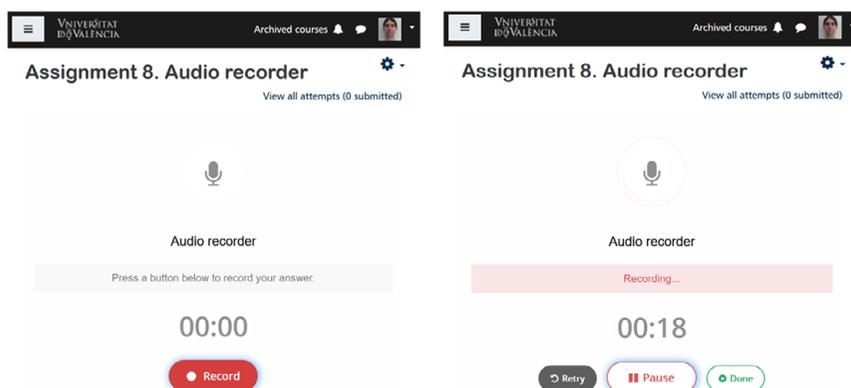
El objetivo era reflexionar sobre el papel del profesorado en la integración de los ODS. Este aspecto es muy relevante, ya que el estudiantado se está formando para ser maestros/as y formarán a las nuevas generaciones.

La actividad constaba de varios pasos. En primer lugar, como deberes, se les pidió que leyeran una cita sobre lo que debería enseñar un/a profesor/a de inglés (ver apéndice A). En la cita se le pregunta a un profesor de inglés qué enseña. El docente responde que, además de gramática y vocabulario, les enseña a pensar, a sentir, a tener aspiraciones, a cooperar, a pensar en la globalización, la explotación, la discriminación, cómo la desigualdad crea pobreza, cómo la intolerancia acarrea violencia... Y termina diciendo que si se limitara a enseñar lengua sería un

tramposo, no un profesor. Es un texto idóneo para reflexionar sobre el papel del profesorado en la Agenda 2030.

En segundo lugar, después de leer la cita, tenían que expresar su opinión. Para ello, podían escribir un texto en una tarea del Aula Virtual o grabar un audio utilizando la grabadora H5P del Aula Virtual (ver Figura 1). La grabadora de audio H5P funciona de forma muy intuitiva. Primero se clicla en grabar, después se graba el mensaje y cuando se ha terminado se pincha en hecho. A continuación, el archivo se puede descargar y subir a una tarea del Aula Virtual.

FIGURA 1. Grabadora de audio H5P del Aula Virtual



Fuente: Elaboración propia

67 estudiantes completaron esta tarea. El 85 % (57) decidió grabar un audio y 15 % (10) responder por escrito. Todo el estudiantado se mostró de acuerdo con la posición de Maley, lo cual sugiere que existía una conciencia sobre el papel del profesorado en la transición hacia la sostenibilidad. En la secuencia, se reproducen sin modificaciones dos respuestas representativas:

“A teachers' role should not be limited to teaching the assigned contents of each subject. As teachers, we should try to teach our students how to be respectable and good persons with morals because it is true that maybe we can't change the world, but the future generations definitely will. *Nowadays it's believed that teachers only teach their lessons.*

However, their job is more complicated. They should help students to think and participate, give them confidence, be updated... In addition, teachers should show them the bad things of the world like violence, poverty... Although, as the text says, we can't change the world, we can be the tool to transform students into people of prestige and respect”.

5.2. DESCUBRE LOS ODS

Esta actividad está basada en actividades propuestas por Maley y Peachey (2017). El objetivo era conocer los nombres y los objetivos principales de cada ODS. La actividad constaba de varias fases. En primer lugar, se hizo una lluvia de ideas sobre los mayores problemas del siglo XXI acompañada de imágenes (ver Figura 2) para estimular su pensamiento.

FIGURA 2. Imágenes de problemas del siglo XXI

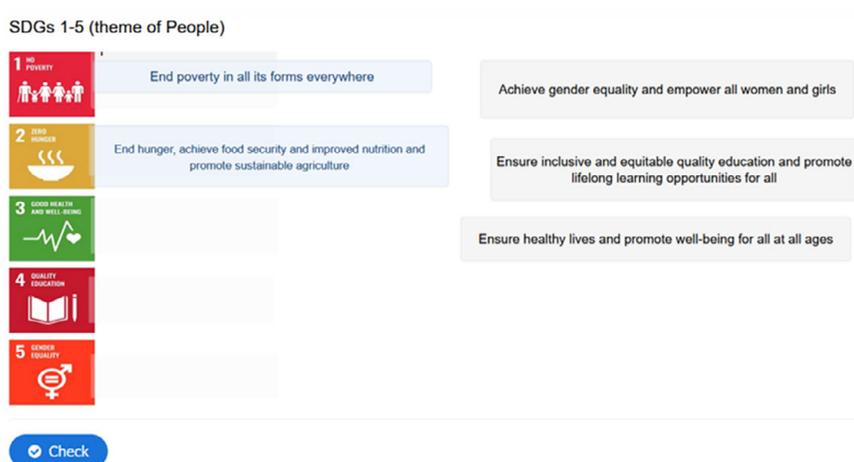


Fuente: Imágenes con licencia Dominio Público 1.0

En segundo lugar, se introdujeron los ODS. Para ello, se habló brevemente de la Agenda 2030 y posteriormente se visualizó un vídeo musical sobre los ODS (<https://youtu.be/K-i6Mn6358E>). El vídeo está en inglés y cuenta con subtítulos en español. En tercer lugar, el

estudiantado completó una actividad consistente en relacionar los 17 ODS con los 17 objetivos que perseguían. Se puede proporcionar al estudiantado un documento Word para que una los ODS y los objetivos (ver apéndice B), y posteriormente corregir la actividad oralmente. Alternativamente, se puede pedir al alumnado que complete una actividad H5P *drag and drop* (arrastrar y soltar) en moodle (ver Figura 3). El estudiantado selecciona el objetivo ODS con el ratón y lo arrastra hasta el ODS que considera adecuado. Cuando termina puede comprobar la respuesta y obtener retroalimentación inmediata.

FIGURA 3. Actividad H5P drag and drop (arrastra y suelta) que relaciona los nombres de los ODS 1-5 con sus objetivos.



Fuente: Elaboración propia

Cabe comentar varios aspectos. En primer lugar, el estudiantado se mostró interesado por el tema y participativo. En segundo lugar, el ritmo del vídeo (hip-hop) resultó del agrado del alumnado, y hecho que estuviera subtulado al español facilitó su comprensión. Por último, no surgieron dificultades para completar la actividad H5P. Esto sugiere que es un contenido intuitivo y que se adapta perfectamente a los distintos dispositivos (ordenador, tableta, etc.).

5.3. PRIORIZA LOS ODS

Esta actividad se inspira en actividades propuestas por Maley y Peachey (2017). Los objetivos eran reflexionar sobre la importancia relativa de cada ODS y sobre cómo se puede contribuir a lograr los ODS. La actividad constaba de una fase escrita y de una oral. En la parte escrita, el estudiantado tenía que indicar cuál era el ODS más importante para él/ella, justificar su respuesta y pensar en qué podía hacer para alcanzarlo (ver Figura 4). La actividad se completaba a través de una tarea de moodle. Después se hizo una puesta en común en la que se compartieron las opiniones.

FIGURA 4. Actividad el ODS más importante para ti.

Assignment 10. The most important SDG for you

What is the most important SDG for you?

Give reasons for your choice

What can you do personally to help achieve this goal (2 or 3 ideas)?

Length: 100 - 250 words

Deadline: 23.12.2020 (18:00) / extended: 11.01.2021 (23:59)



Fuente: Elaboración propia

74 estudiantes participaron en esta actividad. Como puede observarse en la Tabla 1, hay una elevada variabilidad en las respuestas. Los ODS considerados más importantes fueron el 13 – acción por el clima (21,62 %), el 1 – fin de la pobreza (14,86 %) y 4 – educación de calidad (12,16 %). Llama la atención que los ODS 7, 8, 9, 11, 14, 15 no fueran

seleccionados por ningún/a estudiante. El motivo más repetido para justificar la selección del ODS 13 como el más importante fue que el cambio climático supone una amenaza para la vida humana *“today climate change is a threat that affects all people equally”, “the most important SGD at the moment is the climate action. If we don’t take part in this issue probably the world won’t be habitable for humans in a not so long period of time”*. El estudiantado propone numerosas acciones para luchar contra este problema: reciclar, reutilizar, plantar árboles, reducir el uso del transporte privado en favor del transporte público, usar bicicletas o caminar en distancias cortas, usar fuentes de energía renovables, despertar una conciencia ecológica en la población, reducir el consumo de carne, etc. Dado que se trata de alumnado de Magisterio, cabe comentar también lo relativo al ODS 4. El estudiantado que lo selecciona considera que es la clave para resolver los demás problemas. Por ejemplo, una persona dice que *“education is the background of absolutely everything in life: gender equality, climate action, peace, justice, inequalities...”* y otra estudiante lo siguiente:

The most important SDG for me is universal right of education, because it could be the base to resolve gradually the other many problems we have. For example: if everybody has been given a quality education (which includes equality and respect values) there would not be corruption (one of the obstacles to finish up with extreme poverty), neither wars, overwasting or inequality. With a good education, children will grow up as a citizens who take care about their world.

El alumnado que eligió el ODS 4 contempla contribuir a su consecución cuando se convierta en maestro/a a través de la educación en valores: *“as a future teacher, I will try to inculcate in my students the power of equality, justice and humility. These values will make them better future adults”, “educating children in values. Letting them know what are the most important things in life”, “I will be able to contribute trying to make my best when I finally become a primary teacher”*. Algunos/as estudiantes también contemplan contribuir económicamente para formar al alumnado más desfavorecido *“I would help that people who are in a bad economic situation that causes that they can not go to school”, “contributing with NGO’s that help those children who can’t attend school”*.

TABLA 1. Respuestas del estudiantado (n=74) a la pregunta ¿Cuál es el ODS más importante para ti?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| ODS 13 – Acción por el clima | 16 | 21,62 % |
| ODS 1 – Fin de la pobreza | 11 | 14,86 % |
| ODS 4 – Educación de calidad | 9 | 12,16 % |
| ODS 5 – Igualdad de género | 8 | 10,81 % |
| ODS 2 – Hambre cero | 6 | 8,11 % |
| ODS 12 – Producción y consumo responsable | 6 | 8,11 % |
| ODS 10 – Reducción de las desigualdades | 5 | 6,76 % |
| ODS 6 – Agua limpia y saneamiento | 5 | 6,76 % |
| ODS 16 – Paz, justicia e instituciones sólidas | 3 | 4,05 % |
| ODS 3 – Salud y bienestar | 3 | 4,05 % |
| ODS 17 – ODS Alianzas para lograr los objetivos | 2 | 2,70 % |

Fuente: elaboración propia

5.4. LA HISTORIA DE MALALA

El objetivo era introducir los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igual de género) a través de la lectura del libro *Malala. My story of standing up for girls' rights* (Malala y McCormick, 2018). Cuenta la historia de Malala, una joven pakistaní que luchó por los derechos civiles de las mujeres y fue víctima de un atentado talibán en 2012, cuando solo tenía 15 años. En 2014, con 17 años, recibió el Premio Nobel de la Paz por defender el derecho a la educación de las mujeres. La historia es idónea para introducir los ODS 4 y 5. Dado que el nivel de inglés de la asignatura es B1, se eligió una edición simplificada con ilustraciones y glosario. La historia está disponible en formato digital y en papel, cuenta con ediciones para niños, adolescentes y adultos, y está traducida a varios idiomas. Por ello, podría ser empleada en otras asignaturas para introducir los ODS 4 y 5.

La guía docente de la asignatura Lengua extranjera para maestros/as: Inglés contempla un examen oral en parejas (20 % de la nota final) sobre un libro. Malala fue la lectura elegida en los dos grupos que participaron en esta iniciativa docente. El examen oral constaba de tres partes: (1) preguntas fáciles para entrar en materia (*What is your dream job?, What are your hobbies?, What are your plans for the weekend?, etc.*) que no se evalúan, (2) lectura en voz alta de un fragmento de

Malala para evaluar la pronunciación y la fluidez, y (3) preguntas sobre el libro para evaluar la comprensión del libro, la interacción oral, la fluidez, la gramática, el vocabulario y la pronunciación.

El libro se trabajó con distintas actividades. En primer lugar, se pidió al estudiantado que hiciera una lectura individual en casa. También se dedicó una clase presencial a la lectura en voz alta y posterior comentario de fragmentos seleccionados por el docente y el alumnado. Asimismo, se pidió al estudiantado que propusiera una pregunta para el examen oral. Las instrucciones fueron las siguientes: *Potential questions for the oral exam. Write one possible question for the oral exam. You may work individually, in pairs or groups of three. I will select the most appropriate questions and I will upload a list of potential questions to moodle. Most questions (but not all!) will be from this list.* Asimismo, en otra sesión presencial se comentaron las preguntas y se practicó el examen oral en parejas. Finalmente, se hizo el examen oral a través de la plataforma *Blackboard Collaborate Ultra*.

A continuación, se describen los aspectos más destacados de la experiencia. En relación con la primera clase presencial, pudo observarse que varias personas no habían leído el libro o lo habían hecho solo parcialmente. Algunas personas comentaron que preferían leerlo poco antes del examen oral para tenerlo reciente. A pesar de esto, la actitud y la participación durante la lectura de los fragmentos fue óptima. En cuanto a la actividad *Potential questions for the oral exam*, 78 estudiantes de forma individual, en parejas o en grupos propusieron una pregunta para el examen oral. El docente seleccionó las más adecuadas y añadió otras. La lista puede consultarse en el apéndice C. Los resultados del examen oral fueron muy positivos porque el 97,87 % del estudiantado lo aprobó en la primera convocatoria, y los/as demás en la segunda. Para superar la prueba era imprescindible haber leído y comprendido el libro. El libro fue bien valorado por el estudiantado, ya que a la pregunta *¿en una escala de 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo) cómo valoras el libro Malala?, ¿por qué?* 6 (6,38 %) personas respondieron 3, 51 (54,26 %) estudiantes contestaron 4, y 37 (39,36 %) alumnos/as indicaron 5. El estudiantado apreció que fuera una historia real, que el tema principal fuera la lucha por los derechos de las mujeres, que lo hubiera

escrito una adolescente, que fuera fácil de leer en inglés, que estuviera acompañado de ilustraciones, que fuera una historia adecuada tanto para niños/as, como adolescentes y adultos/as, que Malala fuera una adolescente valiente y dispuesta a luchar por sus sueños, que la protagonista fuera una ejemplo para otras personas, que el libro hablara sobre un país alejado (Pakistán) y presentara otra perspectiva del mundo, etc. Una estudiante dijo lo siguiente:

I think five because it's a good book. It motivates to continue fighting or to start fighting about human rights, education rights. I think it is a good book to see what is happening around the world because sometimes we only see what happens in our street, but in the world, some girls can't study, there's repression. It is important that people see these problems.

5.5. DISEÑO DE MATERIALES POR EL ESTUDIANTADO

La guía docente de la asignatura *Lengua extranjera para maestros/as: Inglés* contempla que el estudiantado sea capaz de diseñar actividades en inglés para el alumnado de Primaria o Infantil. Básicamente, el estudiantado planifica tres lecciones de cincuenta minutos utilizando la metodología Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) y expone una de ellas en clase. El estudiantado trabaja en grupos y tiene libertad para elegir el tema y el grupo meta. Este proyecto tiene un peso del 20 % en la evaluación y se le dedican dos sesiones de clase presencial a su preparación. La descripción de la tarea está disponible en el Apéndice D. Durante el proyecto se animó al estudiantado a incorporar la perspectiva de sostenibilidad en sus planificaciones. No se estableció como obligatorio por ser la primera vez que el docente introducía explícitamente los ODS en la asignatura. Hubo varios trabajos que introdujeron aspectos de los ODS y 3 centrados en el ODS 13 (acción por el clima): *The Planet and the environment*, *The 3 R's: reduce, reuse and recycle* y *Change the world*. Los resultados son positivos, ya que el curso anterior solo un grupo de estudiantes hizo girar su planificación en torno a los ODS (también sobre el ODS 13). En la metodología AICLE, los objetivos se dividen en cuatro apartados: contenido, comunicación, cultura y cognición. En el trabajo *Change the world*, los objetivos de contenido eran: explicar el problema de la contaminación,

identificar posibles soluciones para estos problemas y explicar lo que se piensa sobre el cambio climático y maneras de revertirlo. En la figura 5 pueden verse algunas diapositivas utilizadas por el alumnado durante su exposición oral en clase. Aunque se trata de alumnado de primero de Grado y del primer semestre, puede apreciarse que consiguieron diseñar un plan de clase para 6.º de Primaria que fomentaba la sostenibilidad.

FIGURA 5. Algunas diapositivas de la presentación Change the world.



Fuente: las autoras son las estudiantes Mireia Martínez, Marina Martínez, Irene Panadero y Aida Ramos

6. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo era introducir los ODS en la docencia de la asignatura 33680 *Lengua extranjera para maestros/as: Inglés* que se imparte en los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universitat de València. A pesar de la situación de pandemia, de docencia híbrida

y de la experiencia previa limitada del docente en esta materia, la valoración global fue excelente. En primer lugar, se alcanzaron los objetivos previstos. En segundo lugar, el estudiantado se mostró interesado y participativo durante la iniciativa docente. En tercer lugar, el alumnado valoró muy positivamente la lectura Malala, y la totalidad del estudiantado superó la prueba oral sobre el libro. Por último, el alumnado demostró que era capaz de diseñar materiales con una perspectiva de sostenibilidad. Esto último es fundamental, ya que en pocos años serán los/as responsables de formar a las nuevas generaciones en la cultura de la sostenibilidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor desea reconocer y agradecer el impacto positivo en el diseño de la iniciativa docente del curso *Introducción de la sostenibilidad y los ODS en general en la docencia universitaria* organizado por el Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Sostenibilidad de la Universitat de València en 2020.

Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente Multimedia learning objects in moodle: Sustainable Development Goals (Ref: UV-SFPIE_PID20-1356092) financiado por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València en el curso académico 2020/2021.

8. REFERENCIAS

- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Malala, Y., y McCormick (2018). *Malala. My story of standing up for girls' rights*. Little, Brown and Company.
- Maley, A., y Peachey, N. (2017). *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. British Council.

Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (2018). *Informe sobre la Cooperación Universitaria para el Desarrollo 2016*.
<https://www.ocud.es/es/pl61/recursos/id2128/informe.htm>

ONU (n.d.-a). *Antecedentes*.
<https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html>

ONU (n.d.-b). *Objetivos de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

ONU (2020, 8 de abril). *Seis datos sobre la conexión entre la naturaleza y el coronavirus*. <https://www.unenvironment.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/seis-datos-sobre-la-conexion-entre-la-naturaleza-y-el-coronavirus>

Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1930).

SFPIE UV (2020). *Difusión MOOC: Introducción de la sostenibilidad y los ODS en general en la docencia universitaria* [vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=rDdljEUvmE4&list=PLiPJNI1xCP1s5pjY2ma35526_tcT6ENI-

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Universitat de València (2011). *Memoria de Verificación del título de grado en Maestro/a en Educación Primaria por la Universitat de València*.
http://www.uv.es/graus/verifica/Educ_Primary/Memoria.pdf

Universitat de València (n.d.). *ODS: yo sí*. <https://www.uv.es/uv-sostenibilidad/es/universidad-sociedad/compromiso-social.html>

APÉNDICE A

Teacher

What do you do?

I'm a teacher.

What do you teach?

People.

What do you teach them?

English.

You mean grammar, verbs, nouns, pronunciation, conjugation, articles and particles, negatives and interrogatives ...?

That too.

What do you mean, ‘that too’?

Well, I also try to teach them how to think, and feel – show them inspiration, aspiration, cooperation, participation, consolation, innovation, ... help them think about globalization, exploitation, confrontation, incarceration, discrimination, degradation, subjugation, ...how inequality brings poverty, how intolerance brings violence, how need is denied by greed, how –isms become prisons, how thinking and feeling can bring about healing.

Well I don’t know about that. Maybe you should stick to language, forget about anguish.

You can’t change the world.

But if I did that, I’d be a cheater, not a teacher.

Maley (Maley y Peachey, 2017, p. 4)

APÉNDICE B

Match the SGDs on the left with the descriptions on the right

| SDGs - theme of people (1-5) | |
|------------------------------|---|
| Goal 1: No poverty | a. Achieve gender equality and empower all women and girls |
| Goal 2: No hunger | b. End poverty in all its forms everywhere |
| Goal 3: Good health | c. End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture |

| | |
|---------------------------|---|
| Goal 4: Quality education | d. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages |
| Goal 5: Gender equality | e. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all |
| Goal 1: No poverty | a. Achieve gender equality and empower all women and girls |

Respuestas: 1b, 2c, 3d, 4e, 5a

| SDGs - theme of the planet (6, 12, 13, 14 and 15) | |
|---|---|
| Goal 6: Clean water and sanitation | a. Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss |
| Goal 12: Responsible consumption and production | b. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all. |
| Goal 13: Climate action | c. Ensure sustainable consumption and production patterns |
| Goal 14: Life below water | d. Take urgent action to combat climate change and its impacts. |
| Goal 15: Life on land | e. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development |

Respuestas: 6b, 12c, 13d, 14e, 15a

| SDGs - theme of prosperity (7-11) | |
|---|--|
| Goal 7: Affordable and clean energy | a. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable |
| Goal 8: Decent work and economic growth | b. Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all. |
| Goal 9: Industry, innovation and infrastructure | c. Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all. |

| | |
|---|--|
| Goal 10: Reduced inequalities | d. Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation |
| Goal 11: Sustainable cities and communities | e. Reduce inequality within and among countries |

Respuestas: 7b, 8c, 9d, 10e, 11a

| | |
|---|--|
| SDGs – themes of peace and partnership (16-17) | |
| Goal 16: Peace, justice and strong institutions | a. Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development |
| Goal 17: Partnerships for the Goals | b. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels |

Respuestas: 16b, 17a

APÉNDICE C

Potential questions for the oral exam

1. Who is your favourite character in the book? Why?
2. Who is your least favourite character? Why?
3. What is your favourite part of the book? Why?
4. Name one of the topics of the book. Talk about it.
5. Did you identify with any character?
6. Summarize the book (30-60 words)
7. Would you recommend the book to a friend? Why?
8. What is the main message of the book?
9. How does the book end?
10. Who wrote the book?
11. How did you feel while you were reading the book?

12. What award does Malala receive?
13. What would you have done in Malala's situation?
14. What is the magic pencil? Why does Malala want to have it?
15. What is Malala's native country?
16. Why did Malala move to England?
17. What happens when a boy is born in Pakistan?
18. We are very lucky, aren't we? Why?
19. How old was Malala when she was shot?
20. What is Malala's father's job?
21. Did you like the book? Why or why not?
22. Why is it risky for Malala to go back to Pakistan?
23. What is the Malala Fund?
24. What is Radio Mullah?
25. What did you learn from reading Malala?
26. On a scale from 1 to 5 (1 being lowest and 5 highest), how would you rate the book? Why?

APÉNDICE D

Group project: Lesson plan

1. Task objectives
 - a) Design primary or pre-school classroom activities for THREE lessons
 - b) Develop group skills
 - c) Practice speaking in front of a large group of people
2. Task description

Part 1. Written work. You will work in groups (groups of 4-5 students), and you will design primary or pre-school classroom activities for THREE lessons. The length of each lesson is 50 minutes.

Follow the scheme of work.

Length: 5-8 pages (not including annexes)

The day before your presentation, you should upload the lesson plan (Word or PDF) to moodle.

Part 2. Oral presentation. You will describe the target group. After that, you will present the lesson plan for ONE LESSON. You may illustrate one of the activities in class. For example, if the topic was volcanoes and earthquakes, you could demonstrate how to build a volcano.

All group members should speak for approximately the same amount of time. If you read your presentation, you will not get a good mark.

Length of the oral presentation: 7-10 minutes

The day before your presentation, you should upload your presentation visuals (PPTX, Prezi, PDF, etc.) to moodle.

3. Evaluation:

The assignment is worth 20% of the total course grade

a) Written work. 10% of the total course grade.

b) Oral presentation. 10% of the total course grade.

APLICACIÓN DEL GIRO SEMÁNTICO LINGÜÍSTICO EN EL ÁMBITO CINEMATOGRAFICO Y LA REPRESENTACIÓN DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA

JAVIER MONFERRER BENLLOCH
Universitat de València

LOUIS DANTIL
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo desea visibilizar al colectivo de personas con diversidad funcional, el cual supone un fenómeno y construcción social e ideológica que en la época moderna se ha abordado a través de la categorización bajo el análisis de la otredad y la mistificación, definiéndolo desde lo ajeno y bajo el binomio de lo normal frente a lo anormal (Noel, 2009).

Si se habla de discapacidad, como significado para referirse a las personas pertenecientes a este colectivo, se observa la complejidad que conlleva definir este concepto desde el plano de las investigaciones (Abellán e Hidalgo, 2011). La terminología empleada ha sido muy variopinta, en consonancia con los valores y significados que generalmente se aceptaban en un contexto social determinado (Soto, 2011).

No obstante, se debe hacer mención a los esfuerzos realizados, en el ámbito terminológico, para erradicar connotaciones negativas y peyorativas respecto a este colectivo (Arrufat, 2009), si bien un término no reemplaza a otro, sino que en muchas ocasiones coexisten (Villa, 2007). En este contexto, cabe tener en cuenta que la terminología es el reflejo de aquellos cambios que se dan en las concepciones y actitudes, de modo que mediante la terminología se expresa la evolución de aquellas

actitudes profesionales y sociales, si bien en muchos de los casos el cambio de lenguaje no conlleva a la eliminación de prejuicios hacia estas personas (Verdugo, 2005).

En este sentido, cabe enfatizar en la diferencia entre discapacidad y diversidad funcional, a la hora de dirigirse a quienes pertenecen a este colectivo (Romñach y Lobato, 2007), puesto que el primer concepto va asociado al ámbito médico y el segundo hace referencia a la diversidad como realidad incontestable que forma parte de nuestras sociedades.

En este sentido, poniendo en valor la diversidad y la inclusión de la misma en los contextos sociales, se plantea el giro semántico lingüístico como herramienta ético-filosófica, educativa, semántica, lingüística y discursiva a tener en cuenta en tal de favorecer la inclusión ya que propone no solamente estrategias críticas aptas para ser aplicadas en realidades y ámbitos concretos teniendo en cuenta nuevas epistemologías de actuación en espacios socioculturales diversos.

Desde estas consideraciones, se considera que el cine tiene mucho que aportar a la sociedad y al colectivo de personas con diversidad funcional, puesto que por un lado lo que en las películas se muestra legítima y justifica creencias (Tudor, 1974). De este modo, cabe tener en consideración el cine en dos sentidos. Por un lado, como un medio de comunicación social y, por otro lado, como recurso educativo capaz de transmitir valores como argumenta Bonilla (2005).

En el próximo apartado, se plantea los objetivos generales y específicos de este estudio.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Plantear el giro semántico lingüístico como estrategia discursiva y epistemológica aplicada al ámbito del cine para fomentar la inclusión e integración estructural de las personas con diversidad funcional física.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar el marco teórico-conceptual existente respecto a la violencia cultural manifestada mediante el uso del lenguaje y los discursos cinematográficos y las diferentes maneras de visibilizar a las personas con diversidad funcional.
- Analizar una muestra de películas en las que actúan personas con diversidad funcional para poder identificar el lenguaje, los conceptos y términos excluyentes utilizados para referirse a las personas, así como las funciones que realizan en las diferentes escenas de las películas.
- Proponer una estructura semántico-lingüística de los discursos que sea capaz de motivar acciones de inclusión integrativa en los ámbitos organizacionales e institucionales relacionadas al cine.

Después de presentar los objetivos, se plantea a continuación la metodología utilizada para desarrollar este estudio.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, la metodología utilizada es mixta combinando técnicas de recogida e interpretación de datos cuantitativa y cualitativamente. Se considera el cine considerado un medio de comunicación de masas que reúne dos finalidades distintas complementarias: la de entretener y de educar. Según Ambròs y Breu (2007), el cine es considerado como una herramienta capaz efectuar una óptima transmisión de valores y actitudes, creando expectación en la sociedad, particularmente en el público joven.

3.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS PELÍCULAS

Se considera las películas que protagonizan personas con diversidad funcional física y/o la combinación de la funcionalidad física y otras formas de diversidad.

A partir de este criterio general, se especifica los siguientes elementos requisitorios:

Se excluye las producciones que sean consideradas telefilms; las películas dónde la persona sufre una enfermedad o cáncer terminal. Se descarta también las películas dónde la persona se hace pasar por discapacitada o persona con diversidad funcional y las películas que relaciona la discapacidad con el envejecimiento y/u otros estados físicos.

3.2. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA MUESTRA

Para el análisis de la muestra, se analiza las películas en base a este esquema presentada en el cuadro siguiente.

TABLA 1. *Tabla esquemática de los diferentes ítems considerados para realizar el análisis de las películas.*

| Películas | <i>Se pone el título de la película</i> |
|----------------|--|
| Año de estreno | Año que se estrena la película |
| Género | Destacar si es drama, terror, musicales, ciencia ficción, aventuras, comedias, etc. |
| Temática | Se refiere al tema central y el tópico en torno al cual gira las escenas. Por ejemplo: el deporte, el sexo, etc. |
| Rol y papel | Se refiere a las tareas realizadas por esta persona. |
| Enfoque | Se refiere a la orientación de las tareas realizadas por la persona: positivo, negativo, progresista, excluyente, etc. |
| Terminologías | Se refiere a los conceptos utilizados para referirse o categorizar a las personas: discapacitado, personas con discapacidad, enfermo, o si simplemente se dirige a la persona por su nombre o por otras nominaciones como: señor, señora, jefe, etc. |
| Marcos | Se refiere a los temas subyacentes con los cuales se relacionan el papel y los términos utilizados. Por ejemplo: al momento de decir, discapacidad, enseñan una persona con diversidad funcional conduciendo un coche. |
| Enfoques | Se refiere al enfoque de las terminologías y los marcos utilizados para referirse a las personas. |

Los datos extraídos serán procesados por el programa de IBM, SPSS Statistics 19 para luego ser interpretados.

4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

Abordar la diversidad funcional, requiere tener en cuenta el ámbito terminológico de la misma. De este modo, se puede observar la evolución terminológica, además de la evolución social, puesto que las palabras importan en colectivos como la migración (Galindo, 2019), así como en el que se centra este artículo, las personas con diversidad funcional (Skliar, 2009), (Discapnet, 2020).

No obstante, a la hora de hablar de conceptos y términos, se debe tener en cuenta lo complicado que resulta definir, de modo concreto, a las personas que componen este colectivo, desde el plano de la investigación (Abellán e Hidalgo, 2011).

Si bien se debe de enfatizar en lo relevante que resulta la terminología, puesto que es el reflejo de los cambios y concepciones de la sociedad, que ayuda a la evolución de los posicionamientos profesionales y sociales; pero modificar valores y actitudes que emanan de expresiones no es una cuestión meramente terminológica, se necesita algo más que un cambio de nombres (Verdugo, 2005).

Si bien, apoyándose en los paradigmas que han existido para tratar socialmente a quienes componen este colectivo, los cuales son: el modelo de prescindencia, el modelo médico rehabilitador, el modelo social y el modelo de la diversidad (Palacios y Romañach, 2006) se pueden encontrar numerosos términos, que se han empleado para referirse a estas personas, como: anormales, degenerados, retrasados, inválidos, subnormales, deficientes, minusválidos, discapacitados, etc. (Soto, 2011), estos se han ido sustituyendo unas por otras, pero también en ocasiones coexisten (Villa, 2007), tal y como sucede actualmente con discapacidad y diversidad funcional.

Pese a que se ha hecho un esfuerzo, en el ámbito terminológico, en eliminar las connotaciones negativas, peyorativas y degradantes (Arrufat, 2009), actualmente el uso del concepto o persona con discapacidad, continúa vinculado a una connotación negativa que conlleva a la segregación, e incluso en ocasiones a la eugenesia de quienes desde este

punto de vista resultan ser diferentes, siendo considerado puedes este término como el más amable de las expresiones utilizadas hasta ahora (caminas, 2015).

La diferencia entonces entre discapacidad y diversidad funcional, se debe tener en cuenta desde dos aspectos. El primero de ellos desde el ámbito lingüístico: el término “discapacidad” está compuesto de prefijo dis y de la palabra capacidad, que conllevará a la significar falta de capacidad. Por otro lado, la terminología diversidad funcional viene a referirse a que todas las personas somos funcionales de un modo diferente.

Partiendo en consideración el enfoque de las capacidades de Sen (Toboso, 2018), donde se pone en Valor aquellos funcionamientos valiosos para las personas que los llevan a cabo esos contextos más relevantes (cejudo, 2007), se puede afirmar que sin limitarse a valorar las funcionalidades mayoritarias, se deben tener en consideración aquellas modos de funcionar diversos, como por ejemplo: desplazarse (puede ser caminando o en silla de ruedas) y que realizan las personas con diversidad funcional (Toboso y Arnau, 2008).

Así pues, en base a los paradigmas anteriormente mencionados, el término discapacidad está vinculado al modelo médico, y al modelo social, de modo que se vincula, esa falta de capacidad a una situación de carencia de salud, y también a un problema intrínseco del ser humano influenciado por las barreras del entorno. Mezclar los conceptos de enfermedad con diversidad funcional, por medio de la palabra discapacidad ha afectado a la vida de quienes componen este colectivo (Palacios y Romañach, 2008).

Mientras que la terminología diversidad funcional, conlleva no solo un cambio de nombre sino a una reivindicación y activismo, una denuncia y de construcción de una situación que no gusta, aportando una visión centrada y realizada por personas que pertenecen a este colectivo directamente (Romañach y Lobato, 2005; Palacios y Romañach, 2006; Pié, 2012). De hecho, el término diversidad funcional surge en el foro de vida independiente de España, y este no se relaciona con una cuestión de salud (Romañach y Lobato, 2007) erradicando así la visión

negativista y medicalizada de este colectivo (Palacios y Romañach 2006). Además, este nuevo término se apoya en los derechos humanos de la dignidad humana como principal referente (de Asís, 2004)

Por otro lado, en lo referente a la semántica este nuevo término surge a constatar que las palabras van ligadas a conceptualizaciones, ideas, o representaciones que culturalmente se aceptan, haciendo que las palabras sean vehículos de valores que ha dado el tiempo; de modo que se desean cambiar los valores se detiene que cambiar si yo sí las paradas (Romañach, Lobato 2005), y más teniendo en cuenta que la diversidad funcional es una construcción social (Ferreira, 2008).

En las líneas anteriores, se ha hecho una aproximación conceptual del concepto de diversidad funcional como una manera de desmarcarlo del concepto de discapacidad, así como las connotaciones y contenidos negativos que rodean este último. En el próximo apartado, se aborda el tema en el marco de los medios de comunicación, particularmente el cine como un canal de creación de imágenes en la mente de los telespectadores respecto a las personas con diversidad funcional.

5. EL CINE COMO MEDIO DE Y HERRAMIENTA DE VIOLENCIA CULTURAL

La relevancia que adquiere el cine respecto a la temática de la diversidad funcional viene dada que, actualmente vivimos en una sociedad hipercomunicada, donde se tiene acceso a una gran cantidad de informaciones y contenidos comunicativos casi de un modo instantáneo.

En ese sentido quizá no somos conscientes de que los medios de comunicación audiovisuales, y especialmente el cine, ejercen sobre la sociedad actual un gran poder de influenciar y comunicar inimaginable (Morduchowicz, 2002). En general «los medios siguen la opinión pública más de que la crean, pero al explicarla y concretarla refuerzan, fijan y acentúan sus características, logrando poco a poco una especie de conformismo general, una unanimidad consciente frente a algunos valores y algunas actitudes» (Clausse: 1970, p. 168).

En este sentido, el cine puede ser una herramienta de educación, portadora de valores, cuyo público objetivo serían los adolescentes, dado que el cine resulta atractivo para los jóvenes y además posee un potencial interesante a la hora de transmitir valores (Bonilla, 2005). Sin dejar de tener en cuenta que el cine produce estereotipos, pero también genera modelos o patrones ligados a actitudes, a ideologías y a valores (Loscertales, 2001).

De hecho, el uso del cine en la labor pedagógica y educadora se ha ido incrementando y normalizando en los entornos docentes (Gubern, R., 1995; Torre, 1998), teniendo en cuenta que al principio eran un tanto reticentes con la utilización del cine como herramienta educativa, pues habitualmente desde los entes educativos, se ha desconfiado de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de expresión (Ferrés, 2008).

Si bien en los últimos años, en el ámbito educativo, se ha experimentado una apertura al uso de los medios audiovisuales, bajo el prisma de la innovación, siendo el cine uno de los recursos empleados (Bustos, 2010).

Quizá esto se deba a que los medios de comunicación conectan de un modo directo por las emociones, la televisión el cine los anuncios producen efectos socializadores, y por ello, en ocasiones producen más resultados educativos aquellos mensajes que provienen de los profesionales de los medios de comunicación, que aquellos que emiten los propios profesionales de la educación.

Si bien se deberían tener en cuenta algo muy distinto, no es lo mismo el cine educativo que el cine que educa, la televisión educativa era televisión que educa o que deseduca (Ferrés, 2008).

Pese a ello la última palabra en el aprendizaje es del estudiante, pues de su personalidad, actitudes, y peculiaridades socioculturales, afectivas y emocionales dependerá la influencia que el cine ejerza sobre el alumno (Clause, 1970).

Es en este contexto dónde se debe de trabajar, de manera cualitativa para generar inclusión, sobre todo de ciertos colectivos que generalmente han estado excluidos de la sociedad o son susceptibles de

marginalización y exclusión, quienes generalmente se les ha denominado minorías.

El cine sugiere ideas que reproducen el modo de contemplar lo que es y demuestra la sociedad, es el espejo que refleja e interpreta el accionar del hombre socio-histórico, de esta manera el engranaje de las imágenes resulta vital para reinterpretar este acontecer desde lo lejano a lo cercano y también desde lo cercano a lo lejano ¿por qué no? (Ferro, 1995).

5.1. LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, CONCRETAMENTE EL CINE

Cabe tener en cuenta que lo audiovisual se sitúa en un plano central del sistema de comunicaciones moderno (Durán y Sánchez, 2008), además anteriormente expusimos el enorme poder de influenciar y comunicar que tienen aquellos medios de comunicación que están apoyados en lo audiovisual, en especial el cine (Morduchowicz, 2002).

En este sentido los medios de comunicación ayudan a conceptualizar a las personas con diversidad funcional, transmitiendo la imagen que se refleja en estos. De esta manera, puesto que, en la actualidad estas imágenes gozan de una gran vigencia en nuestra sociedad, pueden favorecer la inclusión de estas personas (Monjas, 2005) si se utilizan con este fin.

En este contexto cabe tener presente la función de influenciar o modelar a sus receptores que tiene la publicidad (Vera, 1998), así como la capacidad de generar expectativas frente a una temática determinada, dotando a ésta de cierta importancia o trascendencia social, hasta tal punto que los individuos consideren relevante esta información y por consiguiente permanezcan atentos a ella, creando así expectativa y audiencia (Álvarez, 2001).

De este modo, se puede afirmar que la comunicación, y por ende la publicidad, despiertan interés sobre aquello que difunden y tiene el poder de influenciar acerca de una realidad concreta. Es por ello que la publicidad puede considerarse como un elemento comunicativo que educa (Cabrero, 1997).

Asimismo, la publicidad puede educar en diversidad funcional. Según Juan Benavides:

los medios de comunicación no sólo dicen qué es la discapacidad, sino que probablemente también expresan las formas de ser y estar del discapacitado, contribuyendo de forma muy directa a configurar y definir las formas de identidad social de la discapacidad (Benavides, 2005:1).

En ese mismo sentido el mismo autor nos comenta como se ha representado la imagen de quienes componen este colectivo, tramite un discurso tradicional, centrado en la integración, y otro emergente, centrado en la diversidad y la igualdad (Benavides, 2005).

Por otro lado, en el caso del cine, ámbito donde se centra esta investigación, cabe recalcar que la importancia de este medio de comunicación reside en que: por un lado, tiene un carácter social. A todo esto, deberíamos sumarle lo anteriormente expuesto, que el cine es entretenimiento y diversión.

En este contexto teórico cabe estudiar como está representada la diversidad funcional en el contexto cinematográfico, así como que discursos y ejes semánticos giran alrededor de la imagen que se está transmitiendo.

Las prácticas y el tratamiento que se da a las personas con discapacidad están muy en relación con la concepción y las creencias que se tengan respecto a la discapacidad. De estas concepciones (demonológicas, sobrenaturales o naturalistas) se derivan distintas actitudes (rechazo, olvido, sobreprotección, aceptación) que predisponen a pensar, sentir y actuar muy en una determinada dirección ante las personas con discapacidad; las actitudes positivas posibilitan el acercamiento, la naturalidad, espontaneidad, entre otros. En cambio, las negativas conducen al miedo, rechazo, marginación, exclusión, o curiosidad “morbo” (Monjas, 2005).

De este modo, Norden (1998) detalla distintos estereotipos con los que las personas con discapacidad han ido apareciendo en las películas a lo largo de la historia del cine: desventurado cómico, dulce inocente, vengador obsesivo, villano discapacitado, noble guerrero, santo sabio y ciudadano superestrella. Lo lamentable es que algunos de estas visiones

estereotipadas siguen apareciendo en la producción cinematográfica de nuestros días.

Podemos afirmar que las personas con discapacidad están inadecuadamente representadas y la imagen que aparece en bastantes casos, responde a una conceptualización tradicional de la discapacidad, es decir esta cargada de ideas, creencias y prejuicios negativos y estereotipados, pero también existe polarización, o muy positiva o muy negativa (Monjas, 2005)

Según la tesis doctoral de Areces (2016), la diversidad funcional ha sido asociada, en el cine, a la criminalidad y, la maldad con películas como: Teléfono rojo volamos hacia Moscú, 1964, Stanley Kubrick, Wild, wild, West. También se ha vinculado a la monstruosidad en films como: El jorobado de Notre Dame, El fantasma de la ópera, El jorobado de la morgue; así mismo también se ha escenificado a la persona con diversidad funcional como mal adaptada en películas como Fuego (2015).

Incluso se ha utilizado el cine para hacer apología a las prácticas eugénicas como la eutanasia, mediante películas como: Mar a dentro, Antes de ti, o Million Dollar Baby; esto sucede por vincular la discapacidad a la falta de capacidades que conlleva a deshumanizar a la persona, hasta el punto de plantear la muerte como única solución a este problema (Areces, 2016).

4. RESULTADOS

TABLA 1. El género cinematográfico de las películas analizadas

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Ciencia ficción | 1 | 10,0 |
| Drama | 4 | 40,0 |
| Thriller | 1 | 10,0 |
| Comedia dramática | 2 | 20,0 |
| Romance | 2 | 20,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis. Nota. En base al género cinematográfico, de las películas escogidas para esta investigación, la diversidad funcional

viene emparejada mayormente con: películas de drama, seguidas por romance, tal y como se aprecia en la siguiente Tabla 1.

La temática principal de las películas que en esta investigación se analiza, muestra que la vida independiente es lo más representado, seguido de la eutanasia, tal y como se observa en la Tabla 2.

TABLA 2. *Temática principal o tema macro de las películas analizadas*

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------------------|-------------------|--------------------------|
| Mutantes | 1 | 10,0 |
| Eutanasia | 3 | 30,0 |
| Vida Independiente | 4 | 40,0 |
| Resiliencia | 1 | 10,0 |
| Celos | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Las subtemáticas según las medias. Ahora bien, si observamos cada subtemática, se puede comprobar que la asistencia personal y los accidentes son dos de las subtemáticas más comunes.

TABLA 3. *Subtemáticas o marcos secundarios relacionadas con la temática principal de las películas*

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------|-------------------|--------------------------|
| Accidente | 3 | 30,0 |
| Asistencia Personal | 4 | 40,0 |
| Cuidadoras | 1 | 10,0 |
| Enfermedad | 1 | 10,0 |
| Superhéroes | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

En la siguiente Tabla de subtemáticas, se observa, que lo más común es percibir en cine la institucionalización y la no aceptación de las personas con diversidad funcional.

TABLA 4. Subtemáticas y otros marcos detectados en las películas analizadas

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------------|-------------------|--------------------------|
| Asistencia Sexual | 1 | 10,0 |
| Diversidad de Capacidades | 1 | 10,0 |
| Éxito | 1 | 10,0 |
| Familia | 1 | 10,0 |
| Institucionalización | 3 | 30,0 |
| No Aceptación | 2 | 20,0 |
| Sexo | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Otra de las subvariables que aparece frecuentemente es la del amor, vinculada a las películas donde aparecen personas con diversidad funcional.

TABLA 5. Subvariables y otros marcos que aparecen en las películas

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------------------|-------------------|--------------------------|
| Amistad | 1 | 10,0 |
| Amor | 7 | 70,0 |
| Igualdad de Género | 1 | 10,0 |
| Liderazgo | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

A la hora de analizar las subvariables 4 y 5, tenemos que tener en cuenta lo siguiente: pocas películas tienen cuatro o cinco variables, y estas no se repiten de modo reiterado. Así pues, las variables que aparecen son: superación, empoderamiento, migración, deporte femenino y afectividad.

Al comparar y correlacionar variables comprobamos que existe relación entre la temática y la sistemática 01. De hecho, las variables de la temática y subtemáticas nos sirven para identificar el tipo de mensaje que detecta, no obstante, no guardan correlación. Sin embargo, se ha detectado que una de las subtemáticas la T.1.1 esta relaciona con la temática principal. Así pues, la vida independiente y la asistencia personal. Están relacionadas tal y como muestran las siguientes Tablas.

TABLA 6. Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | GL | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 25,069 ^a | 16 | ,069 |
| Razón de verosimilitudes | 17,279 | 16 | ,368 |
| Asociación lineal por lineal | 1,405 | 1 | ,236 |
| N de casos válidos | 10 | | |

a. 25 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Retomando las medias que de este estudio subyacen, comprobamos que la diversidad funcional mayormente aparecida es la lesión medular.

TABLA 7. Frecuencia media de las características físicas que aparecen en las películas.

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------------------|------------|-------------------|
| Lesión Medular | 6 | 60,0 |
| Ataxia y PCI | 1 | 10,0 |
| Polio | 1 | 10,0 |
| Doble amputación de piernas | 1 | 10,0 |
| ELA | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

A la hora del uso del lenguaje, se observa que palabras se utilizan, desde Filmafinity las palabras usadas para calificar películas eran las siguientes: superhéroes, discapacidad, boxeo, y celos. Siendo el termino discapacidad el más repetido, tal y como se observa en la Tabla siguiente.

TABLA 8. *Términos de Filmfinity para referirse a las películas donde aparece la diversidad funcional.*

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------------|-------------------|--------------------------|
| Superhéroes1 | 1 | 10,0 |
| Discapacidad | 7 | 70,0 |
| Boxeo | 1 | 10,0 |
| Celos | 1 | 10,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Del mismo modo, pero teniendo como referente la web especialista en cine IMDB, tenemos que se han utilizado diversos términos para clasifica las películas, las palabras claves que describen de que trata la pieza cinematográfica. Tal y como se observa en la siguiente Tabla, el más usado el de eutanasia.

TABLA 9: *Palabras clave IMDb*

Keywords IMDB

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje vá- lido | Porcentaje acu- mulado |
|----------|---------|-------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Válidos | 1 | 1 | 2,6 | 10,0 | 10,0 |
| | 2 | 1 | 2,6 | 10,0 | 20,0 |
| | 3 | 3 | 7,9 | 30,0 | 50,0 |
| | 4 | 1 | 2,6 | 10,0 | 60,0 |
| | 5 | 1 | 2,6 | 10,0 | 70,0 |
| | 6 | 1 | 2,6 | 10,0 | 80,0 |
| | 7 | 1 | 2,6 | 10,0 | 90,0 |
| | 8 | 1 | 2,6 | 10,0 | 100,0 |
| | Total | 10 | 26,3 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 28 | 73,7 | | |
| | Total | 38 | 100,0 | | |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Si nos detenemos en comparar las características físicas de quienes aparecen en las películas, con las palabras clave de IMDb, observamos que existe una correlación entre la característica física frente las Keayword.

TABLA DE CONTINGENCIA. Recuento

| | Keywords IMDb | | | | | | | | Total |
|-------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Cf 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 40,000 ^a | 28 | ,066 |
| Razón de verosimilitudes | 24,551 | 28 | ,652 |
| Asociación lineal por lineal | 1,409 | 1 | ,235 |
| N de casos válidos | 10 | | |

a. 40 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

Ya para finalizar, analizando, los enfoques sociales que se hace en el cine, podemos observar como la opresión social está más representada que la tragedia personal, tal como se observa en la siguiente Tabla.

TABLA 10: *Opresión social vs Tragedia personal.*

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Opresión social | 6 | 60,0 |
| Tragedia Personal | 4 | 40,0 |
| Total | 10 | 100,0 |

Fuente. Realización propia a partir de los datos del análisis.

En definitiva, los enfoques son positivos. Predomina ligeramente la opresión social a la tragedia personal, pero también se puede contemplar como existe una polarización a la hora de representar la diversidad funcional. Esto se observa al ver poca distancia entre los dos enfoques, y entre los términos positivos en el de eutanasia. Parece como si la muerte no fuese algo negativo para quienes poseen alguna diferencia.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo es pensado desde la viabilidad de la performatividad del lenguaje en el condicionamiento psicosocial de las personas. Es decir, aquellos valores y prejuicios (positivos o negativos) que interiorizamos de las cosas y las personas son, por un lado, contruidos por el discurso que, en este caso de las escenas cinematográficas que vemos en las pantallas televisivas y las sales de cines de nuestros países.

Estos valores son luego transmitidos por la reproducción de estos discursos marcados por los mismos prejuicios aprendidos de las películas y series en los diferentes círculos sociales y espacios públicos y privados. Por otro lado, estos mismos discursos enmarcados por los imaginarios sociales aprendidas condicionan nuestras interacciones con las personas de una manera u otra. En este caso, tiende a ser más negativa ya que conduce a la exclusión social y a la discriminación estructural.

De este modo, aplicado a la representación de las personas con diversidad funcional, el Giro Semántico Lingüístico propone las siguientes alternativas. Para ello, se plantea la siguiente metodología epistemológico-discursiva que se radicaliza en el Taller de Comunicación y Educación para la Inclusión e Integración Estructural (TCEIE).

5.1. LA DE-CONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA CULTURAL

Se trata de deconstruir la violencia cultural generada por el concepto de discapacidad. Esta fase metodológica plantea el siguiente proceso:

La reformación de la conciencia. Es la concienciación de las diferentes dimensiones de la naturaleza de la violencia cultural. Consiste en la identificación y el reconocimiento de estas dimensiones que son:

- Identificar y reconocer las violencias, en este caso las violencias culturales que vehiculan a través del lenguaje y las escenas cinematográficas.
- Identificar y reconocer las diferentes víctimas de estas violencias. En este caso, son las mismas personas con diversidad funcional.
- Identificar y reconocer las consecuencias. Se refiere a los efectos que producen estas violencias en las personas y en su interacción con el entorno y el resto de la comunidad, grupo e instituciones.

Esta fase es crucial ya que lleva al interlocutor a entender la naturaleza de las violencias para luego desaprenderla que se lleva a cabo en la siguiente fase.

5.2. LA RE-CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS

Reconstruir los discursos implica llevar al interlocutor a entender la naturaleza de los diferentes factores que están a la base de las violencias culturales previamente identificadas en todas sus formas y manifestaciones. Del mismo modo, se requiere identificarlos y reconocerlos, así como sus funciones en la perpetración de la discriminación. Esta fase se desarrolla siguiendo los siguientes pasos.

- Identificar y reconocer los actores claves que contribuyen o participan en el establecimiento de la violencia. Se identifica sus diferentes intereses y los mecanismos utilizados para perpetrar la violencia.
- Identificar y reconocer las causas que están a la base de las violencias. Es sumamente importante la diferenciación entre

las causas reales y las causas aparentes. En este mismo paso, es requerido identificar los eventos detonadores la manifestación de las violencias, así como los factores que inciden en la perpetración de las mismas.

- Identificar y reconocer las consecuencias de la participación de los diferentes actores tanto en las comunidades, los grupos, las instituciones y, específicamente en la relación entre este mega entorno con las personas con diversidad funcional.

5.3. PLANTEAMIENTO DE LAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

En esta fase, de manera conjunta se plantea las diferentes alternativas de solución los diferentes problemas identificados. En este caso, se trata de las mismas violencias identificadas y reconocidas. Se debate sobre la posibilidad de llevarlos a cabo en contextos concretos en base a los principios ético-semánticos de los nuevos discursos. En esta fase, el giro semántico lingüístico prevé que los siguientes principios deben estar presentes en cualquier discurso transformador de los conflictos de esta naturaleza. Se clasifican en dos tipos. Unos rectores: la prudencia semántica, la contextualización, la cohesión sociocultural (grupal) y el inconformismo pacífico. Estos principios rigen la formalidad de los discursos para que no se desvíen y se desvirtúen el propósito o los propósitos perseguidos que no deben ser ni menos y más de la integración estructural.

Por otro lado, existen los principios operativos. Estos se enfocan a facilitar los mecanismos de integración estructural desde una manera práctica. Son acciones concretas que deben acompañar los nuevos discursos. Estos principios son: la inclusión, la legalidad o la normatividad, la vigilancia y el monitoreo.

De manera concreta, se recomienda las siguientes acciones:

- Utilizar enfoques más incluyentes y rescatar los aspectos positivos de las personas por encima de sus condiciones capacidad, funcionalidad y las limitaciones.
- Suprimir las connotaciones negativas.

- Visibilizar los esfuerzos de las personas que superan las limitaciones físicas y/o de otras índoles.
- Implementar nuevas epistemologías. Es decir, nuevas formas de hacer las cosas.
- Suscitar la inclusión de las personas con diversidad funcional en el cine, el teatro desempeñando las mismas tareas que todo el mundo con las condiciones necesarias para realizarlas.
- Dar visibilidad a los esfuerzos de las personas en sus diferentes ámbitos, pero por ellas mismas. Dejar que ellas hablan de si mismas, eliminando las intermediaciones institucionales.
- Incluir a las personas en las diversas estructuras sociales e institucionales.
- Fomentar un lenguaje inclusivo: cambiar personas con discapacidad o discapacitados-as, en inglés *disable*, por personas con diversidad funcional ya que la propia palabra tiene un efecto excluyente.
- Superar la inclusión utilitarista e instrumentalista
- Impulsar sistemas legales de referencia adaptado a cada país y comunidad para impulsar la inclusión.
- Promover cambios bidireccionales que facilitan la integración tales como: la adecuación de los espacios físicos, la adaptación de los lugares tanto públicos como privados, etc.
- Fomentar la inclusión en los planes de estudio de los diferentes programas de educación, centros educativos y universidades.
- Fomentar las actitudes comunicativas para los profesores de educación primaria y secundaria.
- Formar a los futuros profesores en tareas comunicativas, los medios de comunicación y en el uso de estos como material didáctico.
- Fomentar el taller de comunicación y educación para la inclusión e integración estructural para alumnos de primaria, secundaria y estudios superiores.

6. CONCLUSIONES

Según Linton el cine fue el primer medio de comunicación moderno que lideró el surgimiento de una auténtica cultura de masa. En ello, la presencia de la diversidad funcional está apoyada en un contexto negativista donde destacan más las limitaciones y no las capacidades.

Esta manera de visibilizar a las personas, genera prejuicios y estereotipos que desacreditan a las personas. Por tanto, generan exclusión y discriminación en todas las dimensiones.

En definitiva, hace falta nuevos enfoques comunicativos en el ámbito del cine para promover la inclusión e integración de las personas con diversidad funcional. Desde esta perspectiva, se posiciona el giro semántico lingüístico como una alternativa planteando vías alternativas de doble vía: deconstruir la violencia cultural al momento de fomentar el desaprendizaje de la misma; por otro lado, reconstruir nuevos discursos al momento de promover el reaprendizaje de valores que favorecen la inclusión y la integración.

En definitiva, teniendo en cuenta el papel performativo del lenguaje, del mismo modo que se ha utilizado el cine para generar prejuicios y estereotipos negativos que exaltan la otredad de las personas con diversidad funcional, se puede utilizar también para promover la mayor inclusión posible.

Para esto, hace falta cambiar tanto los papeles o roles negativistas que desempeñan en las películas por otros más positivistas; cambiar el lenguaje o conceptos excluyentes por otros más incluyentes y; modificar los marcos cognitivos y los enfoques para enmarcar las historias.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a los miembros organizadores del Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento que nos ha dado la oportunidad de visibilizar y exponer los resultados de este estudio. También, agradecemos a *Labcom* de la Universitat Jaume I, particularmente a Juan Plascencia que ha contribuido significativamente en proporcionarnos equipos y personales para la grabación del video.

8. REFERENCIAS

- Abellán García, A., e Hidalgo Checa, R. M^a. (2011). Definiciones de discapacidad en España. Madrid: Informes Portal Mayores, (109). <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pm-definiciones-01.pdf>.
- Álvarez Ruiz, X. A. (2001). La función social de la publicidad de la once: cómo las campañas de la once han conseguido cambiar las imágenes dominantes sobre las personas discapacitadas y acelerar su integración social.
- Ambrós A. y Breu, R. (2007) *Cine y Educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.
- Areces, Gutierrez, R. (2017). La discapacidad en el cine. [Tesis doctoral, universidad complutense de madrid]. Repositorio institucional de la universidad complutense de madrid.
- Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza.
- Arrufat Prades, A. (2010). Comunicación institucional e intervención en discapacidad: La transversalidad de la comunicación en el Real Patronato sobre Discapacidad. [Tesis doctoral, Universidad Jaime I de Castellón]. Repositorio institucional de la Universidad Jaime I de Castellón. <http://hdl.handle.net/10803/10447>.
- Benavides Delgado, J. (2005). Medios y discapacidad. La presencia de la discapacidad en los medios de comunicación. En: Telos Cuadernos de Comunicación e Innovación, enero-marzo 2005 (62) Segunda Época.
- Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Píxel Bit, Revista de Medios y Educación*, (26), 39-54.
- Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria obligatoria). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (41), 117-131.
- Bustos Betanzo, P. (2010). El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Buenos Aires, República Argentina
- Clausse, A. (1970). Iniciación en las ciencias de la educación, Buenos Aires, Kpelusz.
- Cabero Almenara, J. (1997). Más allá de la planificación en la «Educación en Medios de Comunicación» En: Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación (8), 39-48.

- Cejudo, R. Capacidad y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen”, *Revista Internacional de Sociología*, LXV (47).
- De Asís Roig, Rafael (2012): «Sobre la capacidad» en Bariffi, Francisco y Palacios, Agustina (coords.), *Capacidad Jurídica, Discapacidad y Derechos Humanos*, Ediar, Buenos Aires.
- Durán, J., Sánchez, L. (2008). *Industrias de la comunicación audiovisual*. Barcelona: Comunicación Activa, Universidad de Barcelona.
- Ferreira Vázquez, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: *Habitus, estereotipos y exclusión social*. En: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17 (1), 221-232.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/35130/>.
- Ferrés Prats, J. (2008). Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados? En *Educación Social*, (39), 13-29.
- Galindo Gómez, S., E. (2019). Las palabras importan: representación de los inmigrantes mexicanos en periódicos de México y Estados Unidos. En: *Revista Migraciones Internacionales* (10), Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
<https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/2024>.
- Gubern, R. (1995). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.
- Hobswan, E (2002). *Visiones Alternativas*. En: *El País*. Barcelona: Prisa.
- Loscertales, F. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Morduchowicz, R. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Monjas, M., y Arranz, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2), 55-68.
- Morduchowicz, R. (2002). La escuela al cine. En: *Cuadernos de pedagogía*, 311 (S), Madrid: Ciss Praxis, 37-40.
- Monjas, M., Arranz, F., y Rueda, E. (2005). Las personas con discapacidad en el cine. *Siglo Cero*, 36(1), 13-29.
- Norden. M.F. (2008). *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*. Madrid. Escuela Libre.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26718442011>.

- Palacios Rizzo, A., y Romañach Cabrero, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Diversitas. <http://hdl.handle.net/10016/9899>.
- Palacios Rizzo, A., y Romañach Cabrero, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Diversitas. <http://hdl.handle.net/10016/9899>.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca
- Pié, A. (Coord.) (2012). Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente. Barcelona: Editorial UOC.
- Ralph Linton. *The Study of Man*, p. 358. New York: D. Appleton-Century.
- Romañach Cabrero, J. y Lobato Galindo, M. (2007). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano. En: Álvarez Pousa, L. y otros (coord.) (2007): *Comunicación y discapacidades*. Actas del Foro Internacional, Galicia: Observatorio Gallego de Medios. Colegio profesional de Periodistas de Galicia, 321-330. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>.
- Skliar, C (2009). Prologo. En: Angelino, M^a. A., Rosato, A., et al. *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Córdoba - Argentina: Noveduc.
- Soto Martínez, M^a. A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. En: *Política y Cultura*, (35), 209-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26718442011>.
- Skliar, C (2009). Prologo. En: Angelino, M^a. A., Rosato, A., et al. *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Córdoba - Argentina: Noveduc.
- Soto Martínez, M^a. A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. En: *Política y Cultura* (35). México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento de Política y Cultura, 209-239.
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783–804. <https://doi.org/10.5209/poso.56717>.
- Toboso Martín, M., Arnau Ripollés, M^a S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10 (20), 64-94.
- Tudor, A. (1974): *Image and Visual Arts*. New York: Viking Press.

- (1975): Cine y comunicación social. Barcelona: Gustavo Gili, colección Comunicación Visual.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2005). Personas con deficiencia, discapacidad y minusvalía. En: Verdugo Alonso, M. Á. (dir.): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.
- Vera Vila, J. (1998). Educación social e impacto educativo de los medios persuasivos. En: Revista de Educación (316). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- Villa Fernández, N. (2007). Las personas con discapacidad intelectual: estudio de la situación sociolaboral en la Comunidad de Madrid. En: Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad. (1). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 173-200.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2313674.pdf>.

ENTORNO SOCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA ESCUELA DEL S.XXI

MÓNICA LÓPEZ IGLESIAS
Universitat de Valencia

ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia

ANTONIO FABREGAT-PITARCH
Escuelas de Artesanos de Valencia

INTRODUCCIÓN

La revolución digital está cambiando el mundo rápidamente. El fácil acceso a la información está creando nuevas oportunidades sociales, acercando servicios básicos y transformándolos en servicios electrónicos. La educación y el aprendizaje cada vez están más presentes en la red en cualquier lugar y a cualquier hora (Pérez, 2012).

Estos beneficios se convierten en desigualdades y obstáculos cuando no existe una alfabetización digital extendida que garantice el acceso de estas oportunidades al conjunto de la ciudadanía. La brecha digital social es un objetivo al que la escuela ha dado respuesta en las últimas décadas.

La función socializadora de la escuela y su función de compensación social la obliga a actuar como agente mediador en tal desigualdad, garantizando que el alumnado al finalizar su escolarización obligatoria haya adquirido las competencias digitales básicas para ser competente digital en un mundo digitalizado y así, hacer frente a las desigualdades generadas por la brecha digital social y la oportunidad de acceso tecnológico (INTEF, 2017). Tomando como referente los estudios de Area y Pessoa (2012) se considera que la meta de la alfabetización trata de

desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio.

En este contexto social, se inicia el presente trabajo de investigación con el objetivo de constatar la necesidad de abordar la formación digital docente en el Plan de Formación del Profesorado como un aspecto prioritario para poder garantizar una adecuada formación del alumnado desde un ámbito formal. Para ello desarrollaremos el estudio en dos periodos diferenciados, *anterior al periodo de pandemia* mundial a causa de la Covid-19 y *durante el periodo de emergencia sanitaria* decretado en nuestro país en marzo del año 2020. Esta comparativa nos ofrecerá con perspectiva el tratamiento de las tecnologías y la alfabetización digital durante un lapso de tiempo significativo.

1.1. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO OBJETIVO EDUCATIVO DE LA ESCUELA Y DEL CURRÍCULUM

Como hemos comprobado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) han provocado un impacto social que ha producido un cambio en la vida de las personas. En relación con esta idea, planteamos la necesidad que ha tenido la escuela como institución de modificar sus prácticas para incorporar este paradigma social (George, 2020).

Hacer realidad la incorporación de las TIC en el currículo de una manera eficaz y efectiva precisa de una adecuada formación docente, que tal como apunta Gisbert et al. (2016) no puede quedarse en una formación genérica, técnica u orientada en exceso a la alfabetización más elemental, y desligada del ámbito disciplinar y de la reflexión pedagógica puesto que como sostiene Krumsvik (2008) un uso básico de las tecnologías por parte de los docentes no es garantía de un ejercicio profesional competente.

La competencia digital es una de las competencias básicas del currículo que cualquier alumno tras pasar por el sistema educativo debía poseer. Según Gisbert y Esteve (2011) entendemos por Competencia Digital “el conjunto de herramientas, conocimientos y actitudes en los ámbitos tecnológico, comunicativo, mediático e informacional que configuran

una alfabetización compleja y múltiple” (p.76). Por tanto, la competencia digital implica el uso crítico, creativo y seguro de las TIC gracias a la adquisición de conocimientos, capacidades y valores que permiten la adaptación a las necesidades tecnológicas y la interacción en distintos contextos.

Llegar a alcanzar una Competencia Digital requiere de una alfabetización digital que la relaciona de forma directa con su necesaria aplicación al ámbito educativo. En este sentido, se considera que un docente de la Escuela del S.XXI debería ser competente a la hora de desarrollar tareas de planificación, intervención, comunicación y reciclaje de su propia formación y en cada una de estas tareas ser capaz de hacer uso de las tecnologías (De Pablos, 2015).

Cuando hablamos de alfabetización nos referimos, tal como afirma Area y Pessoa (2012), a “un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracteriza por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales, y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador” (p.15). Se trata de un ejercicio individual de responsabilidad ciudadana y una obligación social de garantizar el acceso igualitario para alcanzar un pensamiento crítico y el desarrollo pleno de la democracia como ciudadanos. En palabras de Area y Pessoa (2012, p.20) “la alfabetización no debemos entenderla solamente como un problema de educación formal, sino también de aprendizaje informal”.

La vinculación entre alfabetización, competencia digital y escuela es evidente. Como fruto de esa relación, el alumnado tendrá como objetivo alcanzar durante su escolarización ese conocimiento y competencias para ser un ciudadano de pleno derecho (UNESCO, 2011).

Por lo que respecta a los docentes, se necesita un ejercicio de adaptación al nuevo escenario educativo. Este proceso de formación continua digital ha llevado a desarrollar una acepción de Competencia Digital pero esta vez, centrada en la figura del docente. La formación digital docente ha sido objetivo primordial para poder hacer frente a esta demanda social. El cambio de paradigma conlleva cambios en la escuela que se traducen en la necesidad de replantear el modelo de docente hacia un

perfil más de *mediador y facilitador* de los procesos de aprendizaje que de transmisor de conocimientos. Este hecho, ha motivado también un cambio en el modelo de escuela, pasando de métodos más pasivos y receptores de conocimientos a metodologías más activas y dialógicas (Pérez, 2012).

En este contexto de evolución y cambio hacia una escuela más democratizadora en donde las tecnologías juegan un papel esencial nos encontramos. Por tanto, el docente está inmerso en un profundo cambio metodológico y de rol cuando surge la situación de alerta sanitaria Covid-19 que obliga de nuevo a la escuela a replantearse como institución y a reafirmar sus funciones y su papel en la sociedad del siglo XXI.

1.2. LA COVID-19 Y LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

1.2.1. La educación como derecho fundamental

La educación es un derecho básico recogido en la Constitución Española en su artículo 27, en el que se reconoce la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en todo el territorio español.

Además de ser la educación un derecho fundamental, ayuda al desarrollo personal y por extensión al desarrollo de un país causando repercusiones a todos los niveles: social, económico y cultural.

Este derecho también está reconocido a nivel internacional por las Naciones Unidas como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en La Agenda Educativa 2030 (ONU,2015). El alcance del derecho a la educación para los próximos años debe enfocarse hacia su gratuidad y obligatoriedad, en palabras de Armas y Aristimuño (2012) la tendencia mundial, asumida por la Agenda Educativa 2030 y crecientemente apropiada por los países, trata de establecer los mínimos de gratuidad y obligatoriedad en la educación básica y progresivamente ampliarse en la educación superior.

La educación se considera un derecho inviolable en nuestro país, protegido a nivel legislativo y además de obligado cumplimiento hasta los 16 años. Esta educación básica pretende compensar posibles desigualdades sociales garantizando la alfabetización de la ciudadanía.

En el siguiente subapartado analizamos cómo la declaración del estado de emergencia sanitaria por la Covid-19 supuso todo un desafío para garantizar este derecho al conjunto de menores en edad escolar en este país.

1.2.1.1. La escuela y la Covid-19

La declaración de emergencia sanitaria establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) a causa del Covid-19 se materializó en nuestro país en el mes de marzo del pasado año 2020 y durante los meses siguientes hubo una fuerte repercusión sobre el panorama social y por supuesto, sobre el escolar.

La crisis sanitaria obligó a un confinamiento total de la población que provocó la clausura de todos los centros educativos del país sentando una situación sin precedentes que ponía en jaque el papel de la escuela como institución.

Conscientes de la situación y de la gravedad del asunto, la administración educativa y por ende la escuela tuvo que dar respuesta a cada una de las realidades que vivía el alumnado garantizando siempre el derecho a la educación recogido en la Constitución, pero, sobre todo, empatizando con el momento delicado que atravesábamos como sociedad.

La alternativa *educación en línea* supuso limitaciones y serias dificultades que cuestionaban la función de equidad y compensación social del modelo. Según Lloyd (2020) algunos aspectos que condicionaron el acceso a una educación de calidad en línea fueron: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecían los estudiantes. Todos esos factores en su conjunto condicionaron la calidad educativa de los educandos en tiempo de pandemia generando una brecha digital social, ante el desigual acceso de las tecnologías.

2. OBJETIVOS

2.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

La tecnología, desde hace unas décadas, ha estado cada vez más presente en el día a día de las personas hasta el punto de hacerse indispensable para algunas tareas diarias. Tal es la relevancia que la tecnología ha alcanzado que las nuevas generaciones la entienden como una parte más de lo que significa *estar en sociedad* y no imaginan una sociedad que no pase por la tecnología.

Este cambio profundo que ha producido la tecnología en nuestras vidas nos lleva a modificar conductas o acciones que anteriormente a la revolución tecnológica no se daban o no existían, como es la comunicación a través de dispositivos digitales. Todo esto ha motivado cambios en instituciones y ámbitos de la vida, como son los centros escolares y la forma en la que los alumnos aprenden y se relacionan.

Ciertamente que antes de la *declaración del estado de alarma* este proceso se estaba gestando de forma paulatina pero la Covid-19 supuso una aceleración en ese avance. Se constata que existen diferencias entre centros debido a la motivación, a la formación del profesorado y también a los recursos materiales con los que cada centro cuenta. Todos estos condicionantes producen diferencias tecnológicas entre centros que se traducen en las posibilidades de aprender del alumnado.

El análisis de estos dos periodos en este estudio nos aporta una perspectiva sobre la necesidad de regeneración profunda que necesita la institución escolar para adaptarse a la sociedad del siglo XXI. Por ello, desde el presente trabajo nos planteamos dos objetivos diferenciados en función de estos dos periodos, anterior a la declaración de emergencia sanitaria y durante el periodo de confinamiento con la educación online.

Este estudio responde a los siguientes objetivos generales:

- Descubrir cómo se materializan las TIC en las aulas de quinto curso de educación Primaria en un centro que no utilizan tecnologías de forma habitual en el contexto del aula. Así se analiza el perfil de competencia digital del alumnado y del

profesorado, las medidas llevadas a cabo en el contexto social en cuanto a prevención de riesgos y colaboración con las familias.

- Realizar un análisis cualitativo comparando los resultados obtenidos en los últimos estudios sobre tecnologías y Educación durante la pandemia para valorar como la anunciada necesidad de mejorar el Plan de Formación Docente en TIC afecta de manera directa a la forma de afrontar la tele docencia.

3. METODOLOGÍA

El estudio que nos ocupa se enmarca en un trabajo de investigación más amplio (Trabajo Final de Máster) con el que se pretendía analizar el nivel de competencia digital del alumnado de quinto curso de Educación Primaria.

3.1. ACERCAMIENTO AL CAMPO DE INVESTIGACIÓN

El interés del estudio se focaliza en averiguar el nivel de competencia digital de un grupo de alumnado en particular, en un centro donde su medio habitual de transmisión de conocimientos es el libro de texto y las tecnologías se reducen a una ampliación de recursos de los que el libro de texto ofrece. En este sentido, para este alumnado la exposición a las tecnologías en un contexto formal de aula es limitada. Pero debido al perfil de familias del centro, que en su mayoría no presentan grandes dificultades económicas como para no tener a su alcance dispositivos electrónicos, la muestra estudiada a pesar de no tener ese contacto en el ámbito formal (escuela) si lo tiene en su ámbito informal.

De acuerdo con los objetivos formulados y nuestro planteamiento metodológico, a continuación, señalamos cuál ha sido nuestro objeto de estudio y un conjunto de aclaraciones necesarias en relación al mismo.

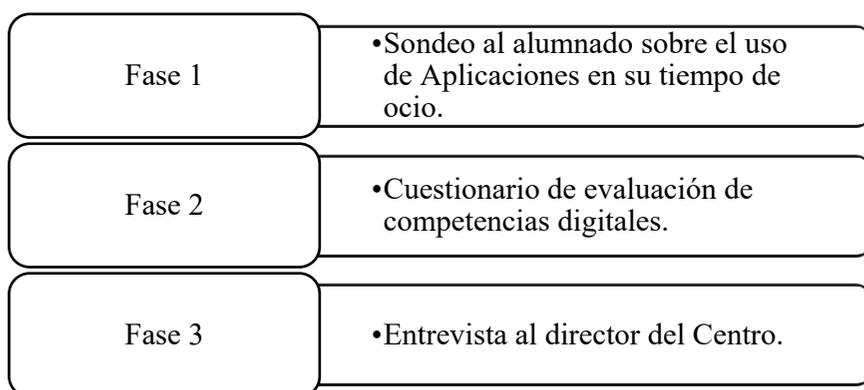
3.2. MODELO DE INVESTIGACIÓN

El estudio sigue un modelo de investigación mixto donde se combinan la utilización de herramientas cuantitativas y cualitativas llevándose a

cabo en tres fases diferentes (Figura 1). El hecho de combinarlos surge de la complejidad de la naturaleza de los problemas de investigación que se plantean (Hernández-Sampieri, 2018). Para el análisis que nos compete en este capítulo nos centraremos en la fase 3 del estudio, en el que se utiliza la entrevista semiestructurada como herramienta para conocer la opinión del director del centro. Se trata de investigar sobre cómo actúan escuela y familia frente al alumnado como agentes de control y educación ante las tecnologías.

La entrevista en profundidad ha sido uno de los instrumentos seleccionado para la recogida de información. Tomando como referente a Kvale (2011) la entrevista facilita el espacio en el que se genera conocimiento a través de la interacción entre dos personas, es decir, el conocimiento como algo construido socialmente.

FIGURA 1. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

En este apartado expondremos los resultados obtenidos en la investigación. Es oportuno destacar que la entrevista realizada para dar respuesta al primer objetivo marcado en la investigación se desarrolló respetando en todo momento la forma y estilo de los participantes. En la configuración de la matriz se ha apostado por mantener una fidelidad al texto

transcrito, especialmente en las expresiones y coloquialismos propios de la lengua de origen, el valenciano.

Con el análisis crítico, pretendemos buscar relaciones entre el control de las familias y escuela y la formación que tienen desde un aspecto más formal alumnado y docentes.

En cuanto al segundo objetivo se presentan los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo comparando los resultados de los últimos estudios sobre tecnologías y Educación durante la pandemia con el objeto de valorar como la anunciada necesidad de mejorar el Plan de Formación Docente en TIC afectó de manera directa a la forma de afrontar la tele docencia.

4.1 ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CENTRO

En esta fase del estudio nos centramos en averiguar el grado de formación de los docentes en cuanto al uso de tecnologías, conocer qué medidas de prevención tomaban desde ese centro en concreto, frente a los riesgos que presenta el uso de las tecnologías y conocer, qué se estaba haciendo desde esa realidad educativa para colaborar con las familias frente al uso de las TIC. Para obtener esa información se consideró la entrevista como el mejor instrumento de acceso a ese contenido y se pensó que el representante de la dirección del centro sería la persona más adecuada para facilitar dicha información.

Una vez realizada la entrevista y transcrita la grabación, se hizo una selección del contenido más relevante con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos que se pretendían con la entrevista. La información se presenta en la siguiente matriz (TABLA 1, 2 y 3).

TABLA 1. Categoría 1: competencia digital del alumnado y de los docentes: formación y TIC

| | |
|---------------------------------------|--|
| Dotación | Pizarras digitales en todas las aulas y espacios comunes, proyectores y un aula de informática con un ordenador por niño. |
| Materiales Didácticos Digitales (MDD) | Adaptación del material que tenían físico adaptarlo a digital, acuerdo de 4 o 5 temas al año de cada asignatura para que en 3 años todos los contenidos estuvieran digitalizados + los libros digitales que proporciona la editorial. |
| Formación del Profesorado | Cursos de páginas web + 3 cursos de pizarras digitales para aprender a utilizarlas desde el CEFIRE, la formación está recogida en el PEC del centro dentro del Plan de Formación del Profesorado, no tienen plan específico de TIC. |
| Actitud y uso frente a las TIC | Reconocen que es una ventaja, pero hay profesores de nueva incorporación que no recibieron aquellos cursos y no saben utilizar las pizarras o no han trabajado nunca con el sistema que utilizan esas pizarras, por lo que el trabajo de utilizarlas o no corre a cuenta del profesor y de su voluntad de aprender o no. |
| Forma de implementar los MDD | Se utiliza como complemento de banco de recursos a lo que es el libro de texto. |

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. Categoría II: Riesgos y prevención desde la escuela en el uso de la tecnología

| | |
|--------------------------------|---|
| Protocolo de actuación | A nivel normativo: ley de protección de datos. En el PEC se controla y se vigila desde la Comisión de Convivencia y Disciplina, siendo la coordinadora la tutora de 2B. El protocolo que se activa cuando hay sospecha de violencia como el ciberbullying es el PREVI y desde ahí se valora se existe acoso o no (Orden 62/2014). |
| Formación de uso responsable | Charlas a 3 niveles: <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado: Policía Nacional - A las familias desde FAMPAs que es la coordinadora de todas las AMPAS. - Al profesorado. |
| Comunicación familia y escuela | Página Web Mestre a Casa (en modificación), blogs algunos maestros, páginas web por aula, Ítaca, |

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. Escuela, familia y TIC

| | |
|--|---|
| Consumo responsable del alumnado | Percepción de un alto porcentaje de buen uso |
| Control de las familias sobre el uso que hacen los hijos | Falla en un alto porcentaje, juegos no adecuados para la edad y las familias no actúan, no como consecuencia de una brecha digital generacional sino como consecuencia de la falta de tiempo o el cansancio que genera la dedicación plena al trabajo y la vigilancia de los hijos, aún a sabiendas que no es bueno se permite para que estén entretenidos. |

Fuente: Elaboración propia

Presentada la matriz, continuamos con la discusión de los resultados. En el siguiente apartado abordamos la entrevista al director del centro y el análisis de los últimos estudios sobre Tecnologías y Educación en tiempos de la Covid-19.

5. DISCUSIÓN

En los últimos tiempos, uno de los grandes cambios que se ha introducido en la vida de personas de diferentes generaciones, etnias, procedencias y condiciones ha sido el impacto de la tecnología en todos los ámbitos (Peirats et al., 2016). En este contexto, se focaliza la discusión en torno a la entrevista realizada y al análisis cualitativo comparando los resultados de los últimos estudios sobre tecnologías y Educación.

5.1 ENTREVISTA AL DIRECTOR

Tras la elaboración de la matriz y a partir del análisis de contenido de la entrevista se puede inferir que el centro cuenta con una buena dotación a nivel tecnológico, que esa dotación viene financiada por una empresa privada y no por Conselleria de Educación. Se asume desde la dirección del centro que apostar por las tecnologías es sinónimo de progreso y que es importante contar con las TIC en educación (Operti,2019).

El problema reside en cómo el profesorado hace uso de ese material tecnológico para implementarlo en su programación de aula.

Según el director, al tratarse de un centro público hay mucho personal interino que no siempre cuenta con la formación necesaria como para entender el sistema que tienen instalado el centro con las pizarras digitales. Esto dificulta que las TIC se implementen en el día a día en el aula quedando relegado el uso de la tecnología a una mera ampliación de recursos que ofrece el libro de texto. Además, el uso o no de dicha tecnología, queda sujeto a la voluntad del maestro puesto que no han elaborado un Plan específico de TIC en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). De esta forma no existe acuerdo ni unanimidad del claustro ante el uso de las tecnologías. Pese a ser conscientes de su importancia y tener voluntad de apostar por la innovación tecnológica.

El personal fijo del centro desde hace años, sí que ha recibido formación para el manejo de las pizarras digitales cuando se instalaron en el centro, pero por las palabras del director se constata que dicha formación fue más instrumental y basada en cómo utilizar la pizarra más que en cómo aprovecharla a nivel pedagógico.

Actualmente, los cursos de formación del profesorado van más enfocados en la implementación de dicho recurso al aula, otorgándole así un carácter más pedagógico.

A pesar de que las tecnologías no son el eje central de la dinámica del aula, sí que reconoce que las TIC están presentes de una forma relevante en la vida del alumnado y que todo ello puede conllevar problemas de convivencia que se perciben en la escuela. Por tanto, en el PEC, sí que contemplan una comisión específica que vela por la convivencia del centro incluyendo en este apartado los riesgos derivados del mal uso de las tecnologías que pueden alterar el orden en el centro. Cuando esto ocurre activan una alerta tal como explica el director, el PREVI, con el fin de valorar si existe un acoso físico o virtual.

Para prevenir todos los riesgos derivados de internet sí que contemplan la formación a tres niveles diferentes, tanto dirigida a profesores, como familias, como a los mismos alumnos. Estas sesiones según explica el entrevistado se llevan a cabo a lo largo del curso escolar de la mano de diferentes organizaciones o instituciones.

En lo referido al control parental y al uso que el alumnado hace de las tecnologías, el director se muestra optimista y explicita que en general hacen un buen uso. Aunque reconoce que en otros casos las familias por cansancio o por resignación, delegan el control a la escuela o simplemente no supervisan el uso que sus hijos hacen de ciertos dispositivos, acarreando problemas ante el uso inadecuado de aplicaciones o juegos poco adecuados para su edad.

Finalmente, los medios de comunicación del centro que están informatizados se limitan a la web de Conselleria (Mestre a Casa), a la *plataforma* de Conselleria *Ítaca* con la que cuentan todos los centros públicos y a los diferentes blogs que los profesores de forma arbitraria y voluntaria han diseñado y puesto en marcha.

Tal como se deduce del análisis de la entrevista, a pesar del esfuerzo y del iniciado cambio tecnológico, el centro tiene todavía un largo recorrido en materia tecnológica por transitar. En este contexto, la declaración del estado de alarma en nuestro país a causa de la Covid-19 puso de manifiesto las grandes carencias del sistema educativo. En el siguiente epígrafe analizaremos las repercusiones educativas que ha tenido este periodo de pandemia sobre las carencias evidentes en alfabetización digital que se ponen de manifiesto en el presente estudio.

5.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO: TECNOLOGÍA Y TIC EN PANDEMIA

La emergencia sanitaria decretada en nuestro país en marzo del 2020 (OMS, 2020) obligó a docentes de todos los puntos del país a iniciar un engranaje de reconversión a marchas forzadas hacia una *educación online* sin una planificación previa, estructura y coordinación generando episodios de estrés y ansiedad entre los docentes que vieron alterados sus ritmos naturales de vida, no solo como consecuencia del confinamiento sino del trabajo (Moura-Vieira et al., 2021).

La deficiente alfabetización digital se puso de manifiesto especialmente durante este periodo. En palabras de Moura-Vieira et al. (2021) los docentes tuvieron que “aprender, en un tiempo récord, a utilizar las herramientas digitales para enseñar, ese fue el primer desafío. Luego tuvieron que aprender a lidiar con las limitaciones impuestas por la distancia;

tuvieron que enfrentarse a las pantallas de las computadoras a menudo sin rostros, las cámaras apagadas y la ausencia de ausencia” (p.186).

Todas estas condiciones han tenido fuertes repercusiones sobre la educación de los jóvenes. No solo las TIC suponen un obstáculo de acceso. La falta de una estructura organizativa que permita la educación a distancia agudiza las desigualdades entre las familias de los educandos que ya estaban presentes en un periodo anterior a la pandemia, pero que en la situación del confinamiento se hicieron más visibles y se agravaron.

En este sentido, podríamos cuestionarnos en qué grado la escuela como institución consiguió lograr su función compensatoria durante el confinamiento. Dado que las posibilidades económicas de las familias y disponibilidad de dispositivos electrónicos han condicionado el acceso del alumnado a las tareas escolares. Se constata que las familias con más recursos económicos y/o culturales tienen un mejor acceso a internet y una mayor conectividad en sus hogares, así como más conocimientos digitales -alfabetización digital- que las familias más desfavorecidas y/o más vulnerables (Banco Mundial, 2020).

Esta evidencia clara de desigualdad social, agravada por la pandemia al no ser posible una atención presencial que permitiera un contacto y vínculo social que paliara dichas desigualdades, desembocó en un seguimiento educativo diferenciado relacionado con los recursos económicos familiares. Aquellos niños que presentaban mayor dificultad de acceso por no disponer de suficientes medios tecnológicos fueron los que mayor dificultad tuvieron de seguimiento (Sanz Ponce y López Luján, 2021)

Gortazar et al. (2020) a todas estas desigualdades las ha denominado las 3 brechas de aprendizaje en relación a la brecha digital y son:

1. *La brecha escolar o de preparación de las escuelas y de los docentes*, entendiéndose esta como “la capacidad de los docentes para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la «nueva normalidad» y estimular el aprendizaje, recuperar los aprendizajes perdidos y enganchar nuevamente al alumnado.” (p. 2)

2. *La brecha de acceso* hace referencia a “la dificultad para acceder a materiales de aprendizaje en línea y plataformas digitales con contenido educativo desde casa.” (p. 2)
3. *La brecha de uso* (tiempo de uso y calidad del mismo) “implica que, sin guía ni compromiso con el contenido en línea, el acceso es menos sofisticado y menos orientado al aprendizaje, en especial entre aquellos alumnos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos” (p. 2).

En síntesis, en la situación pandémica el hecho de entender la escuela como un espacio de interacción social entre personas potencia el riesgo y extrema la necesidad de crear una organización de escuela alternativa a la convencional para garantizar la distancia social y evitar el contagio masivo. Todo ello ha obligado al uso de las tecnologías como medio para garantizar el derecho a la educación, aunque según los contextos familiares, conlleve un agravio de las desigualdades sociales que ya eran evidentes en el periodo anterior a la pandemia.

6. CONCLUSIONES

Llegado este momento y tras realizar la entrevista y el análisis de contenidos en torno al estado de la cuestión comparando los resultados obtenidos en los últimos estudios sobre tecnologías y Educación durante la pandemia, a continuación, se da respuesta a los objetivos planteados en este estudio.

En cuanto al objetivo *descubrir cómo se materializan las TIC en las aulas de quinto curso de educación Primaria en un centro que no utilizan tecnologías de forma habitual* en el contexto formal de aula se realiza una entrevista al director del centro. De dicha entrevista se deduce que desde el centro se ha hecho un gran esfuerzo ya que ha habido una voluntad de cambio y de adaptación a la situación pandémica.

Asimismo, se constata que hay diferentes condicionantes como la motivación, pero sobre todo la interinidad de gran parte de la plantilla de docentes del centro lo que dificulta la formación continua y la incorporación de nuevos conocimientos y recursos a la planificación de aula.

El reconocimiento de la importancia de las TIC por tanto existe, cuentan con recursos suficientes como para emprender un cambio metodológico. Sin embargo, el cambio se ha limitado a la ampliación de actividades virtuales o bancos de recursos online que el libro de texto no ofrece algunos aspectos. La creación de materiales propios se había propuesto, pero no se había llegado a concretar en nada porque quedó relegado a la voluntariedad de los docentes de actualizar su material de aula (Tirado & Aguaded, 2014).

En cuanto a las medidas de prevención sí que el profesorado las conoce y las tienen presentes. Además, cuentan con una comisión específica para la convivencia en la que uno de los temas a tratar incluye el uso de las tecnologías (Saiz et al., 2018). Como medida añadida de prevención también colaboran en la formación sobre el uso de las TIC a los 3 niveles: Escuela, Familia y alumnado. Por tanto, el Área 5 referida a la Resolución de Problemas en principio la trabajan y están obteniendo resultados positivos, ya que ante casos de posible acoso el protocolo ha funcionado y han activado el PREVI y, además, trabajan por la prevención.

Por lo que respecta al segundo objetivo de este trabajo de investigación: *realizar un análisis cualitativo comparando los resultados obtenidos en los últimos estudios sobre tecnologías y Educación durante la pandemia*, concluimos que: la declaración de la inesperada crisis sanitaria agravó la necesidad de formación tecnológica y dificultó la posibilidad de adaptarse a una realidad impuesta. Por lo que respecta al alumnado, se agudizaron las diferencias sociales. El hecho de crear escuela desde fuera de la institución acabó con su capacidad democratizadora generando desigualdades y perjudicando a aquel alumnado que tenía mayores dificultades de acceso a Internet y a recursos tecnológicos. A pesar de los esfuerzos desde la propia institución, el confinamiento agravó la brecha digital social y demostró la gran labor compensatoria y conciliadora que viene desarrollando la escuela desde hace años. (Álvarez-Núñez et al., 2021)

Como conclusión global se destaca la necesidad de abordar el uso de las tecnologías en el Plan de Formación del Profesorado como una prioridad para promover una mayor competencia digital del profesorado y

conseguir formar a alumnos competentes digitales desde la ética y pluralidad en Derechos Humanos. Asumimos con Area (2017) que las tecnologías, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. Si bien es cierto que la introducción de las tecnologías en la educación ha generado prácticas innovadoras no siempre ha sido motor de cambio en la escuela y sí un elemento didáctico más que no llega a modificar de fondo las prácticas educativas (IISUE, 2020, p.68).

Por esta razón, se señala como relevante la necesidad de emprender más que nunca un cambio enfocado hacia la escuela del S.XXI, una escuela que tal como describe Alfredo Hernando (Calvo, 2016) debe ser: “Una comunidad de aprendizaje personalizado que actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad global y local, para que cada uno de sus alumnos aprenda a vivir, narre su identidad, descubra el mundo y lo transforme en el siglo XXI” (p.22).

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Núñez, Q., López-Gómez, S., Parada-Gañete, A. & Gonçalvez, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2),153-165.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC*, 16(2), 13-28
- Area, M. y Pessoa, M.T (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 19(38), 13-20. doi: 10.3916/C38-2012-02-01
- Banco Mundial. (2020). Guidance Note on Education System’s Response to COVID-19. Banco Mundial. <https://bit.ly/34taWxS>
- De Armas, G., & Aristimuño, A. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF. <https://uni.cf/2TmvWE5>
- Calvo, A. H. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.

- De-Pablos, J. (Coord.) (2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. La Muralla.
- George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital 1*(1), 1-17. <https://bit.ly/39tJzYi>
- Gisbert, M. y Esteve, F. M. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Gortazar, L., Moreno, J. M., y Zubillaga, A. (2020). COVID-19 y EDUCACIÓN II: escuela en casa y desigualdad. Un análisis a partir de las respuestas de directores y alumnos recogidos en el Informe PISA 2018. COTEC. <https://bit.ly/3wGoDp7>
- IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, UNAM. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital*. <https://bit.ly/3fskMGC>
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(13), 279–290. doi: 10.1007/s10639-008-9069-5
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Las tres rutas de la investigación científica: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. En Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (Coord.), *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp. 2-23). Recuperado de <https://shorturl.at/iosvF>
- Moura-Vieira, M.E., Luderitz-Hoefel, M.G. & Réal-Collado, J.T. (2021). El “desierto digital”: repercusiones de la COVID-19 en la Educación en España y Brasil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 181-191.
- OMS. (2020, 11 marzo). Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/3vynGiG>

- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11413
- Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, Á. & Waliño, M.J (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 76-90
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Saiz, H., Gallado, I.M. & De Castro, A. (2018). Las tecnologías como canales de comunicación entre las familias y la escuela. En: López-Meneses E, Cobos-Sanchiz D, Martín-Padilla A et al (Eds.), *INNOVAGOGÍA 2018. IV Congreso internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*, 308.
- Sanz Ponce, R. y López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Tirado, R., & Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- UNESCO (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>

EMPRENDIMIENTO Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN FORMACION PROFESIONAL

ANTONIO FABREGAT-PITARCH

Escuelas de Artesanos de Valencia

ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ

Universitat de Valencia

MÓNICA LÓPEZ IGLESIAS

Universitat de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la experiencia llevada a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia en el Ciclo Formativo de Grado Medio de “Instalaciones Eléctricas y Automáticas”, asignatura de *Empresa e Iniciativa Emprendedora* (Real Decreto 177/2008).

En el contexto de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015), 193 líderes mundiales se comprometieron a transformar nuestro mundo a través de un plan de acción denominado Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Se trata de una ambiciosa Agenda universal en la que se fijaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), a través de 169 metas.

Concretamente, el objetivo 4 trata de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Por tanto, la educación es clave para el desarrollo sostenible en tanto que ofrece herramientas para abordar los ODS y así crear capacidades profesionales y personales buscando una prosperidad para todos y todas. Nuestra visión como docentes se centra en un modelo holístico que dé respuesta a los desafíos globales a los que nos

enfrentamos cada día. Entre los cuales priorizamos, la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación medioambiental, la prosperidad, la paz y la justicia (ONU, 2015).

Hay que destacar que entre las *metas del objetivo 4* para el 2030 está el aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento. Además, otra de las metas consiste en asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de la paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Norma & Porcelli, 2017).

Por tanto, si deseamos un mundo mejor para la humanidad, desde los centros educativos debemos formar ciudadanos comprometidos con el entorno, reflexivos y críticos para que al tomar decisiones sientan la necesidad de actuar con empatía hacia su entorno natural y social contribuyendo a la transición hacia una forma de vida más sostenible.

Ante el *cambio de paradigma educativo-cultural* que conlleva la implementación de un modelo holístico liderado por los ODS, los docentes tenemos un papel decisivo para promover iniciativas y proyectos hacia un futuro sostenible (Aguerrondo, 1999).

Tomamos como referente el marco legislativo y curricular y en concreto el Preámbulo de la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 3/2020) donde se señala que la educación es el principal pilar para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía democrática y la prosperidad económica. Asimismo, en el Art.42, se destaca que la Formación Profesional (FP) promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos garantizando que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con la digitalización, la innovación, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, la gestión del conocimiento y de su proyecto profesional,

el compromiso con el desarrollo sostenible y la prevención de riesgos laborales y medio ambientales.

Asumimos que la introducción de los dispositivos móviles en las aulas plantea nuevos retos al profesorado en materia de formación docente, debiendo adquirir competencias tanto tecnológicas o instrumentales como metodológicas o didácticas (Area, 2010; INTEF, 2017). Siguiendo a Pozuelo (2014), en cuanto a las competencias instrumentales, destaca la manipulación de imagen digital, conocimientos básicos de lenguajes audiovisuales, la elaboración de espacios web personalizados, la comunicación (uso del correo y de redes sociales), la búsqueda y gestión de información.

2. OBJETIVOS

Ante la complejidad que vivimos en las aulas nos surgen algunas preguntas:

¿Cómo potenciar la formación de personas competentes en FP para un mundo laboral en constante evolución? ¿Qué propuestas pedagógicas implementamos con el nexo común de la sostenibilidad? ¿Cómo desarrollar una cultura sostenible en los centros de FP? ¿Cómo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje sostenible en nuestras aulas?

Ante estas preguntas tratamos de diseñar estrategias de aprendizaje vinculadas a los intereses del alumnado de FP y a la adquisición de competencias básicas y específicas en función del ciclo formativo que están cursando.

Del análisis del Real Decreto 177/2006 se deduce que el alumnado ha de reconocer las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora, analizando los requerimientos derivados de los puestos de trabajo y de las actividades empresariales. En este ciclo formativo el alumnado ha de definir la creación de una pequeña empresa, valorando el impacto sobre el entorno de actuación e incorporando valores éticos. Se trata de realizar actividades para la constitución y puesta en marcha de una

empresa, seleccionando la forma jurídica e identificando las obligaciones legales asociadas y desarrollar actividades de gestión administrativa y financiera básica de una pyme, identificando las principales obligaciones contables y fiscales y cumplimentando la documentación.

Por tanto, se considera necesario que el alumnado adquiera las competencias clave para alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional.

Los **objetivos** de esta aportación se concretan en:

- Reflexionar sobre la práctica educativa como compromiso de acción personal para lograr y garantizar un aprendizaje contextualizado y de calidad.
- Reconocer la formación emprendedora como factor determinante del desarrollo profesional, analizando las oportunidades de empleo, autoempleo y de aprendizaje.
- Promover modelos de negocio basados en la economía verde como mejora del bienestar humano y de la equidad social.
- Diseñar prácticas docentes que desarrollen una cultura sostenible promoviendo oportunidades de aprendizaje e iniciar procesos de transformación.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Optamos por un planteamiento de investigación cualitativa de corte sociocultural, activa, participativa y dialógica (Angrosino, 2012; Bruner, 1997; Mercer, 1997). La metodología de aula se basa en el desarrollo personal de manera compartida y colaborativa estimulando la reflexión/cooperación y apoyo mutuo entre el alumnado. Tratamos de potenciar la interacción comunicativa trabajando en pequeño grupo, por parejas y gran grupo generando así espacios de reflexión y debate. Se trata de aprender de los demás y con los demás (Arnaiz, 2003; Wells, 2003).

La metodología puesta en práctica se basa en la participación y el diálogo como estrategias facilitadoras para promover la creatividad, la

comunicación, el asertividad y el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales entre los discentes para su crecimiento personal y profesional. Se trata de profundizar y reflexionar sobre el recorrido vivido como experiencia emprendedora social en el aula.

Asimismo, hay que señalar el uso habitual de las tecnologías en el contexto del aula de FP. Las posibilidades que ofrecen las tabletas, Smartphones y ordenadores portátiles como recurso educativo permiten organizar, flexibilizar, acceder y seleccionar información, así como, realizar trabajos colaborativos e interactuar entre el grupo de iguales y el profesorado.

Asumimos que el alumnado de Formación Profesional pasa gran cantidad de horas al día consultando el WhatsApp, creando contenido para las redes sociales, organizando su agenda en una aplicación o realizando la compra *online*. En el contexto actual, “el medio es el mensaje y vivir en el ciberespacio se convierte en una respuesta a los dilemas de nuestra existencia moderna” (Bauman y Donskis, 2019, p.28).

En cuanto a las características del alumnado, nos situamos ante un grupo-clase de 20 estudiantes adolescentes con poca motivación hacia los estudios, procedentes de otros centros de enseñanza, carentes de buenos resultados académicos en su etapa de Educación Secundaria Obligatoria y pocos hábitos de estudio con dificultades para concentrarse. Por todo ello, somos conscientes que el sistema educativo debe estar orientado hacia las necesidades del siglo XXI y como sostiene Aguerrondo (1999), se debe entender el aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto del aprendizaje. De modo que el discente pueda desarrollar hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo.

En nuestra práctica docente tratamos de implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje facilitando así situaciones en las que sean capaces de analizar el entorno social y actuar éticamente. Se trata de implementar en el aula un modelo curricular abierto y flexible, ya que hay que dar sentido y significado a los aprendizajes. Desde los centros de enseñanza se trata de asumir que el valor de los contenidos desarrollados en el aula para que estén vinculados con la realidad que nos rodea.

Asumimos un planteamiento de *escuela inclusiva* que desarrolla un modelo que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas (Arnaiz, 2003).

Siguiendo los planteamientos de Gimeno (2018) la educación que queremos exige revisar los contenidos de la educación que tenemos. Por tanto, analizar el contexto es fundamental para orientar y reestructurar la Programación de la asignatura *Empresa e Iniciativa Emprendedora* hacia la mirada de sensibilización con planes futuros de actuación para promover la prosperidad y el bienestar común protegiendo el medio ambiente. Por todo ello, facilitamos un aprendizaje significativo menos memorístico y más reflexivo a partir de nueva información relacionada con el emprendimiento basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El Desarrollo de esta experiencia se contextualiza en FP en el Ciclo Formativo de Grado Medio Instalaciones Eléctricas y Automáticas, concretamente en la asignatura de Empresa e Iniciativa Emprendedora de 2º curso.

Los contenidos básicos de la asignatura (Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas) se concretan en: La empresa como sistema; Análisis del entorno general de una pyme de instalaciones eléctricas y automáticas; Análisis del entorno específico de una pyme de instalaciones eléctricas y automáticas; Factores claves de los emprendedores: iniciativa, creatividad y formación; La actuación de los emprendedores como empleados de una empresa de instalaciones eléctricas y automáticas; Relaciones de una pyme de instalaciones eléctricas y automáticas con el conjunto de la sociedad; Creación y puesta en marcha de una empresa: Tipos de empresa.

A continuación, presentamos la secuencia de actividades realizadas:

- 3.1. Flipped Classroom: Visionado de vídeos;
- 3.2. Discusión rápida;
- 3.3. Texto directivo: Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible;
- 3.4. Diálogos simultáneos;
- 3.5. Investigación dirigida: Transición hacia una economía verde;
- 3.6. Búsqueda y listado

de citas y cifras sobre la economía verde; 3.7. Red de conceptos: Emprendimiento y Desarrollo Sostenible; 3.8. Búsqueda y listado de empresas que trabajan para cumplir los ODS y 3.9. ¿Qué estrategias de sostenibilidad empresarial puedes implementar en tu negocio?

3.1. FLIPPED CLASSROOM: VISIONADO DE VÍDEOS

Como introducción al tema que nos ocupa, el profesor plantea una tarea individual: el visionado en casa de tres vídeos. Para ello, facilita el siguiente listado:

- [Unesco en español]. (26 enero, 2017). Los objetivos del desarrollo sostenible- qué son y cómo alcanzarlos [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MCKH5xk8X-g>
- [CapacitaRSE]. (13 octubre, 2015). ODS – Los 17 objetivos de desarrollo sostenible [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=345IxGgjF9s>
- Izquierdo, L. (30 noviembre, 2017). Desarrollo sostenible. Más allá del paradigma [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8KKCBTKQo90>
- Federovisky, (3 enero, 2019). Para cuidar el ambiente, la conciencia no alcanza [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CLq6tykbIrk>

Cada alumno elabora una ficha-documento realizando un análisis crítico del contenido de cada vídeo.

3.2. DISCUSIÓN RÁPIDA

A partir del visionado de videos, el profesor plantea en el aula un debate en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué describen estos vídeos? ¿Cuál es el problema identificado? ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? ¿Son fácilmente alcanzables? Se trata de reflexionar también sobre los principales problemas medioambientales y el profesor plantea las siguientes preguntas: ¿Quiénes consideráis que son los responsables

de generar los problemas medioambientales? ¿Cómo y por qué consideras que ha avanzado la crisis ecológica en las últimas décadas? ¿Qué podemos hacer para cambiar esta realidad?

3.3. TEXTO DIRECTIVO: TRANSFORMAR NUESTRO MUNDO. LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Lectura y análisis del documento de la agenda 2030 (ONU, 2015). El profesor presenta un texto y cada alumno analiza, contextualiza, argumenta y lo resume. A continuación, cada alumno se prepara un objetivo de desarrollo sostenible para presentar al resto del grupo-clase, con sus correspondientes metas. En gran grupo se realiza un análisis reflexivo y crítico tratando de provocar implicación y compromiso entre el alumnado.

3.4. DIÁLOGOS SIMULTÁNEOS

Organizado el alumnado por parejas se generan diálogos para reflexionar en torno a las siguientes preguntas planteadas por el profesor: ¿Cómo podría ayudar el emprendimiento a cumplir los objetivos de desarrollo sostenible? ¿Qué objetivos consideras que son los importantes para actuar desde el emprendimiento? A partir de esos diálogos, van aflorando nuevas cuestiones y a nivel del grupo-clase se concretan y explicitan las posibles conclusiones. La tarea del docente es de observación del trabajo grupal.

3.5. INVESTIGACIÓN DIRIGIDA

El profesor plantea el tema a investigar formulando las siguientes preguntas: ¿Qué es y cuando surgió la economía verde? ¿Qué objetivos pretende? ¿Cómo se relaciona la economía verde con la responsabilidad social empresarial? ¿Por qué surge la economía verde? ¿Por qué es importante? ¿Qué conlleva la gestión verde o gestión sostenible? ¿Qué es el crecimiento verde y por qué lo necesitamos?

Los alumnos organizados en pequeños grupos proponen un índice temático que posteriormente, se reelaborará a través de un debate en el gran grupo. Entre todos deciden los puntos a investigar: Definición de

economía verde. Objetivos. Responsabilidad Social Corporativa y economía verde. Diferencias entre economía marrón y economía verde. Elementos y características clave para que los proyectos de economía verde tengan éxito. Etapas del desarrollo de proyectos de economía verde. ¿Cómo superar los obstáculos habituales en el desarrollo de proyectos de economía verde? Desde los diálogos simultáneos se va construyendo el contenido de la temática que nos ocupa. Por grupos van diseñando un mapa de contenidos a tratar.

3.6. BÚSQUEDA Y LISTADO DE CITAS Y CIFRAS SOBRE LA ECONOMÍA VERDE

Se constituyen en total cinco pequeños grupos de trabajo para buscar, seleccionar y elaborar un listado de citas sobre economía verde (Gudynas, 2011; Vargas, et al., 2017). Al finalizar la tarea, cada grupo presenta y expone al resto de sus compañeros a través de soporte digital las citas y cifras sobre la economía verde. Además, también se señalan los países que tienen el mayor índice global de la economía verde. De esta forma, vamos avanzando en la elaboración del contenido objeto de investigación.

3.7. RED DE CONCEPTOS: EMPRENDIMIENTO Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Los alumnos en este momento buscan conceptos y escriben su definición relacionada con la temática propuesta por el profesor: emprendimiento y desarrollo sostenible. Cada alumno explica un concepto al resto de la clase y entre todos elaboran un listado de conceptos a través de un documento de *Google drive* compartido por todos. Asimismo, con el objetivo de organizar y representar la información de forma visual sobre conceptos y sus interrelaciones, los alumnos buscan programas informáticos para hacer mapas mentales de manera online. A través del trabajo en pequeños grupos, una vez identificados los conceptos, agregan enlaces de conexión y personalizan el formato. Posteriormente, cada grupo publica su mapa conceptual en el *Padlet* y lo comparten directamente al resto de grupos.

3.8. BÚSQUEDA Y LISTADO DE EMPRESAS QUE TRABAJAN PARA CUMPLIR LOS ODS

Organizados en grupos de 3 /4 personas, los alumnos buscan y elaboran un listado de empresas que trabajan para cumplir los ODS. En dicho listado se especifica la denominación social, actividad que realizan las empresas y qué cumplimiento de objetivos pretenden alcanzar. Cada grupo elabora su propio documento que después compartirá con el resto de compañeros.

3.9. ¿QUÉ ESTRATEGIAS DE SOSTENIBILIDAD EMPRESARIAL PUEDES EMPEZAR A IMPLEMENTAR EN TU MODELO DE NEGOCIO?

De forma individual, los alumnos reflexionan sobre diferentes estrategias a implementar en sus modelos de negocio sostenibles. Posteriormente, explicitan y argumentan al resto del grupo-clase las diferentes oportunidades de empleos verdes que se pueden generar.

4. RESULTADOS

Afrontamos el análisis de resultados dando respuestas a las preguntas formuladas en las diferentes actividades desarrolladas. *En relación al visionado de vídeos* sobre los ODS el alumnado ha conocido los aspectos más significativos sobre la pobreza, el hambre, la salud, la educación, la igualdad de género, la garantía de disponibilidad del agua, la energía, la economía, las infraestructuras, las desigualdades, las ciudades sostenibles, el consumo responsable, la adopción de medidas para combatir el cambio climático y sus efectos perversos, conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible, la protección de los ecosistemas terrestres, la lucha por la desertización y promover la paz y la justicia social. Se trata de introducir el tema como visión general de los ODS destacando los aspectos básicos. Además, el visionado de estos vídeos ha suscitado un interés sobre el tema sensibilizándose los alumnos y ello ha provocado actitudes de investigación para saber más.

La discusión rápida ha posibilitado identificar los problemas y consecuencias desastrosas que genera el uso indiscriminado de recursos

naturales. Además, el alumnado toma conciencia que la situación actual es insostenible y también asume que la propia sociedad es la responsable. Al mismo tiempo, el alumnado reconoce el impacto y abuso que los seres humanos ocasionamos a la naturaleza y toma conciencia de la situación actual. Por todo lo cual, explicitan que hace falta un compromiso para cambiar esta realidad y reconocen que los ODS no son fácilmente alcanzables, aunque hay soluciones a largo plazo para conseguir un planeta saludable.

En cuanto al *texto directivo analizado Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, el alumnado ha conocido lo que es la Agenda 2030, los propósitos y principios de la Carta de Naciones Unidas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas.

Asimismo, *los diálogos simultáneos* generados por las preguntas planteadas en el grupo-clase nos han servido para tener una educación de calidad que permita la movilidad socioeconómica ascendente como clave para salir de la pobreza; lograr la igualdad entre los géneros, empoderando a todas las mujeres; garantizar una vida sana; utilizar una energía asequible y no contaminante; promover el crecimiento económico y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos y todas; garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; adoptar medidas para combatir el cambio climático y sus efectos; en definitiva, abordar las amenazas a las que se enfrentan los ecosistemas terrestres y proteger la naturaleza.

La investigación dirigida Transición hacia una economía verde como estrategia didáctica para que el alumno construya sus conocimientos sobre qué es la economía verde y sus objetivos; qué es la Responsabilidad Social Corporativa y qué relación puede tener con la economía verde; diferenciar la economía marrón de la economía verde; saber qué elementos, características y etapas son clave para desarrollar proyectos con éxito de economía verde, así como las recomendaciones necesarias para superar los obstáculos en los proyectos de economía verde.

Respecto a la *búsqueda y listado de citas sobre la economía verde* se presenta la Tabla 1.

Las actividades realizadas en el aula han despertado la motivación, la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías fomentando la comunicación (Pérez Gómez, 2012). Integrar el uso de las TIC como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha permitido desarrollar destrezas de gestión de la información y a su vez diseñar, elaborar y crear sus propios contenidos de aprendizaje.

TABLA 1. Ejemplo de algunas citas encontradas sobre economía verde.

| AUTOR / ES | CITA |
|--|---|
| Zúñiga et al., 2015; Gasparatos et al., 2017 | “El concepto de economía verde se define como un sistema de actividades económicas relacionadas con la producción, distribución y consumo de bienes y servicios que resulta en mejoras del bienestar humano en el largo plazo, sin comprometer a las generaciones futuras a riesgos ambientales y escasez ecológicas significativas” |
| Câmara, 2014; Cruz, 2016 | “La crisis económica y ambiental provienen de un mismo origen y se potencian recíprocamente debido al modelo económico actual, que busca beneficios a corto plazo sin considerar a los ecosistemas como bienes escasos, ni las consecuencias que se generan sobre el ambiente y la sociedad” |
| Vargas et al., 2017 | “El Informe sobre la Economía Verde –GER- de PNUMA, contrasta con la “Economía Marrón”, cuyo motor de crecimiento es el capital físico-tecnológico y financiero, o capital construido, cuya riqueza se produce al costo de una dependencia excesiva de los combustibles fósiles, del agotamiento de los recursos naturales y de las pérdidas ambientales” |
| Morganti, 2015; Fuentes & Lopez, 2015; Charan & Venkataraman, 2017 | “Actualmente, la economía verde se describe como una economía que busca mejorar el bienestar humano y alcanzar la equidad social” |
| Gudynas, 2011; Haidar & Berros, 2015 | “La economía y el ambiente actualmente logran un alto grado de interacción debido a la concienciación ambiental de la sociedad, teniendo en cuenta los daños que las actividades productivas causan sobre el entorno natural” |
| Carfi & Schilirò, 2012 | “Una economía verde es aquella que se apoya en tres estrategias principales: la reducción de las emisiones de carbono, una mayor eficiencia energética y el uso de recursos naturales, y la prevención de la pérdida de la biodiversidad y de sus servicios ecosistémicos” |

| | |
|---------------------------------|--|
| Vargas et al., 2017 | “La economía verde se convierte en un modelo que promueve el crecimiento, la creación de ingresos y puestos de trabajo, “empleos verdes”, que procura generar un cambio en la interacción entre progreso económico y sostenibilidad ambiental, en particular si la riqueza se mide teniendo en cuenta los bienes naturales y no únicamente la productividad” |
| Solis, H., 2010 | “Como ciudadanos del mundo tenemos la responsabilidad de detener y remediar nuestros daños ambientales anteriores. Pero, mientras adoptamos medidas importantes en este sentido, necesitamos también concebir maneras de beneficiar a nuestra economía. Por lo tanto, las profesiones verdes proporcionan la oportunidad de actuar en buena y debida forma.” |
| Norma, A & Porcelli, A.M., 2017 | “La economía verde se presenta como una alternativa para el crecimiento económico y social, creando puestos de trabajo denominados verdes sin comprometer el futuro de nuestro planeta” |
| Norma, A & Porcelli, A.M., 2017 | Es imperioso modificar la manera en que nos relacionamos con la naturaleza; el cambio debe provenir tanto de la sociedad global en su conjunto como de cada uno de nosotros. |

Fuente: elaboración alumnado 2º curso Ciclo Formativo Grado Medio Instalaciones Eléctricas y Automáticas

La *búsqueda de conceptos* elaborados por el alumnado *sobre emprendimiento y desarrollo sostenible* ha permitido desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, procesando, organizando e interrelacionando los diferentes conceptos.

Los alumnos han aprendido que el medio ambiente es sólo una parte de la sostenibilidad y que se puede emprender a través de una estrategia sostenible. Desde las actividades realizadas, todos somos conscientes que desde el emprendimiento se pueden planificar acciones que integren la visión de impacto y sostenibilidad en las organizaciones (Tabla 2).

TABLA 2. Listado de empresas implicadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

| DENOMINACIÓN SOCIAL | SECTOR / ACTIVIDAD | ACCIONES ODS |
|---------------------|---|--|
| El Corte Inglés | Grandes almacenes | Apuesta por el comercio de proximidad para reducir las emisiones, por el reciclaje de los envases y por reformar sus centros para que sean menos contaminantes. Flexibilidad laboral según necesidades de sus trabajadores. |
| Ikea | Comercio al por menor de muebles, aparatos de iluminación y otros artículos de uso doméstico. | Instalación de placas de energía solar en el aparcamiento y en el techo de cada establecimiento. Evaluación de proveedores para que cumplan las normativas respetando los planes de reforestación y uso de maderas ecológicas. Creación de un embalaje plano para aprovechamiento máximo de cada paquete, reduciendo el uso de papel y cartón. |
| Banco do Brasil | Institución financiera | Reciclaje continuo de residuos y utilización de energías menos contaminantes en sus sedes y oficinas. Donación y ayuda anual de 50.000 millones de \$ para empresas que cumplen con los requisitos de la sostenibilidad. |
| Holaluz | Energía eléctrica. Representación de productores de energías renovables | Producción de energía 100% de origen renovable. Producción de energía de fuentes eólicas, hidráulicas, solares y biomasa. |
| Veritas | Alimentación. Tiendas físicas y online. | Compromiso con el consumo consciente y responsable. Ofrece recetas y talleres para preparar platos sanos y veganos. Recogida gratis de ropa, calzado y complementos. |
| Naturgy | Energía | Estricta política de Responsabilidad Corporativa comprometiéndose a promover el desarrollo sostenible de la sociedad garantizando un suministro de energía respetuosa con el medioambiente. |
| Ferrovial | Construcción | Programa "Infraestructuras sociales". Modelo de cooperación con el objetivo de mejorar y ampliar la cobertura de infraestructuras destinadas al suministro de agua para consumo y saneamiento básico en zonas de riesgo de vulnerabilidad social de África y América Latina. |
| Siemens Gamesa | Sector eólico | 90 GW de capacidad de energía eólica en todo el mundo. Ayuda a sus clientes a reducir las emisiones de CO ₂ en más de 233 millones de toneladas/año. |

Fuente: elaboración alumnado 2º curso Ciclo Formativo Grado medio Instalaciones Eléctricas y Automáticas.

En cuanto a las *estrategias de sostenibilidad empresarial* a implementar por parte del alumnado en sus modelos de negocio, hemos de señalar

que en los momentos de debate y puesta en común en pequeño y gran grupo se destacan las siguientes acciones: distribución de productos agrícolas ecológicos; Mantenimiento de parques y jardines reduciendo productos fitosanitarios; Instalaciones de paneles fotovoltaicos; Logística poco contaminante; Hoteles rurales; Hoteles con etiqueta ecológica; Agencias de viajes solidarios; Reparación de bicicletas y patinetes eléctricos; Agentes medidores de calidad de agua; Instalaciones de aislamiento térmico; Construcción de infraestructuras con materiales y procedimientos sostenibles; Servicios turísticos de aventura y deporte con buenas prácticas ecológicas; Empresas instaladoras de tecnología aplicada a la agricultura; Puntos de venta de alimentación ecológica; Restaurantes de comida ecológica; Instalaciones inteligentes que ayudan a predecir el consumo de agua; Instalaciones tecnológicas para mejorar los procesos de desalación y depuración de aguas; Instalaciones de energías renovables; Rehabilitación de edificios de consumo de energía casi nula, entre otros.

5. CONCLUSIONES

Como resultado de todo el recorrido de las actividades realizadas y el proyecto de aula implementado, se evidencia que el alumnado está concienciado hacia la implantación de estrategias sostenibles en sus modelos de negocio. También explicitan que la sostenibilidad ahorra costes al ser más eficientes optimizando los recursos.

El alumnado reconoce *la formación emprendedora como factor determinante del desarrollo profesional* ya que hay una mayor motivación e implicación generándose un buen clima en el aula. De igual modo, los alumnos al trabajar en equipo han estado más participativos, mejorando su actitud, comportamiento y buena predisposición para la realización de las tareas individuales y grupales.

También se han iniciado procesos de transformación promoviendo oportunidades de aprendizaje y desarrollando una cultura sostenible a través de modelos de negocio basados en la economía verde como mejora del bienestar humano y de la equidad social. A través de las diferentes actividades diseñadas el alumnado reflexiona sobre la

importancia de la formación para los emprendedores y siente la necesidad de planificar para no fracasar, reconociendo *lo que ha aprendido y lo que le falta por aprender*.

En cuanto al profesorado, esta experiencia ha supuesto la posibilidad de promover prácticas y experiencias que impliquen un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Somos conscientes que caminamos hacia un nuevo paradigma orientado a las necesidades del siglo XXI. Nos enfrentamos hacia una sociedad moderna que tiene retos económicos, sociales y medioambientales cada vez más complejos. Por todo ello, necesitamos un cambio hacia modelos sostenibles que mejoren la calidad de vida de las personas.

Asumimos que el sistema educativo debe contribuir a profundizar en los problemas que tiene nuestra sociedad y poder aportar soluciones desde la capacitación para el emprendimiento social como factor clave para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible.

6. REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI
Fuente: OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración
Educativa. Recuperado de
<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante. Morata
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe.
- Bauman, Z.; y Donskis, L. (2019). Maldad líquida. Planeta
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Câmara, J. B. D. (2014). Reflections on the Green Economy (Redemption of the Principles of Mill and Pigou): A View of a Brazilian Environmentalist. *Journal of Environmental Protection*, 5(12), 11-53.
- Carfi, D. & Schilirò, D. (2012). A cooperative model for the green economy. *Economic Modelling*, 29(4), 1215- 1219

- Charan, A. S. & Venkataraman, H. (2017). Greening the Economy: A Review of Urban Sustainability Measures for Developing New Cities. *Sustainable Cities and Society*, 32, 1-8.
- Cruz, P. S. C. (2016). Recursos naturales en la economía: ¿es posible el crecimiento verde? *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 15(1), 25-50.
- Fuentes, M. V. & López, M. D. L. V. (2015). El campo de la investigación social: la sustentabilidad como concepto problematizador. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(1), 1-18.
- Gasparatos, A., Doll, C. N., Esteban, M., Ahmed, A. & Olang, T. A. (2017). Renewable energy and biodiversity: Implications for transitioning to a Green Economy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 70, 161-184
- Gimeno, J. (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Morata.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía. *Otra Economía*, 4(6), 43-66.
- Haidar, V. & Berros, V. (2015). Entre el sumak kawsay y la “vida en armonía con la naturaleza”. *Revista THEOMAI. Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo* 32, 128-150.
- Hilda, S. (2010). Profesiones verdes. *Economía Verde. Hagámosla realidad. Nuestro planeta. La revista del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)*. 10-11.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital. Recuperado de: <https://goo.gl/R9ia89> la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. *Global Media Journal, Edición Iberoamericana*, 2(3).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Morganti, P. (2015). Bionanotechnology & Bioeconomy for a Greener Development. *Cosmetol*, 33, 51-65.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós.
- Norma, M. & Porcelli, A. M. (2017). Reflexiones sobre la economía verde. *El New Deal Económico Mundial. LEX- Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política*. 19, 363-408.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. Caracciolos, Revista digital de investigación en docente, II (1).
- Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE 1 de marzo de 2008
- Solis, H. (2010). Profesiones verdes. Revista del programa de las Naciones Unidas para el medioambiente. Economía verde. Hagámosla realidad. 10-11.
- Vargas, O. I., Trujillo, J.M., Torres, M.A. (2017). La economía verde: un cambio ambiental y social necesario en el mundo actual. Revista de investigación agraria y ambiental. Volumen (8), 2, 175-186. <https://doi.org/10.22490/21456453.2044>
- Wells, G. (2003). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Paidós.
- Zúñiga-González, C. A., Blanco-Roa, N. E., Berrios, R., Martínez-Avendaño, J. & Navas-Calderón, J. (2015). Impacto de la reducción de Metano en las Economías Verde de los sistemas de producción pecuaria de América Latina. Universitas (León). Revista Científica de la UNAN-León, 6(1), 30-48.

LA BRECHA DIGITAL EDUCATIVA DURANTE LA COVID-19 DESDE UNA PERSPECTIVA DE CULTURA DE PAZ EN ESPAÑA

MARGARITA OSSORIO NÚÑEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Desde que, en 1995, la Conferencia General de la UNESCO comenzara a promover el derecho a una educación de calidad de acuerdo a los avances científicos, y el desarrollo de las aptitudes suficientes para lograr el progreso socio-económico, junto con la paz y el desarrollo sostenible, son muchos los instrumentos y documentos internacionales que han venido produciéndose en materia de Educación. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, firmada en 2015 por los países miembros de las Naciones Unidas, hace referencia expresa, en su objetivo cuarto, a que los Estados deben garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Este objetivo, se ha visto truncado con la pandemia que el SARS-COV-2 ha producido a nivel mundial, tambaleando a todos los niveles los sistemas políticos, económicos y sociales del mundo.

En España, el decreto del estado de alarma fue publicado el 14 de marzo en virtud del Real decreto 463/2020, con el fin de evitar el avance de la pandemia en nuestra sociedad. Esto se tradujo en el confinamiento de todos los españoles que no desempeñaran trabajos esenciales para la comunidad. Durante meses la actividad económica y social se clausuró, y el sistema educativo, también se vio perjudicado en este aspecto. Desde el gobierno central se decidió que, si bien los estudiantes y docentes no podían volver a los centros educativos, sí era posible “salvar” el curso académico a través de la enseñanza online (art. 9.1, RD 463/2020). He aquí un escenario sin precedentes en el sistema

educativo, donde, por primera vez, todas aquellas lecciones sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y el aprendizaje, debían de ponerse en marcha a una velocidad vertiginosa.

Los poderes públicos, a nivel estatal y autonómico, tuvieron que tomar medidas para intentar paliar las desigualdades que se pudieran producir en este contexto. En España, aunque las leyes generales de Educación provengan del gobierno central, las Comunidades Autónomas, son las que asumen las competencias en cuanto a la regulación y desarrollo de las mismas, por lo que, en esta ocasión, la singularidad de cada contexto socio-cultural es importante.

Con respecto al contexto socioeconómico y disponibilidad de los medios y recursos digitales de la población española, en la que se encuadran los estudios e investigaciones realizadas durante este periodo, según datos del INE (2021), sólo el 58,2% de los hogares con ingresos menores a 900 euros al mes disponen de ordenadores de cualquier tipo, y el 77,7% para aquellos hogares con ingresos mensuales netos de 901 a 1600 euros. Aunque, como detallaremos a lo largo de este trabajo, el 85,9% de los hogares con menor renta disponga de conexión a internet, de poco sirve si no tienen medios telemáticos adecuado para proseguir con las clases online. Teniendo en cuenta que, vivimos en un país con una renta anual neta con datos de 2019, de 973,33 euros al mes, y una tasa del riesgo de pobreza rozando el 21% de la población en 2019; con una variación porcentual al alza en 2020 del 4,6% con respecto al año anterior (ARPE, 2020), anunciamos que no ha sido nada fácil llevar a cabo “con éxito” estos meses lectivos.

2. OBJETIVOS

En este trabajo trataremos de visualizar los problemas, estudios y los diferentes enfoques que se han analizado a lo largo de estos meses con respecto a la brecha digital en el sistema educativo, con el fin de poder dilucidar los temas y hechos más relevantes durante este periodo de tiempo en España.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en este trabajo de investigación se basa en una revisión bibliográfica narrativa. Los criterios de selección fueron intencionales y se han orientado al objeto de estudio, de manera que las publicaciones han sido seleccionadas de acuerdo con los parámetros de búsqueda de las palabras clave: brecha digital, Educación y Covid-19 en el ámbito educativo español durante el último año.

La búsqueda se efectuó consultando en los buscadores de acceso libre: Google Scholar, Mendeley, Scopus y Dialnet. Con respecto a los criterios de exclusión, se han descartado todas aquellas publicaciones ajenas al campo de las ciencias sociales y educativas, aquellas cuyo objeto de estudio no hiciera referencia a España y las publicadas con anterioridad al año 2020.

4. CULTURA DE PAZ Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), suponiendo uno de los pilares esenciales para la construcción de una Cultura de Paz (art. 4, 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz), donde se promueve la lucha contra las desigualdades de índole económica, social y cultural a través de la educación.

Con la llegada del coronavirus a nuestras vidas, muchos se cuestionaron si se perjudicaba el derecho a la educación por encontrarse cerrados los centros educativos a todos los niveles. En España, el derecho a la educación es uno de los contemplados en el Cap. II, del Título I, de la Constitución española, en el que se encuadran los derechos y deberes fundamentales. Esto supone que, en virtud del art. 27.2 de nuestra Carta Magna, los niños y niñas deben asistir a la escuela durante la etapa obligatoria escolar comprendida entre los seis y los dieciséis años, obligación que deriva de la necesidad de socializar y proporcionar un desarrollo pleno de la personalidad a los jóvenes dentro de nuestra sociedad; así como un derecho del que, el estado español, se concibe garante. Este es el motivo por el que, sin lugar a dudas, el sistema educativo no podía

quedarse estanco, y debía movilizarse para continuar con el año lectivo en curso que se estaba viendo amenazado. Al proseguir con las clases online, consideramos que el derecho a la educación no fue menoscabado (Cotino, 2020), a pesar de las dificultades que en la práctica nos encontraremos (Ruiz-Tarrias, 2020) y observando desigualdades manifiestas entre las diferentes Comunidades autónomas y nuestra población debido a la brecha digital.

En España, la Educación, se positiviza y organiza en diferentes niveles, siendo el Estado el que elabora las leyes orgánicas de Educación, que sirven de marco legislativo para las posteriores leyes y decretos que se creen en esta materia, y, posteriormente, las Comunidades Autónomas son las entidades encargadas de asumir y desarrollar las competencias en materia legislativa educativa. En el minucioso trabajo de Díez y Gajardo (2020b) se reflejan las diferentes medidas llevadas a cabo por las diferentes Comunidades Autónomas, dentro del Marco general de actuación estatal (Orden EFP/365, 2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco de las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19). Los autores evidencian que todas las Comunidades catalogaban la situación de “extraordinaria”, coincidiendo en las siguientes medidas: un curso académico llevado a término antes de lo habitual (junio); no dejar a ningún estudiante atrás; la flexibilización del currículum; una evaluación individualizada teniendo en cuenta el contexto y la confianza en los profesionales docentes en llevar a cabo su labor. Sin embargo, las discrepancias entre estas medidas fueron varias: en algunas Comunidades Autónomas (dependiendo de la ideología política) se centraron más en los logros académicos y el rendimiento del alumnado; y otras, se enfocaron en el progreso del desarrollo humano del alumnado; asimismo, algunas Comunidades tuvieron en cuenta los resultados académicos del tercer semestre, y otras no. Lo más reseñable es que, en ninguna de estas instrucciones, aparecen medidas expresas sobre la disminución de la ratio de los alumnos, incorporación adicional de personal docente y dotación añadida de infraestructuras y recursos que tan necesarios han sido durante este periodo.

Si bien ya hemos argumentado que el derecho a la educación no se vio vulnerado, de nada serviría sin el acceso a internet. Es por ello que la UNESCO (2021) reafirma el derecho a Internet, en el marco de la universalidad de internet, con sus cuatro principios DAAM, es decir, que debe existir el acceso a la información basada en los Derechos Humanos, accesible a todos y gobernada mediante la participación de múltiples actores. Es por ello que, la brecha digital, pudiera suponer una brecha social debido a la exclusión tecnológica, lo que implica, una vulneración al derecho a la educación del S. XXI. En esta línea, el trabajo de Soto, Sanz y Moussa (2020) concluyen en su estudio que, en España, existen diferentes tipos de conexiones y varían en su calidad, dependiendo de la región en la que nos encontremos; y que, aunque la mayoría de los centros cuentan con conexión a internet, no es siempre la más adecuada. En concreto, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León se encuentran los peores resultados de calidad en internet, en contraposición al País Vasco, con un 90% de población estudiantil que cuenta con una línea internet de alta velocidad.

En esta línea, y con el fin de reconocer el derecho a la igualdad en los entornos digitales, la no discriminación y la exclusión en todos sus ámbitos, recientemente, en España, se ha elaborado la Carta de Derechos Digitales de España (2025) cuya fase de consulta pública ha finalizado, y, se espera, la elaboración del texto final que sirva como guía para afrontar los nuevos retos de la Sociedad de la Información.

5. LA BRECHA DIGITAL DURANTE EL CONFINAMIENTO

Cuando abordamos el concepto de brecha digital, no sólo nos referimos al acceso a internet y a las nuevas tecnologías, sino también el correcto manejo sobre las mismas (Cabrero y Valencia, 2021).

Fernández-Enguita (2020) en su blog, como se cita en López (2020), estableció que la brecha digital se refiere a tres aspectos principales: la conexión a internet y a dispositivos tecnológicos, la calidad y el tiempo del uso de los mismos y otros relacionados con la competencia digital y los recursos materiales de los que se disponen.

5.1. ¿BRECHA DIGITAL DE GÉNERO?

Para iniciar nuestra revisión, comenzaremos con la llamada brecha digital de género, ampliamente abarcada en los últimos años, advirtiendo que no existen datos concluyentes con respecto a este hecho en nuestro país (Rodicio, Ríos, Mosquera y Penado, 2020). Si bien se han realizado revisiones bibliográficas sobre el concepto (De Andrés y Collado, 2020), pensamos que el concepto de brecha digital debe considerarse un eufemismo, ya que debería de considerarse en términos de pobreza digital o una violación al derecho al acceso digital, teniendo en consideración todos aquellos factores que pudieran dificultar la inclusión digital a las mujeres, pero que, como conoceremos, en España no existen datos relevantes al respecto.

En la Educación superior se han llevado a cabo estudios que evidencian diferencias estadísticamente significativas independientemente de la metodología utilizada, donde las estudiantes del Grado en Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha han obtenido mejores resultados que los estudiantes varones (Palomares, Cebrián y López, 2020); y con respecto a la competencia digital, estudios revelan que es necesario trabajar en dicha competencia, sin distinción de género en el Máster de Educación en la Universidad de Miguel Hernández de Elche (Jiménez, González, Torres, Martínez y Morales, 2020). Otro estudio llevado a cabo en León, también para futuros docentes, refleja que los hombres poseen mayor habilidad en el manejo de los ordenadores, sin embargo, las mujeres demostraron una mayor habilidad para el uso del teléfono móvil y las redes sociales (Grande de Prado, Cañón, García y Cantón, 2020). La realidad es que, según estos estudios, no ha existido brecha digital de género en la Educación superior. Si bien es evidente que es necesario un aumento de la competencia digital en la ciudadanía a nivel global (Silva y Rovira, 2020) no existen datos actuales concluyentes en nuestro país con respecto a este hecho.

Sin embargo, lo que sí se ha evidenciado es la brecha de género, en el sentido purista del término, durante este confinamiento, ya que, tanto profesoras, como alumnas, han seguido realizando con mayor intensidad las labores del hogar en comparación con la población masculina

(Penna, Sánchez y Mateos, 2020), así como la asunción de un mayor peso en la responsabilidad de la realización de los deberes y tareas de sus hijos durante el confinamiento, donde se refleja que el 79% por ciento de las madres son las encargadas de esta tarea (Bonal y González, 2020). Esto nos hace pensar, que todavía queda mucho trabajo por hacer para combatir las pautas sociales relacionadas con el patriarcado y sus estructuras de poder a nivel micro; y que, en el caso del sistema educativo, deben ser ambos, padres y madres, los que han de responsabilizarse conjuntamente de los deberes de sus hijos.

5.2. UNA POBLACIÓN ESPECIALMENTE VULNERABLE: LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Los Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (AC-NEAE), han sido los más afectados por esta situación, ya que se evidencia que estos alumnos no precisan repasar contenidos, sino ayudarles a vivir y a desenvolverse en la sociedad (García, Rivero y Ricis, (2020); y, como señalan Montenegro, Raya y Navaridas, (2020) esta población es especialmente vulnerable porque no tiene acceso a los recursos de igual manera que el resto, produciéndose menos oportunidades para el aprendizaje. Gómez, Rodríguez y Cruz (2020) afirman que no se ha trabajado de forma intensa con este colectivo social durante la pandemia, bien por falta de competencia digital del profesorado, bien por falta de recursos tecnológicos acordes a su nivel curricular. García y Bonilla (2020) señalan en sus estudios que los nuevos recursos para las personas con necesidades especiales son posibles, como sistemas informáticos especializados para personas con discapacidad visual del Servicio de Atención temprana al Desarrollo; el uso de la pizarra digital para alumnos con hipoacusia auditiva; la enseñanza del braille en el aula ordinaria usando las TIC como recurso de apoyo; talleres de robótica, programación visual *scratch*, periódicos digitales, entre otros. Estas experiencias docentes nos demuestran que es posible un mundo donde estos colectivos más vulnerables pueden contribuir abiertamente a la sociedad, sin que su limitación física/intelectual, signifique un impedimento para poder adquirir conocimientos.

5.3. LA BRECHA DIGITAL SOCIOECONÓMICA

Si bien existían diferencias estructurales previas a la pandemia, estas han hecho que se intensifiquen durante este periodo, existiendo una diferencia clara entre centros públicos y privados/concertados, ya que en estos últimos disponen de más recursos y una mayor competencia digital (López, 2020). Esto puede deberse a que los canales de formación para el profesorado en nuestro país para la formación del profesorado en la escuela pública, son oficiales, mientras que los de los centros privados/concertados tienden a la formación en sus propios centros, así como que en estos los alumnos suelen pertenecer a clases sociales más favorecidas y poseen más recursos. En consonancia con esta idea, Portillo, Garay, Tejada y Bilbao (2020) señalan que existen diferencias significativas en cuanto a la formación del profesorado, siendo inferior en los colegios públicos. Siguiendo con López (2020), también se observa una mejor comunicación con las familias en los centros privados/concertados, debiéndose nuevamente, a un mayor número de recursos tecnológicos por pertenecer a una clase social más alta, pudiendo seguir normalmente las clases en línea o chat; a diferencia de los centros públicos donde se ha producido un mayor “descuelgue” del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Estos datos, pueden darnos una idea de lo importante que resulta tener los medios económicos y tecnológicos suficientes, para que los estudiantes puedan seguir las clases virtuales de forma satisfactoria, así como que el buen desempeño docente, con los recursos y formación adecuados, resulta imprescindible para poder satisfacer los requisitos que precisan las clases a distancia. Cabrera (2020) respalda este hecho, afirmando que las familias que disponen de mayores recursos electrónicos; una mayor formación; están matriculados en un centro privado y viven en una región del Norte, son factores que inciden de manera positiva en el rendimiento académico de los alumnos y su proceso de aprendizaje. En esta línea, Martínez (2020) evidencia que el territorio donde se viva se encuentra ligado a una situación de vulnerabilidad social compartida, aún dentro de la misma ciudad, como es el caso de Madrid. Otro estudio demuestra que, uno de cada tres estudiantes, a pesar de poseer recursos tecnológicos en el hogar, como los móviles, no ha sido suficiente durante la pandemia,

debiéndose tomar en consideración la competencia digital y el tamaño de la población en el que se encuentran (Rodicio *et al*, 2020). García, Rivero y Ricis (2020), argumentan que las familias más desfavorecidas carecen de recursos y hábitos de estudio, por lo que resaltan la importancia de la presencialidad docente en este contexto, ya que los padres no son maestros, ni tienen por qué saber cómo impartir las materias escolares. Díez y Gajardo (2020a) reflexionan sobre la brecha digital y social, en la que evidencian que el nivel de formación de las familias interfiere directamente en el aprovechamiento del uso de las redes; por lo que son muchas las familias que, debido a la situación de excepcionalidad, en ese trimestre la opción de repaso de conceptos era la adecuada, en lugar de avanzar con los contenidos. Desde su punto de vista, la enseñanza virtual o e-learning no puede sustituir a la enseñanza presencial, ya que la convivencia, la comunicación y la relación directa, para ellos, no puede sustituir a la docencia presencial. En estos estudios, observamos que a pesar de ser conscientes que, para determinados colectivos, el contacto directo con el docente y los centros educativos pueden ayudar a disipar la desmotivación del alumnado y a fomentar la igualdad, no parten en su estudio desde una perspectiva futurista donde los cambios del rol de docente son inminentes, sobre todo en etapas de infantil a secundaria. Consideramos que, para la población general, es posible una educación online si todos los agentes educativos trabajaran conjuntamente hacia un mismo sentido. Sin embargo, en colectivos más desfavorecidos donde la ausencia y/o despreocupación de los padres es una vital constante, se hace muy difícil la socialización secundaria sin la presencia y el contacto directo con las instituciones educativas.

Con respecto a la población estudiantil migrante en España, Vidal (2021) afirma que existe una relación causal entre el país de origen de los estudiantes inmigrantes y la tasa de rendimiento escolar, haciendo alusión al hecho de que en nuestro país las tasas de abandono escolar temprano están directamente relacionado con la situación socio-económica de los padres (Vidal, 2021). Por lo que, en esta ocasión, la brecha digital en sí no es tan significativa, como la brecha social, ya que lo que se precisan son medidas de integración social para este colectivo en riesgo de exclusión social.

5.4. LA BRECHA DIGITAL GENERACIONAL

Otras de las realidades que se muestran en este periodo de tiempo, es la brecha digital generacional, que se refiere a las dificultades al acceso y la poca capacitación para el uso y manejo de las nuevas tecnologías.

Desde la perspectiva del docente, existen diferencias metodológicas utilizadas entre profesores preuniversitarios mayores de cuarenta años, y los más jóvenes, evidenciando que para este colectivo el uso de las nuevas tecnologías significa un obstáculo, mostrando incertidumbre y sintiéndose menos competentes y desmotivados en su práctica educativa (López, Pozo, Vázquez y López, 2020). No es de extrañar, puesto que el uso de estas nuevas tecnologías implica un cambio en el rol docente, y, acostumbrados a un sistema de trabajo tradicional, donde lo que imperan son las clases magistrales y la mera transmisión de contenidos, el nuevo paradigma basado en la alfabetización informacional y creación de contenido educativo digital, se convierte en todo un reto para estos. Además, se alude al carácter voluntario de la formación para el profesorado en nuestro país, resultando insuficiente en términos prácticos para adquirir la competencia digital. Es por ello que, el reciclaje docente debería hacerse de forma obligatoria, formando a los profesores en la competencia digital para garantizar su adecuado uso en las aulas, y mejorar así la calidad de nuestro sistema educativo.

Con respecto a los alumnos seniors, otro estudio llevado a cabo por Martínez (2020) revela que para las alumnos del Aula Permanente de la Universidad de Granada, tras la formación en el uso de recursos digitales durante un año, sus competencias aumentaron en gran medida con respecto al uso de las nuevas tecnologías para la comunicación en red, búsqueda de tutoriales y otras herramientas como el correo electrónico y el uso de las plataformas virtuales que amenizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose favorecido en este aspecto y aumentando la calidad de vida de las personas mayores. Lo que demuestra que, con la formación adecuada, todos, independientemente de la edad, podemos mejorar nuestra competencia digital, siempre y cuando tengamos las oportunidades para acceder a los recursos digitales.

5.5. EL RENDIMIENTO EDUCATIVO Y LA COMPETENCIA DIGITAL

Muchos estudios se han realizado sobre este tema, existiendo dos poblaciones objeto de estudio diferenciadas, por un lado, aquellas investigaciones diseñadas en el marco de la Educación Superior y, por otro lado, las de las etapas inferiores. Esta diferencia es de especial interés porque, como señala García Aretio (2021), las universidades ya contaban con plataformas digitales cuando comenzó la pandemia y la edad de los estudiantes facilita el proceso formativo; sin embargo, esto no quiere decir que no hayan existido problemas: como la falta de planificación; problemas de conectividad; falta de equipamiento para muchos; y no existía la capacitación docente, ni la del alumnado, para llevar a cabo satisfactoriamente esta tarea. Montenegro *et al* (2020), afirma que un porcentaje significativo del profesorado no considera que los alumnos hayan alcanzado sus objetivos curriculares durante el periodo de confinamiento, esto puede deberse a diferentes factores, como la situación familiar del alumnado, encontrarse en una situación socioeconómica desfavorecida; estar inmerso en determinadas situaciones laborales no deseables; el grado de disponibilidad o el acceso a los recursos digitales u, otros, como los diferentes estilos de aprendizaje, son los aspectos más reseñables en su investigación, sin olvidar otros como el grado de autonomía y motivación del alumnado.

Kuric, Calderón y Sanmartín (2021) exponen que los alumnos universitarios especialmente, aunque la muestra del estudio se comprende entre diferentes etapas educativas, se han mostrado especialmente críticos, lo que hace denotar la importancia del papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, existen otros factores, como la falta de espacio; problemas de conexión; problemas organizativos; falta de tiempo; falta de recursos; falta de competencias digitales o el estado anímico durante la pandemia; son factores que han mermado el rendimiento educativo de los estudiantes.

La competencia digital es requisito imprescindible en la Sociedad de la Información, estudios como en el de Chinchurreta (2020) afirma que, en los centros con mayores recursos digitales, han existido menos desigualdades; ya que, en los centros más desfavorecidos de la muestra,

no se usaban las TIC antes del confinamiento: ni invertían tiempo para la formación en nuevas tecnologías, ni conocían los recursos de los que el alumnado disponía antes de la pandemia. Otro estudio realizado en Galicia, sobre las competencias digitales de alumnos antes de la pandemia, demostró que los resultados estaban lejos de ser los más deseables para la comunidad estudiantil (Vila, Rodríguez y Martínez, 2020), ya que la habilidad para manejar las redes sociales, no quiere decir que exista una competencia digital en el ámbito académico.

A pesar de que los profesores poseen niveles óptimos del uso de las nuevas tecnologías (como los procesadores de texto), se evidencia que es la competencia digital en cuanto la creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas resulta deficiente (Gómez et al, 2020). López, Pozo y Puentes (2020) afirman que los profesores más jóvenes son menos reacios a incorporar la metodología *blended learning* en su práctica docente, observándose en su estudio que existe un déficit de formación en este sentido, por lo que los maestros no desempeñan el rol docente que se precisa en estos tiempos virtuales, encontrando dificultades debido a los recursos digitales de los que disponen y las dificultades que encuentran para hacer partícipe a los estudiantes en su propia formación.

El estudio llevado a cabo en la Comunidad de Aragón en estudiantes de Formación Profesional, de Cuevas (2020), nos demuestra que ha sido necesaria una transición del rol del profesor tradicional a otra más comunicativa, a través de los medios digitales, con el fin de motivar e incentivar el aprendizaje autónomo de sus alumnos. Entre sus conclusiones destacan, los problemas de conectividad como uno de los mayores peligros que acechan sobre la docencia online, y, por ende, para la brecha digital.

Álvarez Herrero (2020), en su interesante investigación abordada en un centro educativo de Alcoy (Alicante), cuya muestra son estudiantes de tercero y cuarto de ESO, refleja que el 66% de los estudiantes abandonan los estudios durante la pandemia por el uso de las redes sociales, juegos online u otras de carácter lúdico; y el 37,9% lo hace por presentar dificultades en el uso de Internet. Con respecto a los profesores, se evidencia que el 63,1 % de la muestra presentan muy poca o nula

actividad durante la pandemia, y otro de los hechos reseñables es que la brecha digital por falta de recursos en este centro es ínfima, debiéndose el fracaso durante este periodo lectivo a la no evaluación de la formación durante este periodo, procedimiento que como hemos señalado en este trabajo se ha llevado a cabo en algunas Comunidades Autónomas. Lo que quiere decir que los estudiantes trabajan si se les obligan, y denota una desmotivación en el la competencia “aprender a aprender”.

El trabajo de Salinas y Choi (2020) refleja en su estudio que los factores socio-económicos son determinantes en cuanto al rendimiento educativo, señalando que las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña, País Vasco, Navarra, Cantabria y Aragón, han sido las más favorecidas en este sentido; en contraposición a Andalucía, Extremadura, Canarias, Murcia y Melilla que son los que han presentado peores resultados. Comparando los resultados de este estudio, con el llevado a cabo por Díez *et al* (2020b), observamos que pudiera ser más determinante las diferencias socioeconómicas, de nuevo por un eje interseccional entre el norte y el sur, en detrimento de las ideologías políticas de cada Comunidad. Además, se constata, a raíz de la evaluación PISA, que los alumnos provenientes de hogares con mayores recursos económicos, disponen de mejores resultados académicos. A saber, que, estos datos corresponden al periodo pre-pandemia, lo que nos pudiera indicar que, en la actualidad, estos hechos se verían agudizados debido a la crisis por la que ha sufrido el país tras la Covid-19. De nuevo, una acusada discordancia entre los resultados entre alumnos provenientes de centros públicos y/o concertados se evidencia en este estudio, ya que los centros públicos en nuestro país son los que acogen a aquellos que presentan más dificultades socioeconómicas, lo cual es bastante reseñable en Comunidades Autónomas como Cataluña, Navarra, País Vasco y Madrid, donde la participación de los colegios privados es mayor. Este estudio revela la segregación escolar en la actualidad.

Baladrón, Correyero y Manchado (2020) realizaron un estudio sobre la percepción de los estudiantes de estudios superiores en comunicación durante la pandemia. Los datos revelan que en los centros privados la percepción fue más positiva que en los públicos, ya que gestionaron la

situación más ágilmente; así como las dificultades derivadas de las debilidades en infraestructuras tecnológicas y la formación del profesorado en las universidades. También observaron que, en aquellas titulaciones más prácticas, el grado de satisfacción de los estudiantes fue menor. Uno de los datos más relevantes de la investigación, es que los alumnos manifestaron la necesidad de atención por parte de los profesores, por lo que la figura del profesor trasciende al mero hecho de transmitir los contenidos y la resolución de dudas.

El estudio llevado a cabo por Pérez, Vázquez y Cambero (2021) afirma que en estudiantes universitarios existe una correlación positiva entre el nivel de formación de los padres, y el uso de ordenadores exclusivo y conectividad propia, lo que facilitó su formación y la incentivó para que no se abandonaran los estudios durante este periodo. Los autores señalan que, durante este periodo, los docentes utilizaron en mayor medida las presentaciones multimedia como recurso didáctico, y no otros, como los blogs y las redes sociales, esto puede deberse a que estos recursos encajan más con sus metodologías docentes tradicionales. Otro de los hallazgos, es que, en los modelos asíncronos de enseñanza, se produce un mayor índice en las tasas de abandono. También señalan el impacto de factores psicológicos negativos que se produjeron durante este periodo debido a la falta de adaptación de los profesores con respecto a las circunstancias personales de los alumnos.

Observamos en este punto que han sido múltiples los factores que han influido en el rendimiento educativo. La poca capacitación digital docente, unida a la brecha social preexistente, la desmotivación por parte de la comunidad educativa y otros relacionados con factores personales y psicológicos, han supuesto una serie de dificultades añadidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, que han hecho que, en muchos casos, el desarrollo de las clases virtuales durante el confinamiento no haya resultado satisfactoria. Es importante, en este punto, señalar el nuevo papel del docente en el contexto virtual y la necesidad de su formación en nuevas tecnologías para fomentar una mejor adquisición de las competencias digitales, tanto en profesores, como en los alumnos.

6. CONCLUSIONES

La brecha digital existe, de eso no hay duda, siendo los grupos sociales más desfavorecidos los más vulnerables durante la pandemia. Los alumnos con necesidades especiales, precisan de una atención focalizada y un aumento de recursos por parte de los centros educativos e instituciones, que las administraciones han demostrado no estar a la altura de las circunstancias.

Las diferencias con respecto al territorio, y la pertenencia a estratos sociales más privilegiados, también es evidente, obteniéndose mejores resultados académicos en aquellos centros privados o concertados donde existe una mayor formación del profesorado en la competencia digital, mayor disponibilidad de recursos digitales y una organización más ágil y eficaz al comienzo de la pandemia. No quiere decir esto que en los centros públicos no se haya llevado a cabo la labor docente, pero sí se evidencia en los estudios la escasez de competencias digitales del profesorado, así como la falta de recursos e infraestructuras en muchos casos. Esto sumado, a que en los centros públicos es donde se encuentran los alumnos con mayores dificultades socioeconómicas, la educación a distancia, ha supuesto todo un reto durante los meses de confinamiento para todos los agentes educativos de este país.

Esta experiencia, nos ha servido para dilucidar nuevos caminos que fomenten la autonomía del alumnado y su motivación en su proceso de aprendizaje (Aznar, 2020); lo que conlleva a una reestructuración del curriculum orientado al desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales (Corral y De Juan, 2021). No se trata de reproducir socialmente las pautas metodológicas llevadas a cabo en nuestro sistema educativo, sino de una transformación digital (López y Bhamonde, 2020), en la que debe existir un cambio en el rol del docente, menos individualista y más cooperativo, fomentando el aprendizaje autónomo de los alumnos y su desarrollo psicosocial, así como facilitar su integración en la sociedad. Esta es una realidad inminente y debemos formarnos para ello. La profesión docente exige formación continua y una capacidad de adaptación constante a los tiempos que corren (Salinas, 2020). Pero no sólo son los profesores los responsables de este cambio,

el resto de actores implicados (familias, centros educativos, servicios de la comunidad) deben incorporarse en esta transformación, existiendo un apoyo continuo y bidireccional entre las diferentes instituciones, y haciendo uso de las nuevas tecnologías como lo que son, herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos ayudan a integrarnos en este mundo, que cada día parece más complejo.

En definitiva, la característica fundamental que ha existido en el proceso de digitalización de la enseñanza durante este periodo es la rapidez, tanto en la implementación de los recursos digitales, como en el cambio del modelo de enseñanza-aprendizaje, partiendo de un sistema tradicional a otro donde el rol del docente se ha visto modificado, lo que ha supuesto múltiples dificultades en la práctica docente a todos los niveles educativos, pero también, hemos comprobado cómo la comunidad educativa ha luchado por afrontar la nueva situación y se han adaptado, en gran medida, a los nuevos retos digitales que ha supuesto para nuestra sociedad la nefasta presencia de la COVID-19. Pensamos que, a pesar de las adversidades que la comunidad educativa ha sufrido durante este tiempo, este fenómeno ha traído consigo nuevas oportunidades que, en un contexto menos imprevisible, y con una mayor planificación, sería posible el comienzo de una transformación del sistema educativo español, con la ayuda de los recursos digitales que, desde ahora, serán completamente imprescindibles en la organización educativa y en el desarrollo de los contenidos curriculares.

7. REFERENCIAS

- Álvarez Herrero, J. F. (2020). Repercusión de la COVID-19 en el aprendizaje entre el alumnado de secundaria. REDINE (Ed.). (2020). *Conference Proceedings CIVINEDU 2020*. Madrid (Spain), Redine.
- ARPE. (2020). 10º Informe ARPE (2020). <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>
- Aznar Sala, F.J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>

- Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B y Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education* 66,635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación, RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Cabrero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 218-228.
- Chinchurreta, J. (2020). TIC y desigualdades educativas en los centros educativos de Logroño (La Rioja, España). *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 211-254.
- Corral-Ollero, D. y De Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10, 21-28.
- Cotino-Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho. Education and Law review*, 21.1-29.
- Cuevas-Salvador, J. (2020). Riegos de la comunicación digital en la transición a la docencia no presencial. *Revista de Comunicación y Salud*, 10 (2), 323-342. [https://doi.org/10.35669/reys.2020.10\(2\).323-342](https://doi.org/10.35669/reys.2020.10(2).323-342)
- De Andrés, S. y Collado, R. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Revista científica electrónica de Educación y comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20 (1), 34-58.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020a). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
- Díez-Gutiérrez, E.J y Gajardo-Espinoza, K. (2020b). Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 83-101.

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Ruíz, R. y Bonilla-del-Río, M. (2020). Alfabetización mediática y discapacidad: una apuesta necesaria para la inclusión social y digital. En: Muñoz-Borja, P. (Ed. científica). *Discapacidad y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión*, (pp. 60-95). Universidad Santiago de Cali.
- García, N.; Rivero, M.L. y Ricis, J.R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos*, 28, 76-85.
- Gómez, O.; Rodríguez, J. y Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la covid-19. Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud*, 10 (2), 483-502.
- Grande-de-Prado, M; Cañón, R. García-Martín y Cantón, I. (2020). Digital Competence and Gender: Teachers in Training. A Case Study. *Future Internet* 2020, 12, 204.
- INE (2021). *Equipamiento de productos TIC en las viviendas principales por tamaño del hogar, tipo de hogar, hábitat, ingresos mensuales netos del hogar y tipo de equipamiento*. Consultado el 26 de abril de 2021. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=39401>
- Jiménez-Hernández, D.; González-Calatayud, V; Torres-Soto, A.; Martínez, A. y Morales, J. (2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability* 2020, 12, 9473.
- Kuric Kardelis, S.; Calderón-Gómez, D. y Sanmartín-Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 63-84. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- López-Aguado, M. (2020). El incremento de las desigualdades educativas producido por la pandemia del coronavirus. *Saggi e ricerche. Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 1-18. <http://10.3280/exioa2-2020oa10809>

- López-Belmonte, J.; Pozo-Sánchez, S.; Fuentes-Cabrera, A. y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Percepciones docentes sobre el blended learning en las cooperativas de enseñanza del sur de España. *Revista lasallista de investigación*, 17(1), 161-176.
- López-Belmonte, J.; Pozo-Sánchez, S.; Vázquez-Cano, E. (2020). Análisis de la incidencia de la edad en la competencia digital del profesorado preuniversitario español. *Revista Fuentes*, 22(1), 75-87.
- López, D. y Bahamonde, A. (2020). *Analfabetismo digital: un fenómeno que solo se puede combatir en la escuela*. Consultado el 15 de abril de 2021. <https://theconversation.com/analfabetismo-digital-un-fenomeno-que-solo-se-puede-combatir-en-la-escuela-143931>
- Martín Romero, A. (2020). La brecha digital generacional. *Temas Laborales*. 151/2020, 77-93
- Martínez-Heredia, N. (2020). Desafíos en la era digital actual: Tic y personas seniors de la Universidad de Granada (Spain). *Belo Horizonte*, 13(1), 82-95.
- Martínez, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 185-288
- Montenegro, S.; Raya, E.; Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid - 19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317-333.
- Palomares-Ruiz, A; Cebrián, A. y López-Pina, J.A. (2020). E-igualdad de género y rendimiento académico en entornos virtuales de aprendizaje: un estudio inter-sujetos. *Formación Universitaria*, 13(5), 137-146.
- Penna, M.; Sánchez, M. y Mateos, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la Educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 157-180.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. y Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability* 2020,12, 10128

- Rodicio-García, M.L.; Ríos-de-Deus, M.P. Mosquera-González, M.J y Penado-Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125.
- Ruiz-Tarriás, S. (2020). “Brecha digital”, economía y derecho a la educación en la era COVID-19. *4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation September 23-24*, 238-239.
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (No.Especial),17-21.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3173>
- Salinas, J. y Choi, A. (2020). Las desigualdades educativas entre comunidades autónomas en España. En: *Una perspectiva territorial 4º Informe sobre la desigualdad en España* (pp. 195- 225). Fundación Alternativas.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168.
- Silva, J. y Lázaro-Cantabrana, J.L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 73, 37-50.
- Soto-Varela, R. Sanz-Prieto, M. y Boumadan M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: análisis de la situación actual. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 70-81.
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad.
- UNESCO. (2020). *Coalición mundial para la educación Covid-19*. UNESCO
- Vidal, I. M. G. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar y su impacto en estudiantes vulnerables. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 24(1), 351-365.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27960>
- Vila-Couñago, E.; Rodríguez-Groba, A. y Martínez-Piñeiro, E. (2020). La competencia digital de los/as preadolescentes gallegos/as antes de la pandemia: ¿y ahora qué?. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2). 9-27.

LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y LOS MEDIOS DE
COMUNICACIÓN: PARÁMETROS Y DIRECTRICES
COMUNICACIONALES ANTE COBERTURAS
INFORMATIVAS EN DECLARATORIAS DE ESTADO DE
EXCEPCIÓN EN EL ECUADOR

STALYN ACOSTA ANDINO

Universidad de Guayaquil

NICOLE ACOSTA CUEVA

Universidad Católica Santiago de Guayaquil

NARCISA CONTRERAS LEÓN

Universidad de Guayaquil

EDISON ANDRADE SÁNCHEZ

Universidad Estatal de Milagro

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la libertad de expresión, tal como lo señala la (Ley Orgánica de Comunicación - LOC, 2014), en su capítulo dos: Derecho a la comunicación en su sección primera, Derechos de Libertad, artículo 17, estipula: “Derecho a la libertad de expresión y opinión. - Todas las personas tienen derecho a expresarse y opinar libremente de cualquier forma y por cualquier medio, y serán responsables por sus expresiones de acuerdo a la ley”. Desde ese contexto, la libertad de expresión, que se manejó en el país por parte de los medios masivos a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de Comunicación ha tenido variaciones y diferentes interpretaciones. Los ciudadanos tienen pleno derecho de expresar y recibir información de forma clara, veraz, oportuna y sin descontextualización, es decir, se prohíbe la censura previa.

Contribuir a la concienciación, respeto y aplicación de la normativa vigente, a fin de enfocar la solución a los problemas comunicacionales,

que puede darse por producto de la inobservancia, desconocimiento o manejo conveniente, de lo que representa la libertad de expresión en un estado de derecho; permite la participación responsable de los ciudadanos y la continuidad de sus derechos. El derecho a la información garantiza la vida democrática de un país. Desde su nacimiento hasta la actualidad los estados alrededor del mundo han desarrollado problemas que en ocasiones rescinden en desorden y desarman la sensatez de la colectividad. Debido a esto, surgieron mecanismos para afrontar estas situaciones internas que pudieran desarrollarse en los estados. Estos períodos de anormalidad han sido enfrentados generalmente con decisión por el soberano de la nación, quien normalmente promulga normas o decretos con decisiones substanciales.

De conformidad con las decisiones de los soberanos para enfrentar este tipo de situaciones, las mismas fueron determinándose, pasando por un tránsito de vulneración de derechos consagrados, hasta la tipificación de la figura legal de los Estados de Excepción. La cual ha pasado por varios procesos llegando a la actualidad de ser reconocida a nivel constitucional en las normas internas de los Estados, y a nivel internacional, en los convenios, tratados o pactos internacionales. ¿Pero cómo se manejan los procesos comunicacionales en los estados de excepción? Y ¿qué implica aquello? Para decretar un Estado de Excepción, se debe ajustar la normativa interna de cada estado con la establecida en el derecho internacional, es decir, coexistir en armonía con las instituidas en los convenios o pactos internacionales. Entendiendo que la cooperación por parte de las naciones aporta al cumplimiento de las normas fundadas en el ordenamiento internacional. Utilizar el Estado de Excepción con un fin distinto al que fue creado es atentar contra la nación.

La página oficial del Ministerio de Defensa del Ecuador, del 16 de Marzo del 2020, publicó el Decreto 1017, donde explícitamente se señala que: “Con el propósito de frenar la expansión del COVID – 19, el Gobierno Nacional del Ecuador adoptó medidas tendientes a precautar la integridad y salud de sus ciudadanos”, el mismo que contemplaba el cierre de los servicios públicos, a excepción de salud, seguridad, servicios de riesgos y aquellos que por emergencia, los ministerios decidan tener abiertos (Ministerio de Defensa Nacional , 2020). Desde ese

momento los parámetros y directrices comunicacionales ante coberturas informativas en declaratorias de estado de excepción en el Ecuador y en el mundo, se modificaron trayendo consigo, cambios significativos que son transversales a los fundamentos de los derechos humanos, a la libertad de expresión y a preguntarnos los siguiente: las coberturas y opiniones públicas en realidad ¿son libres?, y ¿Cómo cubrir y a dónde acudir?

1.1. FUNDAMENTOS DE LOS DERECHOS HUMANOS

La Filosofía de los Derechos Humanos sostiene que no puede defenderse bien un derecho del que no se tiene fundamento, y para legitimar derechos, es necesario conocerlos. Desde la discusión tradicional que proponen el iusnaturalismo y el iuspositivismo, ambas corrientes se han preocupado por elaborar argumentos para otorgar validez y legitimidad a lo que entendemos como derechos humanos.

El iusnaturalismo ha centrado su estudio en el vínculo que se da entre la moral y el derecho, (Estepa & Maisonnave, 2020) descuidando los procesos históricos de la génesis y desarrollo de los derechos humanos. Hannah Arendt –pensadora judía apátrida-, pone en crisis la noción de los derechos humanos como derechos naturales, debido que sufrió el retiro de la nacionalidad alemana en 1937, encontrándose catorce años en situación apátrida, hasta que adoptó la nacionalidad estadounidense en 1951.

Según (Arendt, 2013) los tratados de derechos humanos celebrados con posterioridad a la Primera Guerra Mundial – Tratado de Versalles de 1919-, protegían solamente a los nacionales, dado que cuando se denunciaba las vivencias desde la perspectiva de refugiado o apátrida, no se aplicaban los mismos, debido que los derechos humanos sólo se aplicaban a los ciudadanos de los estados-nación.

Los derechos del hombre, después de todo, habían sido definidos como inalienables porque se suponían que eran independientes de todos los gobiernos; pero resultó que, en el momento en que los seres humanos carecían de su propio gobierno y tenían que recurrir a sus mismos derechos, no quedaba ninguna autoridad para protegerles ni ninguna institución que deseara garantizarlos (Arendt, 2013, pág. 414).

Por otro lado, el iuspositivismo ha reducido los derechos humanos a elementos subjetivos que solo tiene razón de existencia en virtud de haber sido creados por la ley del Estado. Es decir, o bien se considera que los derechos humanos existen sólo gracias a su creación por el derecho positivo y pasan por alto la dimensión ética que los fue formando (Peces - Barba, 1999, pág. 40), o bien se encadena la reflexión de los derechos humanos a un acontecimiento histórico concreto que generó por primera vez la positivización de ciertos derechos (Rosillo Martínez, 2013)

Las corrientes jurídicas antes mencionadas exhiben una serie de conflictos, ambas reducen su fundamento de derechos humanos a una sola dimensión, en una sola cuestión: en lo positivo, en lo político, en lo ético, en lo social. Sin embargo, ambas responden a la consolidación del Estado moderno. Según Estepa & Maisonnave (2020) uno de los mayores peligros de reducir la discusión jurídica a la polémica entre estas dos corrientes en el siglo XXI, se da en función del mundo global en el que vivimos, donde el empoderamiento de los organismos transnacionales se efectúa en detrimento del poder y la soberanía de los Estados nacionales (Negri, 2006) y ambas propuestas de fundamentación de derechos se quedan sin respuesta para hacer frente al ejercicio del poder económico transnacional.

Desde el capitalismo cognitivo, es decir, el tiempo en el cual los derechos humanos se deben analizar en un cultura saturada por el big data, se debe tener presente que el avance de la financiación económica, transforma el saber en capital, a la vez que desde los discursos hegemónicos se rechazan las alternativas democráticas y populares a las que se designan como utópicas o irrealizables, proponiendo como única salida a la crisis reforzar el capital rentista que provocó la crisis en una situación reiterada que no ofrece esperanzas por fuera de las imágenes producidas por el propio sistema (Sierra Caballero, 2017).

Aun según Estepa & Maisonnave (2020), los derechos humanos no admiten una única respuesta, debido a que la misma puede variar según la propuesta teórica y/o el posicionamiento político de quién esté argumentando, sin embargo, es necesario aclarar que las definiciones teóricas no son ni verdaderas ni falsas por sí mismas. En el libro *Segundo*

ensayo sobre gobierno civil, Lock desarrolla un esquema de su argumentación. A partir del fundamento del estado natural de los derechos del ser humano, el autor justifica la expropiación de tierras de los pueblos indígenas de América del norte por parte de la corona británica, así mismo, brinda tesis para legalizar la esclavitud y el trabajo forzado en nombre y resguardo de los derechos humanos.

Como se evidencia, la historia de los derechos humanos se fundamenta y se construye a su manera, teniendo o no puntos en común con las culturas de otras latitudes de conformidad con una realidad determinada a partir de circunstancias históricas. Lo que se presenta como la “verdad”, es un campo de lucha entre proyectos de sociedad disímiles, por lo cual, está directamente atravesado por los conflictos de poder, sin caer en una posición nihilista ni acrítica: se parte una ética política desde los explotados, las marginadas, los sometidos, retomando la voz de las víctimas (Gándara Carballido, 2019).

Ese ese sentido, Estepa & Maisonnave (2020) afirman que para conocer los derechos humanos es necesario desligarse y renunciar al absoluto control del objeto que se estudia, el mismo que intenta poner orden a las cosas admitiendo solo una parte y negando la otra. No hay que olvidar que el derecho es una herramienta de creación humana, puede ser un motor de grandes cambios sociales, pero también puede reproducir injusticias. Es la población la que debe asumir la defensa de lo obtenido, de manera ordenada y conjunta, para no aprobar y combatir intereses de minorías elitistas; y avanzar hacia nuevas transformaciones de los derechos humanos, donde el sujeto protagonista sea el sujeto oprimido, desde esa perspectiva se insta la justicia desde los dominados.

1.2. LIBERTAD DE EXPRESIÓN

De acuerdo con Climent Gallart (2017) debemos reconocer que la figura de “opinión pública libre”, puede resultar muy compleja para los juristas, dado que no nos encontramos ante un concepto de carácter jurídico, sino más bien sociológico, politológico e incluso filosófico, que ha sido juridificado a través de la jurisprudencia y de la doctrina, sin embargo, por la importancia que esta figura tiene en la categorización

de la libertad de expresión como garantía institucional y como libertad preferente, merece un estudio descriptivo.

La libertad de expresión tiene una doble naturaleza: de derecho con carácter subjetivo; y de garantía institucional de la opinión pública libre, base del pluralismo político y puntal de la democracia representativa. “La libertad de expresión de pensamientos, ideas y opiniones, así como la difusión de estas y de las noticias relativas a los asuntos públicos, son premisas necesarias para la formación de la opinión pública” (Llamazares Calzadilla, 1999).

Climent Gallart (2017) en su artículo *Opinión pública y libertad de expresión* señala que: el que la libertad de expresión también tenga naturaleza jurídica de garantía institucional, ha conseguido que se le otorgue en el ámbito de los derechos fundamentales el carácter de libertad preferente. No ubicándola en un lugar preponderante, sin embargo, en caso de conflicto con otro derecho; su naturaleza se encuentra en la esencia misma del sistema democrático. Cuando se habla de carácter preferente se reconoce exclusivamente a actos comunicativos que sirven para la formación de una opinión pública libre; significa que solo podrá ser fundamentado cuando esté ante temas de interés público (o general), puesto que sirven para la formación de la opinión pública libre.

Dado que la libertad de expresión es un derecho universal de todo ciudadano a enunciar su opinión y manifestación. En el Ecuador, se origina desde la colonia, donde Eugenio de Santacruz y Espejo, utiliza la escritura y la expresión del pensamiento como una herramienta asertiva para perseguir, alcanzar y consolidar las libertades fundamentales de los ecuatorianos (Silva Centenaro, 2019). Ya en la época republicana Juan Montalvo, la utiliza como un mecanismo de supervisión y confrontación del poder, poniendo de manifiesto la tensión entre ambos y la autonomía de manifestación a través de los medios de comunicación.

Se debe dejar sin efecto ese carácter privilegiado de la libertad de expresión llevado a cabo por la prensa rosa, amarillista o sensacionalista, debido que la información con la que mercadean puede ser considerada de “interés público”. No puede ni deben confundirse este concepto “interés público” con el “interés del público”, el cual obedece al interés

malsano de un sector de la población por las vidas privadas ajenas o por el simple morbo. Ni ese tipo de prensa, ni la otra, puede aducir que sirven para la formación de la opinión pública, más bien es el efecto contrario, la deformación. El concepto de “relevancia pública” es el más adecuado que el de “interés público”, puesto que el primero resulta más objetivable que el segundo. Cabe recalcar que junto al término “relevancia pública”, también se puede encontrar en ocasiones, el concepto “hecho noticiable”, no obstante, se utilizan todos indistintamente.

La libertad de expresión no puede amparar un pretendido derecho al insulto. Según Climent Gallart (2017), se debe reconocer la posición preferente a la libertad de expresión (e información) siempre que la misma se refiera a un tema de interés público (o general), y que la información sea veraz, o la opinión se haya expresado con ausencia de manifestaciones injuriosas o vejatorias. Si no se cumple estos requisitos no se puede hablar de posición preferente, por ende, no gozará de privilegios derivados de la misma.

La búsqueda de una verdad nos lleva al proceso de investigar de manera concienzuda y detallada, para encaminarnos a lo que se desea saber. Castillo & Narváez (2013) señalan que la libertad de expresión no fue aceptada a cabalidad por autoridades y clases sociales élites que se vieron sometidos a críticas y reproches desde la población lo que explica por qué desde sus inicios se intentó controlar su práctica y se lo hace hasta la actualidad.

La concentración de los medios de comunicación en muy pocas manos bajo la figura de fusión/absorción ha sido una característica en los últimos años, creando oligopolios, acción reprochable, puesto que tal concentración de medios de comunicación es contraria al pluralismo democrático. A pesar de existir diferentes medios de comunicación todos repiten las mismas noticias, acción conocida como efecto ventrilocuo. Si de modo natural no existe pluralidad de fuentes de expresión e información que corresponda a la diversidad política y cultural de la sociedad, el Estado debe intervenir para garantizarlo, garantizando una opinión pública libre.

1.3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN: COMUNICACIÓN EN TIEMPOS DE ESTADO DE EXCEPCIÓN

Según Paoli los medios de comunicación pueden estudiarse como instituciones que cubren ciertas necesidades de la estructura, es decir que cumplen funciones importantes para el mantenimiento del orden social, son parte del proceso de cambio social, de ahí la importancia que dentro de ellos se fortalece la libertad de expresión, a fin de garantizar un nuevo periodismo que permita la participación de todos y de todas.

Es importante recordar que el desarrollo de los medios de comunicación ha estado estrechamente ligado con el proceso evolutivo de cada nación, por lo que se da apertura a un nuevo periodismo el mismo que tienden a desarrollarse en los centros urbanos ya que estos generan una riqueza absoluta, y la participación de diversos actores dentro de la sociedad (Chica, 2017)

La importancia de los medios de comunicación en la difusión de información de relevancia pública y privada se hace aún más evidente en contextos de emergencia. Cuando hablamos de la salud el proceso individual y colectivo de la búsqueda online de información se puede apreciar que ha cambiado drásticamente, debido que existe un sentido más público en el cual el acceso a la información cumple un papel de participación de la esfera pública, condicionando la legitimidad de las medidas adoptadas para resolver la crisis.

Esta legitimación incluye no sólo la verificación de la “validez” democrática de las decisiones públicas tomadas, sino que también condiciona su propia eficacia, ya que medidas como la cuarentena, el aislamiento, el sometimiento a exámenes y el consumo consciente no son de forma general, en los países occidentales, acciones impuestas de manera obligatoria, pues al principio se le da prioridad al carácter voluntario de las mismas. Es este el escenario dentro del juegos el tema de la accesibilidad de la información, tanto en términos de existencia de las fuentes de información como en términos de capacitación para acceder a las mismas. (Adriano Araújo & Morales De Sousa, 2020, p. 155)

Si el acceso a la información es un requisito para legitimar las decisiones públicas en tiempos de pandemia como pueden ser legítimas las medidas adoptadas sin que haya primero acceso a la información sobre estas. Asimismo, ¿cómo se puede asegurar la participación de la

sociedad en el debate democrático sobre la pandemia, garantizando así la justificación ética la efectividad y la legitimidad de las medidas adoptadas cuando la esfera pública en realidad es un terreno cerrado?

1.5. COBERTURAS INFORMATIVAS Y OPINIONES PÚBLICAS EN DECLARATORIAS DE ESTADO DE EXCEPCIÓN: ¿SON LIBRES ¿CÓMO CUBRIR Y A DÓNDE ACUDIR

El artículo 165 de la Carta magna del estado ecuatoriano señala que:

Durante el estado de excepción la Presidenta o Presidente de la República únicamente podrá suspender o limitar el ejercicio del derecho a la inviolabilidad de domicilio, inviolabilidad de correspondencia, libertad de tránsito, libertad de asociación y reunión, y libertad de información, en los términos que señala la Constitución (Consittución de la República del Ecuador, 2008)

De conformidad con los artículos 164, 165 y 166 de la Consittución de la República del Ecuador (2008), los mismos que guardan relación con la (Ley N° 1017, 2020), donde el Señor Presidente de la República del Ecuador, Lcdo. Lenín Moreno Garcés, dispuso DECLARAR el estado de excepción, por calamidad pública en todo el territorio nacional por los casos de coronavirus confirmados y la declaratoria de pandemia COVID-19, por parte de la Organización Mundial de la Salud, OMS; debido a los riesgos que representa a la ciudadanía; y a fin de controlar la situación de emergencia sanitaria, se tomaron nuevos parámetros y directrices para la realización de coberturas informativas (Secretaría General de Comunicación de la Presidencia de la República, 2020).

Mantener informados a los ciudadanos sobre las medidas efectuadas por el Gobierno, fue el principal objetivo de la Secretaría General de Comunicación de la Presidencia de la República durante la pandemia. A través de las direcciones de Marketing y Publicidad, Imagen Gubernamental y Producción Audiovisual, generó diversas estrategias enfocadas en la prevención de la nueva normalidad, reactivación económica y concienciación ciudadana para combatir los contagios en el Ecuador. Estrategias que generaron diversas reacciones en la opinión pública y de interés público.

Según Mora & Araujo (2005), la opinión pública es “el estado de las opiniones agregadas de los miembros de una sociedad relativas a todo aquello que, en cada momento, la sociedad define como público”, sin embargo, Rodríguez Uribe (1999) manifiesta que “puede entenderse, de una parte, como opinión pública “del público” (sentido subjetivo) y, de otra, como opinión “sobre o acerca de lo público (sentido objetivo). Según Sartori “una opinión se denomina pública no solo porque es del público, sino también porque implica la res pública, la cosa pública, es decir, argumentos de naturaleza pública: los intereses generales, el bien común, los problemas colectivos” (Sartori, 1998). Se debe recalcar que esa opinión del público sobre temas públicos se convierte en pública desde el instante en que se transmite a los demás (Mora & Araujo, 2005).

Desde esta perspectiva se puede afirmar que por opinión pública se entiende el juicio de valor que efectúa el público, sobre temas de interés público, manifestadas en el espacio público. Cabe recordar que la libertad de expresión, en su sentido más amplio, no solo garantiza nuestro derecho a comunicar hechos, ideas, o juicios de valor, sino también a recibirlos. En la formación de esa opinión pública juegan un papel fundamental los medios de comunicación, quienes han servido y sirven como canalizadores de la opinión ciudadana, por ende, los medios masivos, tienen una función social. Climent Gallart (2017) afirma que se concreta en el desempeño de los roles de informar, interpretar y explicar, contribuir a la formación de la opinión pública, fijar la agenda mediática y controlar al Gobierno y otras instituciones.

Según Varona Gómez (2012), los medios imponen los temas más discutidos en la sociedad a través de la selección, presentación e incidencia de sus noticias, es así que determinan los temas acerca de los cuáles el público va a hablar, fijando los hechos sociales, seleccionando lo que es y lo que no es importante. Sáez Baeza (2005) asegura que los medios no solo median entre la realidad social y la experiencia individual o colectiva, sino que paralelamente son protagonistas de la mediación a través de diversas selecciones que ejecutan para encuadrar un hecho noticioso. Desde la declaratoria del estado de excepción hasta septiembre 10 de 2020, la Secretaría General de Comunicación de la

Presidencia de la República, elaboró 9 campañas, de las cuales sólo dos –ASÍ ECUADOR y YO ME CUIDO-, se enfocaban en mensajes de prevención.

Asimismo, Samsom & Orbe (2019) afirman que cuando se elaboran coberturas noticiosas, se puede hablar de cualquier tema, el mismo que puede resultar muy amplio y complicado, Ejercer Periodismo en estado de excepción, plantean las siguientes interrogantes ¿cómo cubrir y a dónde acudir? Según Fundamedios.org (2021) es la prensa la que cumple un rol fundamental en la cobertura de las crisis y emergencias sanitarias; y son los periodistas y sus equipo de trabajo los que dan a conocer a la ciudadanía toda la información que se pudo obtener de primera mano.

Actualmente la prueba más fehaciente es la Covid-19, -noticia principal en el mundo-; todos los medios, sean estos tradicionales, digitales, redes sociales y demás, no cesan de producir e investigar, en cada rincón del mundo los avances obtenidos día a día a través de su equipo de trabajo, mostrando que el número de contagiados asciende actualmente a 145.864.611 casos en el mundo (Sociedad, 2021).

La Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de Salud, Naciones Unidas y el Ministerio del Salud Pública del Ecuador recomiendan que frente a la emergencia sanitaria por coronavirus, hay que tomar parámetros y directrices comunicacionales ante coberturas informativas en declaratorias de estado de excepción en el Ecuador. Estas directrices van desde el manejo, tratamiento y difusión de la información a la ciudadanía hasta las medidas de bio-seguridad aplicadas en la realización de su cobertura informativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los parámetros y directrices comunicacionales ante coberturas informativas en declaratorias de estado de excepción en el Ecuador, y su influencia en el derecho a la libertad de expresión en los medios de comunicación de la ciudad de Guayaquil.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceptualizar las perspectivas teóricas que relacionan los derechos y la libertad de expresión.
- Identificar los métodos y técnicas más pertinentes en investigaciones que relacionen los derechos y la libertad de expresión.
- Diagnosticar el estado actual de las coberturas informativas y opiniones públicas en declaratorias de estado de excepción por la Covid-19.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un diseño no experimental transeccional, de tipo exploratoria y descriptiva. Las técnicas cualitativas (investigación bibliográfica, test proyectivo, cambio de rol e inserción de texto) y cuantitativas (encuesta, escala de Likert, escala de intensidad y escala de puntos) descritas, fueron necesarias para realizar el estudio. Es importante señalar que con los resultados obtenidos de este proyecto se evidenció la necesidad de fortalecer los parámetros y directrices comunicacionales ante las coberturas informativas en declaratorias de estado de excepción en el Ecuador por causa de la Covid-19, específicamente en la ciudad de Guayaquil, debido que el estado de excepción es generado con el propósito de suspender o limitar el ejercicio del derecho a la inviolabilidad de domicilio, correspondencia, libertad de tránsito, asociación y reunión, y libertad de información, en los términos que señala la Constitución de la República del Ecuador.

4. RESULTADOS

El periodismo ejerce un rol clave y fundamental en el manejo de crisis sanitaria y alertas globales como la que hoy en día se vive en torno al coronavirus. El trabajo de los medios de comunicación contribuye en la generación de confianza de la población; sin embargo, no comunicar

bien produce desconfianza, miedo o pánico, desatando una reacción exagerada o ineficaz.

Se puede entender por opinión pública al conjunto de juicios de valor que realizan los ciudadanos sobre temas de interés público, manifestados en foros públicos (*mass media*). La capacidad de influencia en la formación de nuestra opinión será menor cuanto mayor sea el conocimiento directo sobre el tema y viceversa.

Los *mass media* tienen un rol fundamental desde la determinación de los temas que van a ser tratados en opinión pública, a través de los medios, hasta el posicionamiento que adopte la ciudadanía con respecto a los mismos. La pluralidad informativa garantiza una opinión pública libre.

La libertad de expresión en los estados de excepción no están limitados, sin embargo cabe recordar que la Ley Orgánica de Comunicación LOC, señala que los medios son responsables de la información que publican en sus canales informativos. Así mismo en los decretos de estado de excepción, se deben mencionar expresamente los derechos que se verán limitados.

5. DISCUSIÓN

La libertad de expresión en los estados de excepción no están limitados sin embargo, hay leyes que regulan la responsabilidad de los medios al momento de pronunciarse frente a situaciones de emergencia sanitaria, donde se debe manejar un lenguaje apropiado para no causar conmoción ni pánico a la ciudadanía.

Los medios de comunicación, así como su equipo de Periodistas y Comunicadores cumplen un rol principal en las emergencias sanitarias, debido que contribuyen a la generación de confianza de la población.

Es indispensable que en los parámetros y directrices comunicacionales ante coberturas informativas en declaratorias de estado de excepción sean dados a conocer a la ciudadanía con la mayor precisión posible, dado que mientras mejor manejen la información, mayor compromiso habrá con todos.

6. CONCLUSIONES

Los Periodistas, Comunicadores y/o colaboradores deben estar acreditados, para cumplir con su rol de informar a la ciudadanía. Así mismo, se debe portar credencial del medio de comunicación que certifique la profesión y la pertenencia a la empresa para la cual labora, dado que ejercen un rol esencial en crisis sanitarias, otorgando confianza a la ciudadanía. La utilización de salvoconductos y/o documentos oficiales es necesaria de conformidad con las restricciones en el caso de toque de queda en cada contexto donde se vaya a realizar el trabajo periodístico.

La libertad de expresión en los estados de excepción no están limitados, sin embargo cabe recordar que al artículo 20 de la Ley Orgánica de Comunicación LOC, señala que los medios son responsables de la información que publican en sus canales informativos. En los decretos de estado de excepción, se deben mencionar expresamente los derechos que se verán regulados.

Siempre hay que referirse a fuentes oficiales de información, así mismo, se debe realizar cadenas informativas para la actualización de datos. Si se desea acceso a la información a través de canales virtuales, se debe enviar comunicación formal e identificarse con la fuente. Es necesario señalar que pueden existir canales directos o indirectos para acceder a más información, por ende hay que consultar y verificar.

Es fundamental no olvidar las medidas de bio-seguridad en todo momento, en el caso de existir algún contratiempo -sospecha de algún contagio- se debe de mantener canales de contacto, durante y después de lo ocurrido.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todos quienes participaron en este novedoso proyecto.

8. REFERENCIAS

- Adriano Araújo, L., & Morales De Sousa, A. (2020). El derecho de acceso a la información en tiempos de andemia: justificación ética y legal para la accesibilidad comunicacional. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 155 - 185.
- Arendt, H. (2013). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, D., & Narváez, F. (2013). *La nueva ley de comunicación*. Cuenca: Universidad Estatal de Cuenca.
- Chica, J. (2017). *Análisis del código semiótico de los informavivos TELEVISAZO y EL NOTICIERO*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Climent Gallart, J. A. (Enero de 2017). Opinión pública y libertad de expresión. *Rev. Boliv. de Derecho*, 240 - 261.
- Consitución de la República del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). *Registro Oficial 449*. Quito, Ecuador.
- Estepa, C. M., & Maisonnave, M. A. (2020). ORIGEN, FUNDAMENTO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS DERECHOS HUMANOS. *Revista Direitos Humanos & Sociedade*, 43 - 56.
- Fundamedios.org. (25 de 03 de 2021). *fundamedios.org.ec*. Obtenido de <https://www.fundamedios.org.ec/covid-prensa-estado-excepcion-ecuador/>
- Gándara Carballido, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ley N° 1017. (10 de Marzo de 2020). *www.defensa.gob.ec*. Obtenido de https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/03/Decreto_presidencial_No_1017_17-Marzo-2020.pdf
- Ley Orgánica de Comunicación - LOC. (2014). *Ley Orgánica de Comunicación*. Quito.
- Llamazares Calzadilla, M. C. (1999). *Las libertades de expresión e información como garantía del pluralismo democrático*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Ministerio de Defensa Nacional . (16 de 03 de 2020). <https://www.defensa.gob.ec>. Obtenido de <https://www.defensa.gob.ec/el-presidente-lenin-moreno-decreta-estado-de-excepcion-en-ecuador/#:~:text=El%20presidente%20Len%C3%ADn%20Moreno%20decreta%20estado%20de%20excepci%C3%B3n%20en%20Ecuador,-Con%20el%20prop%C3%B3sito&text=Para%20el%20efecto%2C%20s>

- Mora, & Araujo, M. (2005). *El poder de la conversaión. Elementos para una teoría de la opinión pública*. La Crujía: Buenos Aires.
- Negri, A. (2006). *Movimientos en el imperio: Pasajes y Paisajes*. Barcelona: Paidós.
- Peces - Barba, G. (1999). Curso de Derechos Fundamentales. Teoría General. *Boletín Oficial*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Rodríguez Uribes, J. (1999). *Opinión pública. Concepto y modelos históricos*. Madrid: Marcial Pons.
- Rodríguez Williams, D. (2013). *LOS DERECHOS HUMANOS DENTRO DE LOS ESTADOS DE EXCEPCIÓN EN LATINOAMÉRICA*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Rosillo Martínez, A. (2013). Fundamentación de derechos humanos desde América Latina. San Luis de Potosí: Itaca .
- Sáez Baeza, C. (2005). *La violencia en los medios de comunicación, generación noticiosa y percepción ciudadana*. Quito: RISPERGRAF.
- Samsom, E., & Orbe, T. (2019). *Post Data: Coberturas de tiempo de Posverdad, Fake News y Violencia*. (Vols. #Perdebat, volumen 3). Quito: USFQ Press.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Secretaría General de Comunicación de la Presidencia de la República. (2020). *Informe de actividades comunicacionales realizadas en el marco del estadi de excepción*. Quito.
- Sierra Caballero, F. (2017). *Tecnopolítica y nuevo sensorium. Notas para una nueva teoría de la cibercultura y la acción colectiva*. Sevilla: Comunicación Social: Ediciones y Publicaciones.
- Silva Centenaro, E. (2019). Análisis del derecho a la libertad de expresión por parte de los medios de comunicación en Guayaquil, según la Ley Orgánica de Comunicación. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Sociedad, A. (14 de 03 de 2021). *www.abc.es*. Obtenido de https://www.abc.es/sociedad/abci-mapa-coronavirus-tiempo-real-202004211345_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F
- Varona Gómez, D. (2012). *La delincuencia en la agenda mediática: retos para una política criminal racional, en AAVV: Protección Penal de la libertad de expresión e información. Una interpretación constitucional*. Valencia: Tirant lo Blanch.

INFLUENCERS Y VACUNAS: UN ANÁLISIS NEURO- CUALITATIVO DEL IMAGINARIO COLECTIVO EN LA POBLACIÓN JUVENIL

UBALDO CUESTA CAMBRA

Universidad Complutense de Madrid

CAROLINA BENGOCHEA GONZÁLEZ

Universidad Complutense de Madrid

LUZ MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid

GUILLERMO MEJÍAS MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda y distribución entre la población, de una vacuna que pueda limitar los efectos de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 ha sido un objetivo de máxima prioridad para la comunidad científica actual. La sociedad espera ahora con inquietud la llegada de una solución, con la inoculación de las vacunas, que le permita volver a recuperar su ritmo de vida habitual, sin restricciones de espacio o movimiento.

Sin embargo, la actividad de los *influencers* digitales o *Digital Opinion Leaders (DOLs)* antivacunas Covid-19 apelando al miedo o ineficacia de la vacuna pueden propiciar un clima de opinión negativo, dificultando la implantación de unas medidas sanitarias adecuadas que permitan contener lo más posible las consecuencias de la Covid-19 (Cuesta *et al.*, 2019; Lobera y Cabrera, 2021; Barquero *et al.*, 2018). Analizar el flujo de información de las vacunas Covid-19 en Internet en España resulta pues de gran interés para combatir la desinformación provocada por estos grupos antivacunas, no sólo ahora, con la Covid-19, sino también para el futuro. En el caso de *DOLs* como *celebrities* o *influencers*

encontramos tanto sujetos que opinan sobre el virus y la vacuna de forma negativa, como Miguel Bosé, Chiara Ferragni o la diseñadora Miranda Makaroff, como instituciones como la Comunidad de Madrid con mensajes positivos, destacando el vídeo “Ser joven no te protege” que contó con la participación de diferentes *influencers* para concienciar a los jóvenes de adoptar las medidas sanitarias (Comunidad de Madrid, 2020)

En el ámbito internacional, el Servicio Nacional de Salud (NHS) de Inglaterra ha recurrido repetidamente a personajes reconocidos como futbolistas, exconcurstantes de *realities* o, incluso, la propia reina para luchar ante el escepticismo sobre la vacuna y la infección (Associated Press, 2021). Otro caso digno de mención es el de Indonesia, donde sólo el 37% de la población estaba dispuesta a vacunarse, y que ha decidido catalogar como grupo prioritario de vacunación a *influencers* y presentadores de televisión para que sirvan de ejemplo, así como de promotores de la vacunación con titulares como “Alabada sea la vacuna” o “No temas a la vacuna” (Windianto, 2021)

Para entender cómo los DOLs ejercen su poder de influencia frente a su audiencia, es necesario interpretar los resultados empíricos en el marco de los modelos neo-cognitivos de la persuasión que hacen referencia a la creación y cambio de actitudes de los individuos expuestos a mensajes persuasivos. Entre ellos destaca el modelo de probabilidad de elaboración de Petty y Cacioppo (1986) conocido como ELM, que señala la importancia del factor credibilidad de la fuente en el proceso de persuasión, especialmente durante el procesamiento desarrollado por la “vía periférica” mediante heurísticos. Según la mayoría de las investigaciones, la credibilidad es una variable actitudinal que se define como el resultado de un proceso cognitivo en el que el individuo examina y evalúa subjetivamente las cualidades de un emisor, contenido, fuente o cualquier otra instancia informativa (Roses y Gómez-Calderón, 2015).

La credibilidad de una fuente o emisor es un concepto complejo ampliamente estudiado y está conformado por diferentes rasgos que son los que determinan dicha credibilidad (Szulanski, 1996). Entre las características que debe reunir un emisor con capacidad de persuasión

destacan el grado de similitud entre la fuente y el receptor, la percepción que se tiene de la opinión experta y la honestidad de las fuentes (Hovland, Janis, y Kelley, 1953); el grado de conocimiento, educación, inteligencia, nivel social y aptitud profesional de los periodistas (McGuire, 1985); la percepción de la motivación de la fuente (Harmon y Coney, 1982) o la fuerza del vínculo social entre el que comparte el mensaje y su destinatario (Hayat, Hershkovitz y Samuel-Azran, 2019).

Todas las investigaciones sobre persuasión coinciden en identificar como dimensiones básicas de la credibilidad la *pericia* (habilidad o destreza) del emisor y el hecho de ser *merecedor de confianza* (Dholakia y Sternthal, 1977).

Iniciar un intento persuasivo cuando el emisor no se percibe como fiable es complejo, y existen muchas opciones de que sus contenidos no sean aceptados. Por tanto, en este sentido es más que probable que una fuente experta influya en un receptor más que otro tipo de fuentes (Perloff, 1993) y así, de este modo, el conocimiento se considerará creíble y valorable en la medida en que el emisor sea merecedor de confianza para el receptor (García, 2018).

En este sentido, cuando el emisor se identifica con un líder de opinión (en nuestro caso digital) para el receptor, el grado de fiabilidad aumenta exponencialmente (Turcotte *et al.*, 2015).

Un emisor unánimemente reconocido por la sociedad como líder, bien por sus habilidades sociales, culturales, deportivas o de otro tipo, tiene un grado de credibilidad que puede convertir en legítimo cualquier contenido simplemente basándose en su prestigio personal. Este fenómeno es conocido como “transferencia de valor” dado que el valor reputacional del emisor (por ejemplo, deportista de élite) se transfiere a otro campo totalmente diferente (por ejemplo, salud pública/vacunas). En trabajos previos hemos demostrado cómo el valor *prestigio deportivo* de un emisor modifica los efectos sobre la audiencia en el campo de las vacunas y antivacunas (Cuesta *et al.*, 2020a).

La credibilidad percibida (vinculada directamente al prestigio) en el emisor también es un factor clave en una campaña que promueve actitudes positivas hacia las vacunas (Guillory y Geraci, 2013). La falta

de la percepción de riesgo se considera una de las formas de resistencia a los mensajes persuasivos más frecuentes entre los receptores (Stanojlovic, 2015), por lo que aprender a diferenciar una información correcta de una que distorsiona la realidad resulta fundamental especialmente para los jóvenes expuestos a multitud de mensajes en internet (Piscitelli, 2006), pero este aspecto es básico cuando los contenidos abordan temas sensibles como son todos aquellos relacionados con la salud.

Existen múltiples investigaciones centradas en el estudio de la relación entre emisor y credibilidad en mensajes sobre vacunación que demuestran que la credibilidad o status social del emisor predispone muy favorablemente hacia las políticas pro-vacunas (Pluviano *et al.*, 2020; Grant *et al.*, 2015; Jennings y Russell, 2019), pero entre estas destaca por su innovadora aproximación metodológica la realizada por Kim *et al.*, (2020) que examinan los mecanismos psicológicos atención y credibilidad del mensaje mediante una herramienta de *eye-tracking* para hacer un análisis de seguimiento ocular en sujetos expuestos en redes sociales a información correcta e incorrecta sobre la vacuna contra el VPH. Una investigación similar, pero en el ámbito de los antivacunas, fue realizada por nosotros con resultados similares (Cuesta *et al.*, 2019).

En este contexto, la investigación actual fija su objetivo en obtener datos sobre cómo un mensaje lanzado por un DOL (*influencer*) influye sobre los receptores en función del tipo de estímulo antivacunas empleado y su grado de aversión (grado de carga negativa del estímulo). Este objetivo parece especialmente importante en un momento en el cual ciertos *líderes de opinión* parecen estar enviando en las redes sociales informaciones antivacunas o, al menos, diseminando informaciones confusas que pueden generar gran confusión en la sociedad. Es necesario investigar, mediante trabajos experimentales rigurosos, los efectos psicosociales que estos mensajes emitidos por *influencers* provocan en la población juvenil dado que, en nuestro conocimiento, no existen trabajos experimentales donde se analice la influencia de la *intensidad* de la carga aversiva del estímulo siendo la fuente un DOL.

Para poder estudiar adecuadamente este fenómeno, es necesario enmarcarlo dentro del escenario *general* de rechazo/aceptación de las vacunas

por parte de los jóvenes. Sin en conocimiento de este escenario general es difícil desagregar los efectos provocados por el estímulo por sí mismo. Por ello, ha sido necesario explorar, como paso previo, la opinión de los jóvenes sobre las vacunas.

Uno de los elementos apenas estudiados en este campo consiste en la capacidad persuasiva (cambio de valoración/emoción e intención conductual) del mensaje antivacunas en función de su “intensidad aversiva”, definida como el grado de “castigo” implícito en el estímulo. La persuasión provocada por la vía periférica (mediante heurísticos) como suele ocurrir con los mensajes antivacunas y mediada, además, por componentes muy emocionales depende de estímulos muy complejos. En estos estímulos juega un papel importante el *contenido* en sí del mensaje (tipo de argumentos: anecdóticos, científicos, conspirativos, etc.) pero aún más importante es el tipo de líder (de prestigio, respeto que provoca, posición social, etc.), el *tono* con el cual es emitido el mensaje (comedia, burla, parodia, etc.), el canal empleado (redes sociales, TV, radio, YouTube, etc.).

En este contexto, este trabajo analiza la importancia del valor aversivo del estímulo evaluado mediante método Delphi y definido como “valor de amenaza subjetiva para el receptor”. Sin embargo, los estímulos empleados, poseen diferentes valores en cuanto al resto de variables citadas. Precisamente los resultados que arroje la investigación permitirán avanzar también en el conocimiento de la importancia de estas otras variables.

2. OBJETIVOS

La presente investigación persigue los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los jóvenes sobre las vacunas y su grado de confianza en ellas.
- Analizar las emociones y la intención de conducta provocadas por estímulos antivacunas en función del diferente grado de intensidad aversiva del estímulo.
- Analizar la influencia de otras variables propias del estímulo como el empleo del humor y el “*tipo de celebrity*”.

3. METODOLOGÍA

Una actitud consiste en “*una valoración determinada realizada sobre un concepto y que provoca determinada conducta*” (Mateo Soriano, 2001). Por lo tanto, una actitud tiene un componente *evaluativo* (positivo o negativo) y un componente conductual (de aproximación o rechazo). El componente evaluativo es medido en esta investigación mediante cuestionario y mediante las expresiones faciales (y su correspondiente *valencia*: positiva o negativa) y la intención de conducta mediante un cuestionario auto-informado. El cuestionario tanto de emociones como de conducta fue diseñado al efecto y empleado y validado en otras investigaciones (Cuesta *et al.*, 2020b).

La naturaleza de este estudio hace que la aproximación metodológica correcta sea aquella con un enfoque mixto. Por una parte, cuantitativo, ya que está referida a las calificaciones de auto-informe y por otra semi-cualitativo, a través del análisis de *facial expression* y *eye-tracking*. De este modo, nuestra investigación sigue un enfoque mixto utilizando análisis neuro-cualitativo y cuantitativo, integrando resultados. Posteriores investigaciones, con mayor número de sujetos permitirán transformar en análisis neuro-cualitativo en un análisis cuantitativo analizando los *raw-data* del *eye-tracking* y el *facial expression*. En esta investigación, sin embargo, se ha planteado una aproximación más próxima al análisis semi-cualitativo de los resultados.

Para realizar el análisis neuro-cualitativo en la población juvenil se tuvo en consideración que investigaciones previas han mostrado cómo los movimientos antivacunas utilizan mensajes impactantes que llaman la atención, apelando a emociones como el miedo o la preocupación. Para estudiar este fenómeno se creó un diseño experimental intrasujeto que permitiera analizar los efectos de mensajes antivacunas Covid-19, sobre las emociones y la intención de conducta, en función de la carga aversiva del mensaje. Este diseño experimental permitirá conocer la influencia del nivel de aversión del mensaje sobre los sujetos, pero al venir los estímulos “enmarcados” en diferentes narrativas (tipo de emisor y tono de la narración) será necesario interpretar los datos en función de estas variables. Futuras investigaciones deberán analizar la

influencia de todas estas variables *de forma independiente* en función del valor aversivo. Para ver otras investigaciones con este tipo de diseños véase Cuesta *et al.* (2020c).

Para ello se contó con un amuestra de 30 jóvenes universitarios de entre 18-35 años de edad de la Universidad Complutense de Madrid. A los sujetos se les presentaron 3 vídeos de 30 segundos cada uno con mensajes de *DOLs* con diferente carga aversiva (alta, media y baja clasificada según método Delphi).

El vídeo de **alta intensidad aversiva** contiene unas declaraciones de la actriz Victoria Abril en la rueda de prensa previa a la gala de los premios Feroz. Victoria Abril realiza estas declaraciones en un “tono serio”, agresivo, en un entorno formal de rueda de prensa retransmitido por TV. Como emisor, Victoria está considerada una persona madura, seria y de cierto prestigio social. Los argumentos son emocionales generales de tipo conspiratorio ("*nos manipulan con engaños*").

El vídeo con una **carga aversiva media** está protagonizado por la *celebrity* Tamara Falcó durante una entrevista en el programa de televisión El hormiguero. Realiza las declaraciones en un “tono” muy distendido, sonriente, y en un programa de TV de humor. Los argumentos son generales emocionales (*me da miedo*) contra la vacuna Astrazeneca. Tamara está considerada un personaje simpático y divertido, aunque algo superficial.

Por último, el vídeo con baja intensidad aversiva lo protagoniza la *celebrity* Miranda Makaroff. Las declaraciones son muy emocionales, mezcla de comedia, parodia y burla en una red social. Los argumentos son muy emocionales y esotéricos ("*yo puedo controlar a voluntad mi sistema inmunológico...fuck vacunas...*").

Como se ha dicho, hemos medido estas evaluaciones a partir de las *emociones* que provoca el mensaje antivacunas y la conducta la hemos evaluado en términos de las decisiones que tomaría el receptor del mensaje al visualizarlo (por ejemplo “compartiría el link”). Estas medidas realizadas por medio de cuestionarios de intención de conducta y emociones provocadas ya han sido empleadas y validadas en otras investigaciones similares (Cuesta *et al.*, 2021).

Variable independiente:

Grado de aversión del estímulo antivacunas (bajo, medio, alto) manipulado mediante el empleo de los tres vídeos de 30 segundos cada uno descritos anteriormente.

Variables dependientes:

Las variables dependientes fueron: (1) cambio conductual provocado, evaluado como “interacción con la publicación” y (2) emoción/evaluación provocada, evaluada como: **emoción implícita por los mensajes**.

La interacción con la publicación se evaluó mediante cuestionario auto informado. Tras cada imagen los participantes cumplimentaron un cuestionario sobre la intención de interactuar con la publicación de cuatro ítems (“¿Le darías a me gusta?”, “¿Pincharías en compartir publicación?”, “Si hubiera un link en la publicación, ¿Lo seguirías?”, (“¿Buscarías más información en otras fuentes?”) en una escala Likert de 5 puntos, siendo 1 “Es muy poco probable” y 5 “Es muy probable”.

La emoción expresada por los mensajes se evaluó mediante el análisis de la expresión facial implícita de los sujetos al visionar los vídeos con los mensajes. Fue realizada mediante la herramienta *Sticky* que se describe más adelante.

Además, tras cada vídeo, se pidió a los participantes que valoraran la emoción provocada por la publicación (enfado, tristeza, disgusto, alegría, sorpresa, miedo y desprecio) mediante escala Likert de 5 puntos siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Ambos cuestionarios, tanto el que evalúa la conducta como la emoción, han sido contrastados en investigaciones previas (Cuesta *et al.* 2020c).

Adicionalmente se evaluaron las respuestas visuales implícitas dado que, en ocasiones, proporcionan información de interés sobre la persuasión, la atención y las emociones provocadas.

Para el estudio de las respuestas implícitas provocadas (respuestas visuales y respuestas emociones faciales automáticas) los sujetos realizaron la visualización de los estímulos con el programa “Sticky de Tobii Pro” (<https://www.tobiiipro.com/es/products/sticky-by-tobii-pro/>). Se trata de una herramienta desarrollada por Tobii, empresa consolidada como referentes en el desarrollo de software y hardware para investigaciones de neurocomunicación (Menges et al., 2020), que permite registrar el seguimiento ocular de los individuos, así como cuantificar sus emociones por medio de micro expresiones faciales de forma online a través de la cámara web del ordenador mediante un link que se les facilita a los participantes. El programa permite detectar la cara de los sujetos, las pupilas y predecir el punto a dónde se mira con una frecuencia de 30 Hz, con una precisión de 100px y con un error promedio en el ángulo visual de 4,17 grados mediante la ejecución de una red neuronal profunda (AI). Al inicio del experimento, los participantes realizan una serie de tareas para la calibración del sistema, seguidamente visualizaron de forma aleatoria los tres estímulos. El programa permite el análisis de la atención (*engagement*) a través de mapas de calor (*heatmaps*), rutas visuales y áreas de interés (AOI) y expresiones faciales, que nos permiten obtener información de las respuestas emocionales de los sujetos.

Para el análisis de los resultados se limpiaron los datos de artefactos experimentales, dejando únicamente los datos “limpios”, garantizando así la validez de los resultados quedando una muestra final de 10 sujetos válidos. El cuestionario de auto-informe sobre emociones e intención de conducta se emitió tras el visionado de los estímulos también a través del procedimiento *Sticky*.

Los sujetos fueron informados del objetivo de la investigación siguiendo los protocolos éticos validados por el departamento de Teorías y Análisis de la Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid.

4. RESULTADOS

El cuestionario inicial reveló que casi el 87% de los jóvenes universitarios consideran las vacunas como muy seguras (43% seguras y 43% muy seguras) frente a al 13% que las considera neutrales, es decir no tienen una opinión clara al respecto.

La Imagen 1 muestra la comparativa de los *mapas de calor* que permiten identificar las áreas que más han llamado la atención de los sujetos, así como su ruta visual. El estudio de las áreas de interés (AOI) muestra que en los tres casos los elementos que más llaman la atención son la cara de las protagonistas, algo aparentemente lógico ya que los vídeos eran prácticamente primeros planos o planos medios sin acción en el fondo. Sin embargo, podría haber ocurrido que, en función del tipo de mensaje, los sujetos hubieran desviado la atención visual hacia otras áreas de la imagen, lo que hubiera demostrado algún tipo de influencia sobre los patrones de atención y visual mediados por la emoción.

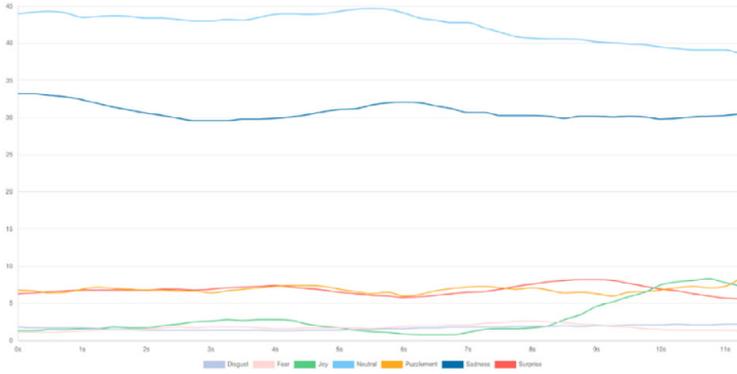
Imagen 1. Mapa de calor de los vídeos anti-vacunas



Fuente: elaboración propia

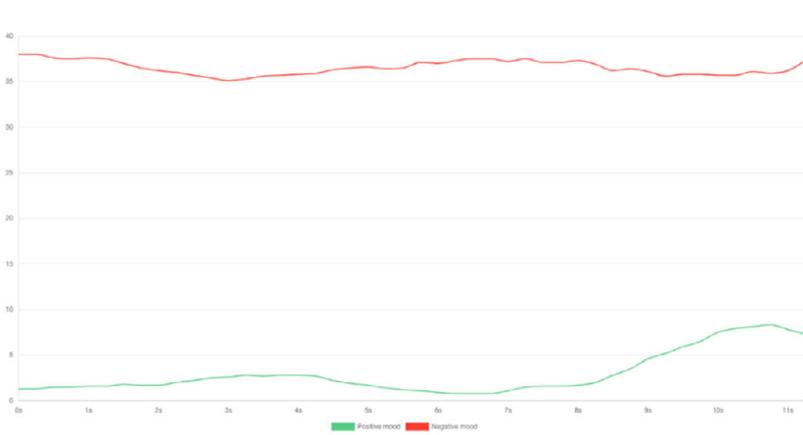
En el gráfico 1 podemos ver que el vídeo de alta intensidad aversiva de Victoria Abril propició en los participantes, según el software de análisis de expresión facial, un 30% de respuesta en forma de tristeza (línea azul oscuro). El gráfico 2 nos muestra una clara superioridad de valencia negativa (35%) a lo largo de todo el vídeo.

GRÁFICO 1. Respuestas emocionales emitidas durante la visualización del vídeo de alta intensidad aversiva (Victoria Abril)



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. Grado de valencia positiva o negativa durante la visualización del vídeo de alta intensidad aversiva (Victoria Abril)



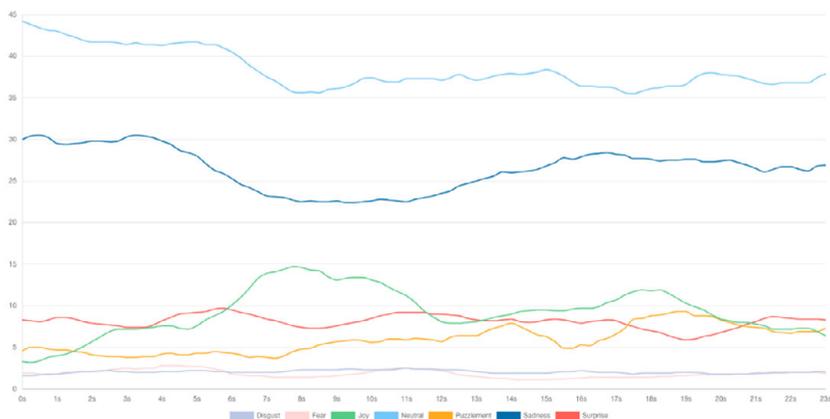
Fuente: elaboración propia

El vídeo del estímulo con valor aversivo intermedio, (gráfico 3) de Támara Falcó en el cual se mezclan parte de queja sobre la vacuna AstraZeneca con partes de humor también produjo un 25% de tristeza. También hubo picos de un 15% de alegría en las partes de humor, con

una media en alegría del 10%. También aparecieron emociones de confusión (10%) y sorpresa (10%).

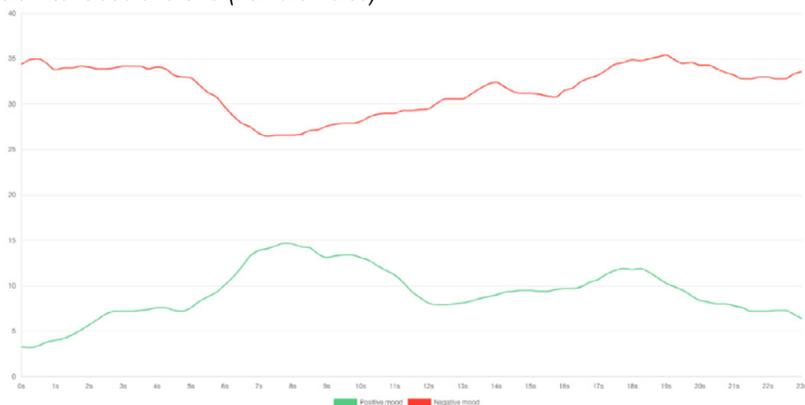
Como se ve en el gráfico 4 la valencia fue fundamentalmente negativa (30%) aunque apreció también emoción de valencia positiva (20%).

GRÁFICO 3. Respuestas emocionales emitidas durante la visualización del vídeo de media intensidad aversiva (Tamara Falcó)



Fuente: elaboración propia

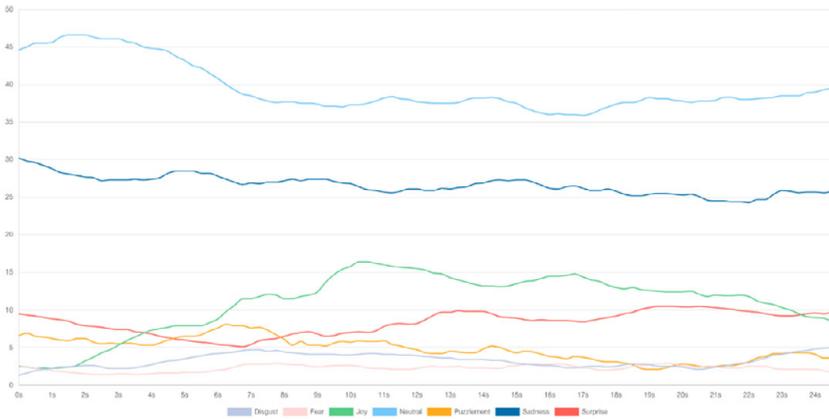
GRÁFICO 4. Grado de valencia positiva o negativa durante la visualización del vídeo de media intensidad aversiva (Tamara Falcó)



Fuente: elaboración propia

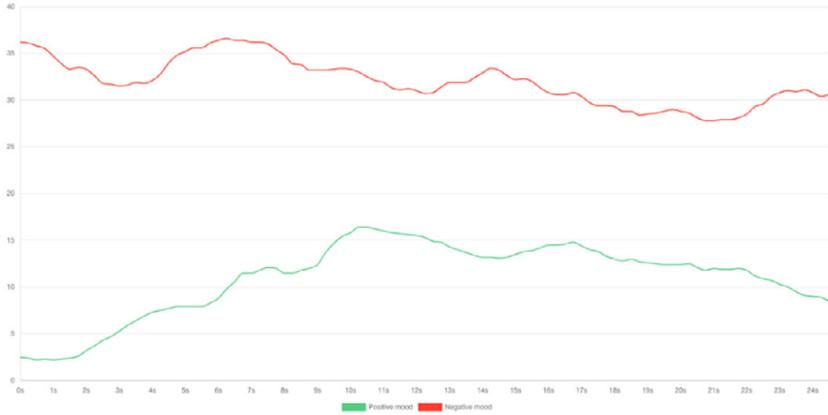
El último vídeo, el estímulo (de baja aversión) de Miranda Makaroff, a pesar de que en él la protagonista diga en un momento dado "*fuck vacunas*" aparecen según el gráfico 5 puntuaciones aún más bajas de tristeza (25%), aumenta la alegría al 12% con una sorpresa del 8%. También se incrementa la valencia positiva, llegando al 15% mientras se mantiene estable la valencia negativa en un 30% (gráfico 6).

GRÁFICO 5. Respuestas emocionales emitidas durante la visualización del vídeo de baja intensidad aversiva (Miranda Makaroff)



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 6. Grado de valencia positiva o negativa durante la visualización del video de baja intensidad aversiva (Miranda Makaroff)



Fuente: elaboración propia

La siguiente Tabla ofrece una síntesis de estos resultados (Tabla I):

TABLA 1. Síntesis de las emociones implícitas provocadas por cada estímulo.

| Emisor | Victoria | Tamara | Miranda |
|--------------|----------|--------|---------|
| Tristeza | 30 | 25 | 25 |
| Alegría | 0 | 10 | 12 |
| Sorpresa | 0 | 10 | 8 |
| Valencia (+) | 0 | 10 | 15 |
| Valencia (-) | 35 | 30 | 15 |

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 2, se muestran los resultados tanto de las emociones provocadas por los estímulos como de la conducta que inducirían. En la Tabla únicamente aparecen los resultados de las emociones que *aparecen manifestadas* por los sujetos. Esto significa que emociones como alegría o similares no aparecieron en las respuestas de los sujetos.

TABLA 2. Resultados en emoción y conducta a partir de los cuestionarios autoinformados

| ITEMS | INTENSIDAD ESTIMULO AVERSIVO | | |
|---|------------------------------|-------|------|
| | Alta | Media | Baja |
| ¿Le darías "me gusta" a la publicación? Muy poco probable | 84% | 81% | 74% |
| ¿Compartirías esta publicación? Muy poco probable | 74% | 71% | 74% |
| ¿Buscarías la información en otras fuentes? Muy poco probable Probable | 32% | 42% | 29% |
| Ver este vídeo me hace sentir...DISGUSTO | 68% | 61% | 55% |
| Ver este vídeo me hace sentir...ENFADO | 65% | 61% | 55% |
| Ver este vídeo me hace sentir...DESPRECIO | 58% | 58% | 48% |
| Ver este vídeo me hace sentir...ALEGRÍA | 3% | 6% | 0% |

Fuente: elaboración propia

Los resultados en emociones son muy claros: los vídeos de intensidad alta y moderada generan emociones explícitas similares de disgusto, enfado y desprecio, aunque ligeramente más intensas en el vídeo de mayor carga aversiva. En cambio, el vídeo de menor carga, presenta valores inferiores en estas tres emociones negativas.

Respecto a la intención de conducta aparece un patrón interesante: los tres vídeos son similares en “darías me gusta” y “compartirías esta publicación” con un fuerte rechazo, aunque el vídeo de baja intensidad muestra menor rechazo a dar “me gusta” (74% frente a 81% y 84%).

Sin embargo, la conducta “¿buscarías información en otras fuentes?” presenta un patrón diferente: en general el rechazo es mucho menor (32%, 42% y 29%) lo que indica que a los sujetos no les importa buscar información incluso aunque no compartan el contenido del mensaje, siempre que este les produzca *engagement*. Esta parece una conclusión importante.

Por otro lado, los datos indican que el vídeo de Tamara Falcó (intensidad moderada) generaría más búsquedas (42%). Esto podría ser debido a la polémica social existente en ese momento sobre AstraZeneca. Los otros dos vídeos generan intención de búsqueda de información muy similar (32% y 29%).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del auto-informe donde se preguntaba a los sujetos por sus opiniones globales sobre las vacunas, podemos concluir que una inmensa mayoría de jóvenes valora positivamente las vacunas y rechazan a los antivacunas: el 87% de las respuestas se manifiestan a favor de las vacunas. No obstante, esto quiere decir que hay un 13% de sujetos dubitativos los cuales, si bien no están directamente *contra* las vacunas, si manifiestan una opinión “neutra” hacia ellas. Es por tanto posible que una parte importante de este 13% puede desarrollar opiniones antivacunas ya que son más permeables a la persuasión que estos mensajes puedan provocar en ellos.

Respecto a las emociones provocadas, hay una primera conclusión importante que parece destacar: la diferencia entre las emociones *implícitas* y las *explícitas*. De forma implícita (automática e inconsciente) aparecen emociones de alegría y sorpresa en los vídeos de baja y media intensidad. Estas emociones *no se reconocen* de forma explícita. Posiblemente este resultado se debe al hecho de que ambos vídeos presentan un “tono” de humor que provoca estas emociones, pero la seriedad del

tema (vacuna Covid-19) no permite a los sujetos verbalizarlas. Esta contradicción tiene gran interés considerando que, con mucha frecuencia se confirma que uno de los motivos de interés del empleo de técnicas de neuromarketing consiste en que estas técnicas “detectan” emociones *implícitas* que el sujeto no verbaliza (Cuesta, Niño y Martínez, 2020c). Estas emociones implícitas, tan frecuentes en los *focus group* son detectadas y objetivadas con estas técnicas de neuromarketing que registran las reacciones psico-fisiológicas automáticas (e inconscientes con frecuencia) del sujeto. Posiblemente este vídeo provocó ciertas emociones de “sarcasmo” debido a lo inconsistente de la argumentación. Sin embargo, los sujetos prefieren no verbalizar esta emoción que, en este contexto y frente a una *celebrity* muy conocida por ellos, resultaría “políticamente incorrecta” (una de las razones más importantes, por cierto, de los sesgos en los cuestionarios auto-informados).

La segunda conclusión deriva de lo anterior: el “tono” del mensaje es fundamental. El vídeo de intensidad baja llega a provocar, a nivel *implícito*, un 15% de emoción con valencia positiva seguramente por la narrativa hiperbólica empleada, al igual que el vídeo de Tamara Falcó provoca un 10% de alegría y de valencia positiva. Sin embargo, el vídeo de Victoria Abril, donde *todo es serio* (contenido y tono comunicativo) sólo provoca tristeza y valencia negativa a nivel implícito coincidiendo, además, con los resultados de las emociones *explícitas*, donde también arroja los peores resultados.

Como tercera conclusión, los sujetos no darían “me gusta” al mensaje, ni tampoco lo compartirían, pero sí podrían buscar información adicional, especialmente si el tema está en la “agenda pública” como ocurre con la vacuna de AstraZeneca.

Este resultado también es muy relevante: indica no sólo que los sujetos están siempre dispuestos a buscar información en internet, aunque no compartan el mensaje, lo cual puede desencadenar otros procesos cognitivos que terminen en mayor confusión; indica también que, *si el mensaje* está en la agenda pública, entonces muestran mayor tendencia a explorarlo. A pesar de la aparente lógica de este resultado, la conclusión puede resultar importante, considerando que los bulos y las *fakes* se alimentan, precisamente, de este mecanismo de auto-alimentación.

En síntesis: a partir de los datos obtenidos observamos que 1) existe una coherencia general en la valoración global en cuanto a que ambas pruebas (auto-informe y pruebas neurofisiológicas) indican emociones negativas) 2) los jóvenes no muestran gran rechazo a buscar más información, a pesar de no aceptar la publicación, 3) la disonancia entre las emociones *implícitas* y *explícitas* puede ser debida a que los sujetos no quieren reconocer que un estímulo les provoca sarcasmo/alegría por el modo de ser contado y 4) el *tono* de realización del mensaje así como el *perfil* de emisor influye de manera decisiva en las emociones y conducta provocada, tal y como se ha venido demostrando repetidamente en las investigaciones sobre persuasión, emisor y receptor.

Por último, es importante destacar que nuestros datos muestran que parece existir un "nicho" entre los jóvenes universitarios del 10% o superior vulnerables a los antivacunas. A este respecto, redes sociales como Instagram ya aplican medidas de protección frente a búsquedas de hashtag como *#antivacunas* en forma de avisos incentivando la búsqueda de información en fuentes oficiales, como puede ser la página de la Organización Mundial de la Salud.

Futuras investigaciones deberán profundizar en estos resultados ampliando el número de sujetos e introduciendo variables de segmentación como sexo, edad y clase social. También se deberán desarrollar diseños factoriales experimentales de medidas independientes donde las variables "tono" de realización, tipo de *celebrity* y nivel de estímulo aversivo se puedan analizar mediante manipulaciones controladas experimentalmente.

6. REFERENCIAS

- Associated Press. *La reina Isabel II se vacunó y tiene un mensaje*. Los Ángeles Times. <https://lat.ms/3An47wt>
- Barquero Cabero, M., Rodríguez Terceño, J., González Vallés, J. E. (2018). Tecnologías de la Comunicación y posverdad: implicaciones para la gestión de la Comunicación Hospitalaria. *Revista de Comunicación y Salud*, 8(1), 85-97. <http://doi.org/10.35669>

- Comunidad de Madrid (2020). *Difundimos un video con influencers para concienciar que Ser joven no te protege del COVID-19*.
<https://bit.ly/3yjKoff>
- Cuesta, U. C., Martínez, L., González, J. I. N. (2019). Análisis de la información pro vacunas y anti vacunas en redes sociales e internet. Patrones visuales y emocionales. *El profesional de la información*, 28(2), 4.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.mar.17>
- Cuesta, U., Niño, J.I., Martínez, L., Cuesta-Díaz, V. (2020a). *La importancia del emisor en las respuestas visuales implícitas y la persuasión. El caso de los antivacunas*. En Joaquín Sotelo y Jorge Gallardo (Coordinadores): *Comunicación especializada: historia y realidad actual*. McGraw Hill. p.665-684
- Cuesta, U., Bengochea, C. (2020b). Antivacunas y otros bulos sanitarios en plataformas digitales: un estudio exploratorio del imaginario colectivo entre jóvenes universitarios. *V Congreso Internacional "Comunicación y Pensamiento"*.
- Cuesta, U.C., Niño, J.I., Matínez, L. (2020c). *Comunicación sobre vacunas e imágenes Bottom-Up: seduciendo al usuario*. Fragua.
- Cuesta, U.C., Niño, J.I., Matínez, L. (2021). *Viaje al fondo del neuromarketing*. Fragua.
- Dholakia, R. R., Sternthal, B. (1977). Highly credible sources: Persuasive facilitators or persuasive liabilities? *Journal of Consumer Research*, 3(4), 223-232. <https://doi.org/10.1086/208671>
- García, J. A., Navarro, F., Arias, F. (2018). *La credibilidad de los contenidos informativos en Internet para los 'nativos digitales': estudio de caso*.
<https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.13>
- Grant, L., Hausman, B. L., Cashion, M., Lucchesi, N., Patel, K., Roberts, J. (2015). Vaccination persuasion online: a qualitative study of two provaccine and two vaccine-skeptical websites. *Journal of Medical Internet Research*, 17(5), e133.
- Guillory, J. J., Geraci, L. (2013). Correcting erroneous inferences in memory: The role of source credibility. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2(4), 201-209. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2013.10.001>
- Harmon, R.R., Coney, K.A. (1982). The persuasive effects of source credibility in buy and lease situations. *Journal of Marketing Research*, 19(2) 255-260.
<https://doi.org/10.2307/3151625>
- Hayat, T., Hershkovitz, A., Samuel-Azran, T. (2019). The independent reinforcement effect: The role diverse social ties play in the credibility assessment process. *Public Understanding of Science*, 28(2), 201-217.
<https://doi.org/10.1177/0963662518812282>

- Hovland, C.I., Janis, I.L., Kelley, H.H. (1953). *Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/2087772>
- Jennings, F. J., Russell, F. M. (2019). Civility, credibility, and health information: The impact of uncivil comments and source credibility on attitudes about vaccines. *Public Understanding of Science*, 28(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/0963662519837901>
- Kim, S. C., Vraga, E. K., Cook, J. (2020). An eye tracking approach to understanding misinformation and correction strategies on social media: The mediating role of attention and credibility to reduce HPV vaccine misperceptions. *Health communication*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1787933>
- Lobera, J., Cabrera P. (2021). *Evolución de la percepción social de los aspectos científicos de la Covid-19 (julio 2020-enero 2021)*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT. <https://bit.ly/36c3sAc>
- Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163–184. McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 233-346). New York: Random House. <https://doi.org/10.4324/9781315784786>
- Menges, R., Kramer, S., Hill, S., Nisslmueller, M., Kumar, C., Staab, S. (2020, June). A Visualization Tool for Eye Tracking Data Analysis in the Web. In *Symposium on Eye Tracking Research and Applications* (pp. 1-5). <https://doi.org/10.1145/3379156.3391831>
- Petty, R. E., y Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In *Communication and persuasion* (pp. 1-24). Springer, New York, NY.
- Perloff, R. M. (1993). *The Dynamics of Persuasion*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Roses, S., Gómez-Calderón, B. (2015). Credibilidad de los medios en España: divergencias de percepción y caracterización de los escépticos. *El profesional de la información*, 24(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.10>
- Piscitelli, A. (2006). “Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), pp. 179-185.
- Pluviano, S., Della Sala, S., Watt, C. (2020). The effects of source expertise and trustworthiness on recollection: the case of vaccine misinformation. *Cognitive Processing*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10339-020-00974-8>

- Stanojlovic, M. (2015). Percepción social de riesgo: una mirada general y aplicación a la comunicación de salud. *Revista de Comunicación y Salud*, 5, 99-110. <https://doi.org/10.35669/>
- Szulanski, G. (1996). “Exploring stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm”. *Strategic Management Journal*, vol. 17 (winter special issue), pp. 27-43. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171105>
- Turcotte, J., York, C., Irving, J., Scholl, R. M., Pingree, R. J. (2015). News recommendations from social media opinion leaders: Effects on media trust and information seeking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(5), 520-535. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12127>
- Windianto, S. (2021). *Los influencers de Instagram, prioritarios para recibir la vacuna en Indonesia*. La Razón. <https://bit.ly/3hvOYQW>

VIVIENDAS CO-CREADAS Y BIOARQUITECTURA

M. J. AGUDO-MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas asistimos a una revisión en el ámbito de la construcción de edificios, habida cuenta de la importancia creciente del respeto al medio ambiente y en aras de un necesario desarrollo sostenible.

Una producción industrial incontrolada tiene como consecuencia un fuerte impacto ambiental que se traduce en un exceso de residuos de todo tipo, con la consiguiente contaminación de aire, agua y suelo. Como contrapartida, una propuesta de desarrollo sostenible contempla esencialmente estrategias para paliar este problema, metodologías para poder resolverlo y técnicas adecuadas para la consecución de los objetivos de sostenibilidad.

En el ámbito de la arquitectura, esta revisión debe suponer, esencialmente, la realización de un análisis riguroso del impacto ambiental ocasionado por los residuos generados tras la demolición de cualquier tipo de edificio. En este sentido, se trata de contemplar, desde el inicio del propio proyecto, el ciclo de vida del edificio a largo plazo y su versatilidad futura en relación, sobre todo, con la reutilización¹⁶¹ de materiales.

¹⁶¹ Se contraponen así la estrategia de la Ecoeficiencia frente a la de la Ecoefectividad, ya que mientras la primera está basada en las 3R: Reducir, Reciclar y Reutilizar y, si bien minimiza el impacto ambiental, contempla la existencia de residuos, la segunda se propone una mejora revisionista y lo hace a partir de una estrategia que incorpora el concepto de valor añadido y eliminación de los residuos mediante la estrategia de las 3E: Equidad (social), Economía y Ecología.

Por otro lado, se trata de revisar también los efectos negativos de la construcción en la transformación del medio ambiente, habida cuenta de que dichos efectos son consecuencia directa de una falta de previsión y análisis durante la fase de proyecto (Westerlo, 2011).

Así, en el Informe Brundtland¹⁶² de 1987, presentado por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU, se abordaban las contradicciones generadas al confrontar el desarrollo económico con la sostenibilidad ambiental.

La construcción sostenible trata por ello de tener en cuenta el ciclo de vida completo del edificio, buscando con ello reducir el problema medioambiental.

1.1. EL PARADIGMA CRADLE TO CRADLE

El químico Michael Braungart y el arquitecto William McDonough escribieron en el año 2002 y en coautoría el libro *Cradle to Cradle. Remaking the way we make things* (McDonough & Braungart, 2005). La propuesta fundamental de los autores se basaba en minimizar los daños medioambientales a partir de una revisión profunda del tradicional modelo industrial “de la cuna a la tumba”, el cual, por su carácter contaminante y de generación de residuos, debería ser sustituido por el nuevo paradigma C2C o “de la cuna a la cuna”, tomando así como referencia a la propia naturaleza¹⁶³.

Al rediseñar la forma en que hacemos las cosas se exige una revisión profunda con consecuencias de mejora de aspectos sociales, además de los puramente económicos y medioambientales. De este modo, el

¹⁶² La Comisión Brundtland estaba liderada por Gro Harlem Brundtland. El informe abordaba la doble problemática del medio ambiente y la pobreza y la conclusión del mismo es apostar por un desarrollo sostenible y equitativo.

¹⁶³ Encontrando mercados que utilicen los residuos y haciendo que puedan ser incorporados a la propia naturaleza (ib. 51).

paradigma de la Ecoefectividad¹⁶⁴ apuesta por el valor ambiental a partir de una nueva Eco-inteligencia.

En este sentido, cuando el arquitecto colombiano Simón Vélez habla de que "*la arquitectura debe ser más vegetariana*", se refiere no sólo a la importancia de los materiales locales¹⁶⁵, sino además y sobre todo a un tipo de construcción que utiliza como materia prima los propios recursos ofertados por la propia naturaleza de la zona.

1.2. VIVIENDAS CO-CREADAS.

Uno de los aspectos importantes derivados del nuevo paradigma C2C tiene que ver con propugnar una mayor equidad, tanto desde un punto de vista económico, como de participación social. Así, a la idea de equipo, trabajando habitualmente de forma simultánea, viene a sumársele la idea de colaboración, la cual puede producirse en cualquier lugar y en tiempos distintos o sucesivos.

Un ejemplo de lo anterior es la arquitectura incremental del arquitecto chileno Alejandro Aravena y su grupo Elemental, los cuales han pasado a convertirse en todo un símbolo del compromiso con la arquitectura social. Así, su propuesta primera y más emblemática en el ámbito de la vivienda social, fue la Quinta Monroy¹⁶⁶ de Iquique en Chile (Biagi & Bergamin, 2007, p. 88), ya que partía de la base de la posibilidad de participación de los inquilinos de las viviendas con posterioridad a la construcción y de cara a la revalorización de las mismas.

1.3. BIOARQUITECTURA

La construcción tradicional va asociada al empleo de materiales locales de una zona o lugar, en este sentido, el analizar con detalle estas técnicas para actualizarlas y adecuarlas a los sistemas de construcción actual

¹⁶⁴ La certificación del Análisis de Ciclo de Vida tiene como requisitos: 1. Materiales seguros y saludables, 2. Reutilización de basura, 3. Energías renovables, 4. Gestión del Agua y 5. Respeto a la diversidad natural.

¹⁶⁵ En su caso, la *guadua angustifolia* o bambú colombiano.

¹⁶⁶ Fue construida en una primera fase en el 2003 y posibilitaba la ampliación posterior por parte de sus propietarios.

supone, en numerosos casos, apostar por posturas más afines a la idea de sostenibilidad, si bien incorporando mejoras técnicas y tecnológicas.

Esta defensa de la tradición local es especialmente clara o manifiesta en arquitectos como Nader Khalili y sus construcciones con adobe (Khalili, 2005), especialmente pensadas para situaciones especiales de catástrofe o emergencia.

Un enfoque diferente consiste en otorgar el protagonismo a la propia naturaleza en la cual se construye, con propuestas conciliadoras y armónicas entre arquitectura y paisaje, como las que plantea el arquitecto japonés Tadao Ando, a partir de criterios que caracterizan a la cultura japonesa, tales como la tradición *sukiya* de articulación con dicha naturaleza (Ando & Frampton, 1985, p.140).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENÉRICOS

Reflexionar sobre el papel emocional y afectivo de los usuarios en la vida de los edificios y espacios en los que habitan.

Poner de manifiesto la necesidad de una mayor equidad social desde ámbito de la arquitectura, en aras del acceso para todos a una vivienda digna.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Clarificar las posibilidades para la consecución de una Arquitectura Sostenible.
- Enfatizar el importante rol de la participación de los usuarios.
- Poner de manifiesto la importancia de las técnicas constructivas ancestrales para adecuarlas a los nuevos tiempos.
- Analizar la importancia del paisaje y la naturaleza en la conceptualización proyectual de un edificio.

3. METODOLOGÍA

Se aborda un estudio de casos concretos de obras arquitectónicas a partir de las cuales se pretenden clarificar los conceptos de co-creación arquitectónica y bio-arquitectura. Para ello se seleccionan una serie de arquitectos cuya obra es especialmente reveladora en uno u otro sentido o en ambas conjuntamente, en aras de evidenciar el significado amplio de los dos conceptos.

3.1. NADER KHALILI

Este arquitecto estadounidense-iraní planteó su sistema Super-Adobe (1984) basándose en diseños tradicionales de las casas de Irán. Se trata de una técnica consistente esencialmente en la utilización de sacos rellenos de tierra del lugar apilados en forma circular¹⁶⁷, motivo por el cual no es necesario excavar para hacer los cimientos. Habitualmente los sacos se apilan configurando formas circulares como domos, además de otros como arcos o bóvedas.

Por otro lado, es un sistema de autoconstrucción especialmente apto para lugares de desastres naturales frecuentes, ya que presenta una enorme resistencia a terremotos, huracanes e inundaciones¹⁶⁸.

Al ser un sistema tradicional que utiliza los materiales de la zona, se basa en un planteamiento constructivo sostenible y que además es susceptible de ser clasificado como arquitectura biológica o bioarquitectura, sobre todo cuando utiliza algún tipo de elemento vegetal, como por ejemplo el bambú o cualquier otro que contribuya a reforzar la consolidación estructural de las viviendas, así como sus detalles, tales como huecos o aberturas.

¹⁶⁷ Fue ideado por el autor en 1984 como propuesta para participar en un llamamiento de la NASA en relación con posibles tipologías de asentamientos en la Luna y Marte.

¹⁶⁸ Por ello, se trata de un sistema constructivo que será posteriormente utilizado en refugios de emergencia durante la Guerra del Golfo Pérsico (1990-91).

3.2. LINA BO BARDI

La producción arquitectónica de Lina Bo Bardi tiene mucho que ver con el reciclaje y la reutilización de materiales (Rukschcio & Pirazzoli, 2018:38) y esto es así habida cuenta de que, casi por principio, parte de la base de un respeto absoluto, tanto del concepto de lugar, como de las condiciones y las circunstancias de participación ciudadana que contribuyen a la gestación de dichos lugares de colectividad.

Por otro lado, su posicionamiento crítico la llevó a adoptar una doble postura revisionista en relación con la interpretación occidental del tiempo lineal, mostrándose además especialmente crítica con el hecho de infravalorar la importancia social de la dimensión colectiva del trabajo. En ese sentido, el contexto social y lo vernáculo adquirieron un protagonismo sin precedentes en todas sus obras.

Así, por ejemplo, en su intervención en la *Ladeira da Misericórdia*, Salvador, Brasil (1987) [Fig. 1], enmarcada dentro del contexto de recuperación del Centro Histórico de Bahía (Carvalho Ferraz, 2008:292), la arquitecta buscó preservar el espíritu de cada edificio manteniendo la distribución tradicional¹⁶⁹. Por ello, su contribución de construcción *ex novo* se limitó un restaurante configurado a partir de varios cilindros dispuestos en terrazas y con varias jardineras; todo el conjunto se distribuye en un terreno bastante irregular con forma de triángulo rectángulo.

En ese sentido, los muros de piedra del siglo XVIII conviven de forma armónica con los volúmenes cilíndricos del restaurante *Coaty*, cuya peculiar textura de hormigón, que reproduce la huella de su propio proceso constructivo, contrasta con el resto del conjunto edificaciones.

Por otro lado, las aperturas en forma de amebas son en realidad las propias ventanas del mencionado restaurante, que poseen un diseño organicista especialmente original y sugerente, con influencia de su edificio SESC Fábrica Pompéia (1977) en São Paulo. En este último caso se

¹⁶⁹ Una de las prioridades de esta intervención fue precisamente mantener la misma población en las casas restauradas.

trata de un centro de ocio proyectado a partir de una antigua fábrica de barriles de petróleo y en el que la arquitecta aplicó la idea de *micro-urbanismo*, lo que se traduce en la posibilidad de reconstruir, mediante el propio uso, determinados espacios inacabados o indefinidos funcionalmente. La arquitecta utilizó, también en SESC Pompéia, las aperturas en forma de amebas¹⁷⁰ que hacían las veces de ventanas del edificio.

FIGURA 1. Lina Bo Bardi. *Ladeira da Misericórdia, Salvador (1987)*.



Fuente: Carvalho Ferraz, 2008.

3.3. TADAO ANDO

Tadao Ando es un arquitecto autodidacta¹⁷¹ japonés y Premio Pritzker en el año 1995, que apuesta por llevar a sus obras la armonía de la propia naturaleza y que, en ese sentido, está fuertemente arraigado en la tradición de la cultura japonesa. Por eso, hablar de Ando es sinónimo de hablar de una arquitectura especialmente interesada por el paisajismo, tal y como sucede en su proyecto de las viviendas Rokko Housing I, II y III en Kobe, Japón (1981-98) [Fig. 2].

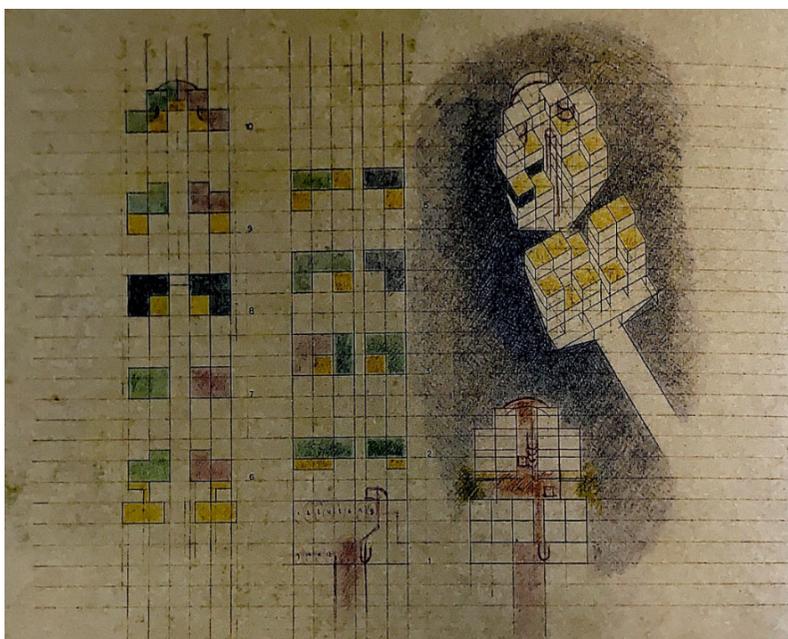
El proyecto consiste en tres conjuntos de viviendas construidos en la pendiente del monte homónimo y dispuestos en forma escalonada. Así, las viviendas se disponen empotradas en la ladera del monte con unas

¹⁷⁰ Las cuales eran denominadas por ella misma “*Spanish civil war holes*”.

¹⁷¹ Si bien tuvo una formación arquitectónica europea durante varios viajes.

vistas exclusivas. Formalmente el arquitecto apuesta por una belleza de la simplicidad a partir de volúmenes simples de hormigón visto, con fuerte contrastes de apertura y cierre o luz y oscuridad y que refuerzan la relación entre naturaleza y el edificio mediante terrazas destinadas a espacios tanto públicos como privados. Esta integración con el lugar es especialmente reveladora ya que se produce una armonía visual casi total entre el edificio y su entorno (Ando et al., 1993).

FIGURA 2. Tadao Ando. Rokko Housing I (1978-83).



Fuente: Ando, 1993.

3.4. EUGENE TSUI

Este arquitecto reflexiona sobre la naturaleza como base del diseño, tomando como referencias, tanto la idea de evolución, como las lecciones que la arquitectura debe aprender de la naturaleza¹⁷². Por ello, comienza

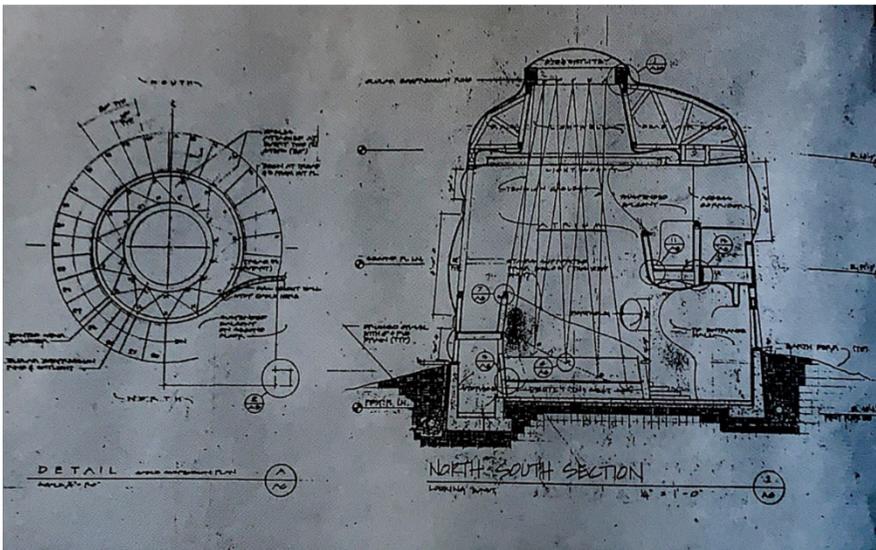
¹⁷² Trabajó en el estudio de Bruce Goff, conocido por sus diseños orgánicos y extravagantes, autor de obras arquitectónicas basada en la naturaleza (arquitectura biomimética) y con referentes tales como Antonio Gaudí o Frank Lloyd Wright.

por cuestionar, sobre todo y de forma especial, el cartesianismo uniforme que se manifiesta de forma reiterada en las ciudades y edificios en los que vivimos, un diseño rectilíneo tan sólo justificado por formalizaciones históricas (Tsui, 1999:5).

En ese sentido, toda su producción arquitectónica posee tintes visionarios y está fundamentada en su planteamiento conceptual de lo que él define como *arquitectura evolutiva*, la cual es definida por él mismo como aquella que posee el diseño y la tecnología más avanzados, pero también la máxima eficiencia desde el punto de vista de la sostenibilidad y del equilibrio con la naturaleza (Tsui, 1999:15).

Así, por ejemplo, la *Residencia para Florence and William Tsui*, la casa que construyó para sus padres en Berkeley, California (1993-95)[Fig. 3] es novedosa no sólo desde el punto de vista de su planteamiento formal, sino también y sobre todo por la utilización de materiales nuevos, así como por los requisitos ecológicos del propio proyecto.

FIGURA 3. Eugene Tsui. *Residencia para Florence and William Tsui* en Berkeley, California (1993-95).

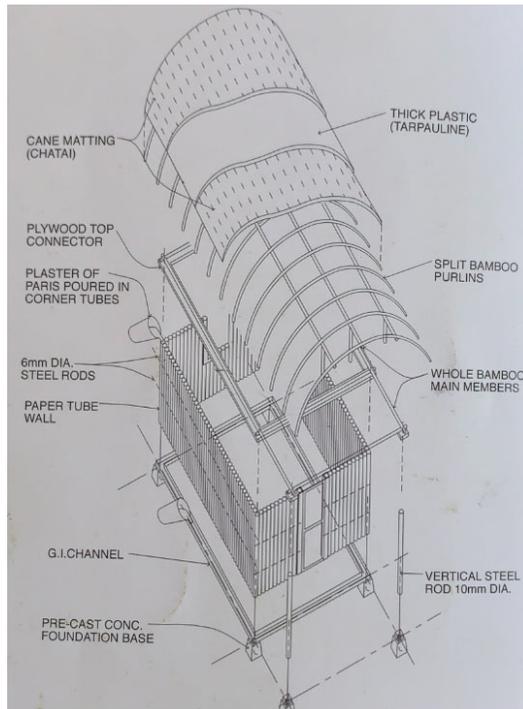


Fuente: Tsui, 1999.

3.5. SHIGERU BAN

El Premio Pritzker 2014 destaca muy especialmente por su arquitectura solidaria y su investigación sobre estructuras temporales, en las que utiliza tubos de cartón y materiales locales¹⁷³. En diversas ocasiones declaró su interés por contribuir con la sociedad, en lugar de trabajar exclusivamente para gente privilegiada. Sus primeros prototipos de refugios de emergencia fueron pensados para las catástrofes de Haití (1993) y Ruanda (1994) y tuvieron su continuación en otras intervenciones en Turquía (1999), la India (2001), China (2008) o L'Aquila, Italia (2009).

FIGURA 4. Shigeru Ban. Paper Log Houses. Kobe, Japón (1995).



Fuente: Miyake, 2009.

¹⁷³ En Nepal utilizó un sistema de muros construido mediante marcos de madera que se ensamblaban con gran rapidez coronados con un techo de tubos de cartón, cubriendo toda la estructura con plástico. Posteriormente la gente rellenaba poco a poco los marcos con ladrillos de escombros.

Para los damnificados del terremoto de Kobe, Japón (1995) ideó las *Paper Log Houses* o cabañas de papel (Miyake et al., 2009:124) (Tsarouhas, 2018:51) [Fig. 4]. Se trata de un prototipo basado en una estructura de 3x5m. con una cubierta de bambú; se utilizaron como cimentación cajas de cerveza con sacos de arena. El cerramiento estaba hecho de tubos de papel de 106 mm diámetro y unidos por una cinta de esponja impermeable. También para Kobe construyó el *Templo de Takatori* (Capilla de papel) (Jodidio, 2016:33), que se mantuvo durante más de diez años.

Sin embargo, es considerado además de un arquitecto vanguardista con un enorme prestigio internacional¹⁷⁴ y con casas icónicas como la *Paper House*¹⁷⁵ (Yamanakako, Japón, 1995), la *2/5 House* (Hyogo, Japón, 1995), la *Curtain Wall House* (Itabashi, Japón, 1995) (Mac Quaid, 2003:192) o la *Naked House* (Kawagoe, Japón, 1999) (Fernández Galiano, 2017:44). Otras de sus obras más emblemáticas son el Centro Pompidou, Metz (Francia, 2010) o la Catedral de cartón, Christchurch (Nueva Zelanda, 2013).

3.6. ALEJANDRO ARAVENA

El grupo Elemental fue fundado por el arquitecto Alejandro Aravena y el ingeniero Andrés Iacobelli (Aravena, 2011:118) y surgió a raíz del proyecto de una iniciativa sobre vivienda dentro de la Universidad de Harvard en 2001¹⁷⁶ y con el objetivo de dignificar la vivienda social en Chile (Otxotorena, 2006:6).

En las ya mencionadas viviendas sociales «Quinta Monroy» de Iquique, Chile (2003) (Aravena, 2011:125) [Fig. 5], la propuesta consistía en intervenir, dentro de un programa gubernamental de 93 viviendas, en un suelo de alto valor y que había sido ocupado ilegalmente durante 30

¹⁷⁴ Una de sus obras más emblemáticas es el Pabellón de Japón para la Expo 200 en Hannover, con una estructura de tubos de papel prensado (cfr. Ban et al., 2001:50).

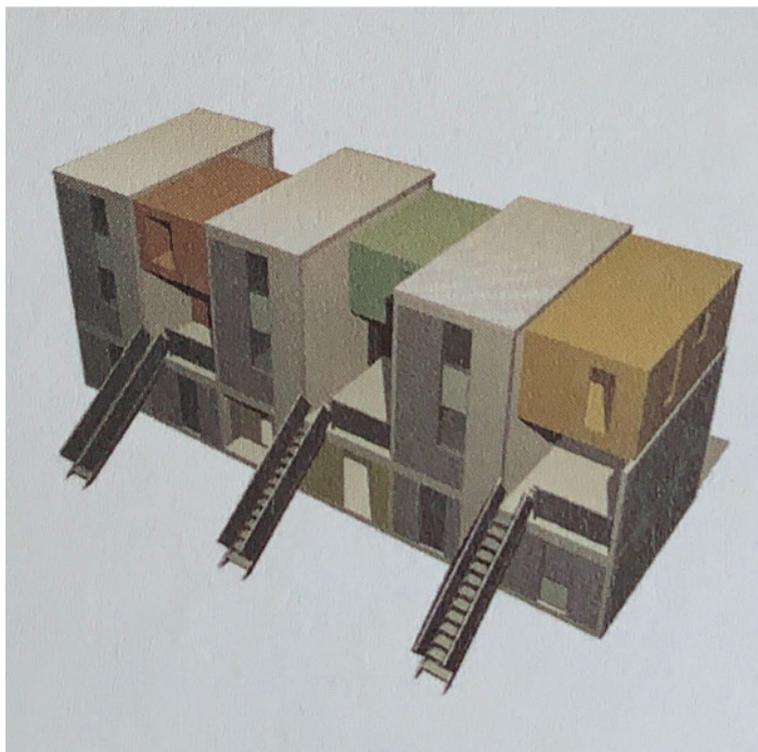
Participó también en el proyecto del *Nomadic Museum* en California (2006) y Tokyo (2007) (cfr. Miyake et al., 2009:192).

¹⁷⁵ Una vivienda permanente que utiliza tubos de cartón como soporte estructural.

¹⁷⁶ Posteriormente se unirían los arquitectos G. Arteaga, J. Cerda, V. Oddó y D. Torres.

años. La idea de vivienda “progresiva” o “expansible” fue la gran peculiaridad del proyecto, ya que tan sólo se construirían 36 m², las partes más difíciles (baño, cocina y escalera), permitiendo ampliarse, tanto horizontal como verticalmente, hasta 72m² mediante la participación de los habitantes por auto-construcción.

FIGURA 5. Alejandro Aravena. Viviendas sociales «Quinta Monroy», Iquique (2004).



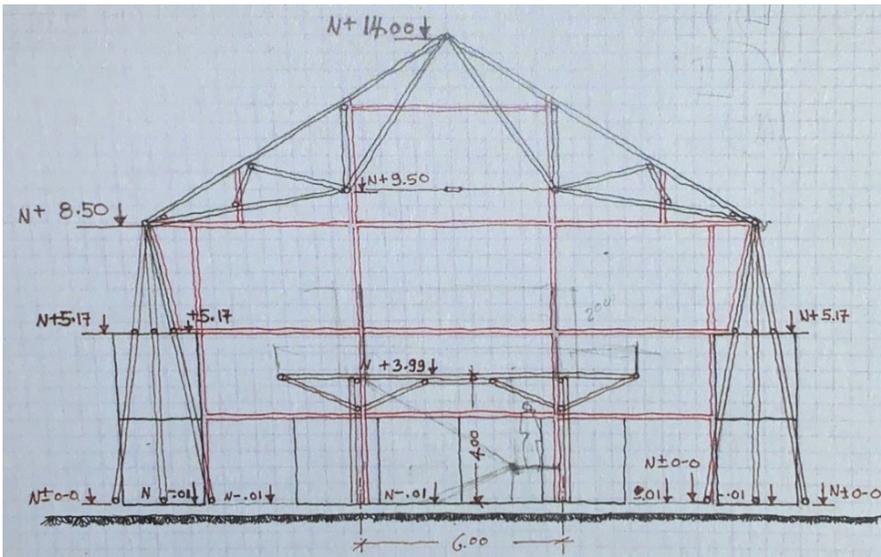
Fuente: Aravena, 2011.

Otras propuestas del grupo que irán en la misma línea (Fernández-Galiano, 2016:22ss.) son las viviendas de Renca (2006), Monterrey (2008), Barnechea (2008) o Villa Verde (2009). Las viviendas de Monterrey son 70 casas básicas que suponen una versión optimizada de la de Quinta Monroy. El conjunto de Barnechea son 363 casas dispuestas en tres niveles y con posibilidades de ampliación. En las casas de Villa Verde se construyeron 56 m² que podían ampliarse hasta 85 m².

3.7. SIMÓN VÉLEZ

Simón Vélez es un arquitecto colombiano¹⁷⁷ especialista en la construcción de cubiertas de bambú (*guadua angustifolia*). La sostenibilidad de los sistemas tropicales está basada en una arquitectura tropical, construida con guadua para adaptarla a la lluvia y con techos de grandes voladizos. Un ejemplo emblemático de este tipo de construcción es el *Pabellón Manizales*, Colombia (1997) (Von Vegesack & Kries, 2000:22). Se trata de una estructura decagonal, sin cerramiento y con una gran similitud a un hongo. Fue el prototipo utilizado para el pabellón de bambú de 2000 m² para la Fundación ZERI¹⁷⁸ de la Expo de Hanover (2000).

FIGURA 6. Simón Vélez. Museo Nómada del Zócalo. México (2008).



Fuente: Frey & Schaewen, 2013.

Otra de sus obras más emblemáticas es el Museo *Nómada del Zócalo*. México (2008) (Frey & Schaewen, 2013) [Fig. 6], en este caso un

¹⁷⁷ Su socio habitual es Marcelo Villegas.

¹⁷⁸ Siglas de la Iniciativa de Investigación para las Cero Emisiones.

museo itinerante¹⁷⁹ sostenible que albergaba la exposición *Ashes and Snow* del artista Gregory Colbert. El diseño arquitectónico evolucionaba durante su viaje y en este caso se trataba de un edificio efímero, construido en cuatro meses con contenedores de barcos y guadua y de planta basilical, con dos naves laterales y una central.

4. RESULTADOS

La arquitectura de Tadao Ando y de Lina Bo Bardi son claros ejemplos la importancia del espectador en su relación afectivo-emocional con los edificios que habitan y los espacios comunes.

Arquitecturas comprometidas como las de Shigeru Ban o las de Alejandro Aravena, evidencian que es posible la consecución de una mayor equidad social, así como del acceso a una vivienda digna para todos.

La importancia de revitalizar técnicas constructivas ancestrales para adecuarlas a los nuevos tiempos es especialmente evidente en el caso de arquitectos como Nader Khalili o Simón Vélez.

La consecución de una arquitectura sostenible y la importancia del paisaje y la naturaleza son cuestiones esenciales para los arquitectos Tadao Ando y Eugene Tsui.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio no es más que una muestra de que desde el ámbito de la arquitectura existen personas que se implican en contribuir con su propio enfoque proyectual a la consecución de un mundo mejor, más humano y respetuoso con el medio natural.

Faltan ahora futuras propuestas de investigación sostenible, pero sobre todo de construcción o acción, que imiten las obras de todos estos geniales y brillantes precursores.

¹⁷⁹ Venecia (2002), Nueva York (2005), Santa Mónica, California (2006), Tokio (2007) y México (2008).

6. CONCLUSIONES

El futuro de la arquitectura pasa por la utilización de materiales naturales y renovables. Por otro lado, dado además que la funcionalidad en arquitectura tiene fecha de caducidad, es crucial la revitalización de las pre-existencias, mediante procesos cíclicos que imiten a los que tienen lugar en la propia naturaleza.

En otro orden de cosas, esta dualidad naturaleza-artificio es tan sólo ficticia, ya que la verdadera arquitectura sostenible propugna una mayor integración entre ambos conceptos, en aras de la consecución de una auténtica bioarquitectura.

7. REFERENCIAS

- Ando, T., & Frampton, K. (1985). Tadao Ando: edificios, proyectos, escritos . Gustavo Gili.
- Ando, T., Libeski, D., & Yatsuka, H. (1993). Tadao Ando: the Rokko Housing I,II,III . Shinkenchiku-sha.
- Aravena, A. (2011). Alejandro Aravena: the forces in architecture. Nobuyuki Endo.
- Ban, S., Feireiss, K., & Commerell, H.-J. (2001). Shigeru Ban: recent projects . AEDES.
- Biagi, M., & Bergamin, A. (2007). Alejandro Aravena: progettare e costruire . Electa.
- Carvalho Ferraz, M. (2008). Lina Bo Bardi (3a ed.). Instituto Lina Bo e P. M. Bardi.
- Fernández-Galiano, L. (2016). Elemental, Alejandro Aravena . Arquitectura Viva.
- Fernández Galiano, L. (dir. . (2017). Shigeru Ban : social beauty. Arquitectura Viva, 195.
- Frey, P., & Schaewen, D. von. (2013). Simón Vélez, architecte: la maîtrise du bambou = Simón Vélez, architect : mastering bamboo . Actes Sud.
- Jodidio, P. (2016). Shigeru Ban : architecture of surprise . Taschen.
- Khalili, N. (2005). Ceramic houses and earth architecture: how to build your own (7th ed.). Cal-Earth.
- Mac Quaid, M. (2003). Shigeru Ban . Phaidon.

- McDonough, W., & Braungart, M. (2005). *Cradle to cradle (De la cuna a la cuna) : Rediseñando la forma en que hacemos las cosas* . Mc Graw-Hill.
- Miyake, R., Luna, I., & Gould, L. A. (2009). *Shigeru Ban Paper in Architecture* . Rizzoli.
- Otxotorena, J. M. (2006). *Alejandro Aravena* . T6.
- Rukschcio, B., & Pirazzoli, G. (2018). *Lina Bo Bardi poesía precisa*. Fundación Arquía.
- Tsarouhas, G. (2018). *Shigeru Ban, architects* . Images Publishing Group.
- Tsui, E. (1999). *Evolutionary architecture : nature as a basis for design* . John Willey & Sons.
- Von Vegesack, A., & Kries, M. (2000). *Grow your own hous : Simón Vélez und die bambusarchitektur = Simón Vélez and bamboo architecture* . Vitra Design Museum.
- Westerlo, B. Van De. (2011). *Sustainable Development and the Cradle to Cradle Approach*. In University of Twente.

PRINCIPIOS ÉTICOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD EN RED

DR. RICARDO MEJÍA FERNÁNDEZ¹⁸⁰

Facultad de Filosofía, Universidad Ramón Llull

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación humana es un fenómeno especialmente complejo porque implica algo más que transmitir un mensaje a un destinatario en un código, un canal y un contexto determinados (como en Jakobson). La comunicación abarca la vida humana, de modo que aquellos formatos en que esta se cumple a través de las nuevas tecnologías no se pueden desgajar del fenómeno humano desde sus cualidades de unidad, totalidad e irreductibilidad. ¿Qué se pretende afirmar con esto? Toda comunicación pone en juego las capacidades humanas de *quien* comunica, como de toda persona *que participa de* dicha acción compleja a través de *medios* escogidos.

Si se afirma como base la dignidad de la persona humana se ha de mantener que los medios de comunicación están al servicio de la dignidad de la persona humana y, por su carácter social, no solo han de promover el bien individual sino el bien común. Fijémonos, pues, en *La condición humana* de la filósofa de origen judío Hannah Arendt. La comunicación nace de y fomenta una *vita activa* (que últimamente no es sino actividad virtual), la cual designa “tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra” (Arendt, 2009, p. 21). La labor, el trabajo y la acción se concitan

¹⁸⁰ Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia, con mención internacional, por la Universidad de Salamanca y codirección en la Universidad de Memphis, Estados Unidos. Profesor acreditado por la ANECA, Facultad de Filosofía de Cataluña, Universidad Ramón Llull, Barcelona: rmejia@filosofia.url.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5031-9560>.

en una misma condición humana comunicante en su misma constitución de derechos y obligaciones. De este modo, los medios de comunicación social son inexplicables sin esta triple actividad propiamente humana, debida a una condición ética más originaria desvelada ante la pregunta sobre qué es ser hombre o mujer hoy: “La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre” (Arendt, 2009, p. 23). Y es que la comunicación, verbal o no-verbal, sale a relucir nuestro ser más profundo:

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia (Arendt, 2009, p. 203).

Es por esto que son necesarios unos principios y motivaciones que articulen una ética de la comunicación social. Entre estos cabe señalar, sobre todo, tres principios (cf. Hernández Rodríguez, 2014). En el primero, encontramos el principio de *veracidad*, donde existe una *koinonía* de aquello no solo que se supone, sino que el ser humano manifiesta en tanto que lo podríamos llamar “verdad”. Los medios no han de fabricar esta verdad o la manipulan en función de una manipulación externa a la comunicación misma o con el fin de instituir una sociedad de control donde los informados son pasivos. La veracidad es esencial a fin de consolidar una sociedad del conocimiento y de la información, donde la ignorancia no sea una consecuencia querida y planificada. En el segundo, hallamos la *justicia*, no solo individual sino del conjunto de la sociedad, según la cual se habrá de respetar el grado, forma y tipo de información que corresponda con tal de no tener que perpetuar situación de opresión o desigualdad.

Además, los medios de comunicación social, al ejercer una *libertad* protegida legalmente, comparten y suscitan la misma libertad de la que gozan en sus múltiples destinatarios. Los principios éticos de veracidad, justicia y libertad se enmarcarán en una forma histórica social determinada, como veremos en el próximo punto. Suele ser común oír hablar de una sociedad organizada según el paradigma informacional o las

redes informáticas. Vayamos, por tanto, a abordar este interesante asunto a través de los conceptos y los análisis de este paradigma social.

1.1. DE LA ERA DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD EN RED

Para tratar el espinoso tema de una comunicación más ética, primero debemos establecer *en qué sociedad* acontece esta comunicación, la cual adviene a un ritmo cada vez más acelerado en lo que Manuel Castells (2010) bautizó como “la emergencia de una era de la información”. La era en la que vivimos es más que una era del conocimiento, porque en numerosas ocasiones se privilegia el procesamiento y la transmisión a aquello que se podía aprender en los teóricos del conocimiento, como S. Rábade (1995), en tanto que *conocer del conocer*.

Este conocimiento en puridad, de notorias raíces kantianas, está deflacionado socialmente por la *techne*; la cual en conformidad con los términos de Martin Heidegger (1978), se nos antoja como un “saber que significa haber visto en el amplio sentido de ver; es decir, percibir lo presente en cuanto tal”. Y es que el presente técnico repercute en el conocimiento y, de un modo muy peculiar, lo objetiviza. Así las cosas, no tiene mucho sentido ocuparnos intelectualmente del conocimiento en sí mismo sin atender a las tecnologías que lo permiten y vehiculan, u obviando los cambios sociales que las *culturizan*. Esta nueva era genera una cultura que goza de una novedad con respecto a los que no son nativos digitales. En efecto y como sostiene el sociólogo español, “la constitución de una nueva cultura basada en la comunicación multimodal y en el procesamiento de información digital crea una división generacional entre los nacidos antes de la Era de Internet (1969) y aquellos que crecieron siendo digitales”¹⁸¹.

La cultura humana, a la par con sus exigencias éticas, no pueden ser exactamente las mismas en unos entornos digitales en donde nos comunicamos de manera masiva y con unas condiciones cada vez más mediatizadas digitalmente. Nace, así, la ética de la “cultura de la realidad

¹⁸¹ “The constitution of a new culture based on multimodal communication and digital information processing creates a generational divide between those born before the Internet Age (1 969) and those who grew up being digital” (Castells, 2010, p. xviii).

virtual” (Castells, 2010, p. xxxi), en consonancia con el pensamiento social cristiano, especialmente el establecido por el papa Juan Pablo II:

Constituye una señal muy positiva el hecho de que cada vez más los medios de comunicación social estén considerados como algo más que meros instrumentos. De hecho, forman por sí solo un mundo —una «cultura y una civilización»— que la Iglesia también está llamada a evangelizar. La cuestión de la implicación de la Iglesia en el mundo de las comunicaciones sociales se transforma, pues, en cuestión acerca de la *misión* que persigue una auténtica *inculturación*. Además, el mundo de las comunicaciones sociales no constituye un sector aislado, y conforme ejerce su influencia en las distintas culturas, se asienta profundamente en ellas (Flecha, 2007, p. 405).

Por esta razón, sería conveniente que aquello que constituye la acción moral en los medios de comunicación virtuales reciba un adecuado remozamiento en relación con la *revolución* de las tecnologías de la información para lo que luego trataremos en este capítulo en calidad de sociedad en red. Así como la revolución industrial del siglo XIX marcó las nuevas formas de comunicación humana y su transmisión, las nuevas tecnologías cibernéticas repercuten en cómo comunicamos hoy:

[...] a diferencia de cualquier otra revolución, *el núcleo* de la transformación que estamos experimentando en la revolución actual se refiere a las *tecnologías del procesamiento y comunicación de la información*. La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron para las sucesivas revoluciones industriales, de la máquina de vapor a la electricidad, a los fósiles combustibles, e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y distribución de energía era el elemento clave subyacente a la sociedad industrial. Sin embargo, este reconocimiento sobre el papel preeminente de la tecnología de la información a menudo se confunde con la caracterización de la revolución actual como esencialmente dependiente de un nuevo conocimiento e información. (Castells, 2010, p. 33)¹⁸².

¹⁸² “[...] unlike any other revolution, *the core* of the transformation we are experiencing in the current revolution refers to *technologies of information processing and communication*. Information technology is to this revolution what new sources of energy were to the successive industrial revolutions, from the steam engine to electricity, to fossil fuels, and even to nuclear power, since the generation and distribution of energy was the key element underlying the industrial society. However, this statement on the pre-eminent role of information technology is

Esto no se resume en que un conocimiento en puridad dirija esta revolución tecnológica, sino que este, si de verdad puede considerarse como tal, es más bien dependiente de las nuevas tecnologías de la información. De hecho, el paradigma informacional —también identificado con el apelativo de *informacionalismo*¹⁸³ en las ciencias cognitivas— es el que abarca esta revolución de las tecnologías que subyacen, suscitando al ritmo de las mismas un cambio generacional a todas luces detectable en la sociedad. En consecuencia, “el informacionalismo es un paradigma tecnológico basado en el aumento de las capacidades humanas de procesamiento de información, hecho posible por las revoluciones en microelectrónica, software, e ingeniería genética” (Castells, 2004, p.)¹⁸⁴. Cada vez que estas tecnologías se tornan más sofisticadas, eficaces y eficientes, quienes nacen en la sociedad que las culturiza cambian al paso del desarrollo tecnocientífico; lo cual precisa de una ética que responda a las marchas forzadas de su devenir histórico.

often confused with the characterization of the current revolution as essentially dependent upon new knowledge and information” (Castells, 2010, p. 30).

¹⁸³ “Informationalism is the technological paradigm that constitutes the material basis of early twenty-first century societies. Over the last quarter of the twentieth century of the Common Era it replaced and subsumed industrialism as the dominant technological paradigm. Industrialism, associated with the industrial revolution, is a paradigm characterized by the systemic organization of technologies based on the capacity to generate and distribute energy by human-made machines without depending on the natural environment – albeit they use natural resources as an input for the generation of energy. Energy is a primary resource for all activities, and by transforming energy generation, and the ability to distribute it to any location and to portable applications, humankind became able to increase its power over nature, taking charge of the conditions for its own existence (not necessarily a good thing, as the historical record of the twentieth-century shows). Around the energy nucleus of the industrial revolution, technologies clustered and converged in various fields, from chemical engineering and metallurgy to transportation, telecommunications, and, ultimately, life sciences and their applications. A similar structuration of scientific knowledge and technological innovation is taking place under the new paradigm of informationalism. To be sure, industrialism does not disappear. It is subsumed by informationalism. Informationalism presupposes industrialism, as energy, and its associated technologies are still a fundamental component of all processes [...]” (Castells, 2004, p. 8-9).

¹⁸⁴ “[...] Informationalism is a technological paradigm based on the augmentation of the human capacity of information processing and communication made possible by the revolutions in microelectronics, software, and genetic engineering. Computers and digital communications are the most direct expressions of this revolution”.

2. NATIVOS DIGITALES Y SOCIALIZACIÓN ÉTICO-COMUNICATIVA

Ser nativos digitales implica comunicar en estrecha dependencia hacia dicho desarrollo, y tal comunicación al complejizarse nos llama a repensar unos principios y unas motivaciones éticas acordes con su misma resolución de progreso humano. En esta coyuntura, las denominadas generaciones digitales adquieren unas capacidades comunicativas que difiere sustancialmente de la de sus predecesores, puesto que la *velocidad, amplitud, extensión* y mayor *volumen* de información procesada virtualmente ha convertido a la comunicación, que es intrínsecamente mediada —al comunicar requerimos del medio hablado, escrito, o no-verbal, esto es, codificado y canalizado según diversos contextos— en una comunicación todavía más mediada mediante la digitalización sociotecnológica de las masas, cuya acción no significa un simple aderezo de la acción humana, sino “un nuevo ámbito de comunicación” (Castells, 2010, p. xxx):

El creciente interés de los medios corporativos por las formas de comunicación basadas en Internet reconoce la importancia del surgimiento de una nueva forma de comunicación social, la cual he conceptualizado como *autocomunicación masiva*. Se trata de comunicación masiva porque llega a una audiencia potencialmente global a través de redes p2p y la conexión a Internet. Es multimodal, en tanto que digitalización de contenidos y software social avanzado, a menudo basado en programas de código abierto que se puede descargar de forma gratuita, permitiendo reformatear casi cualquier contenido en casi cualquier forma, cada vez más distribuido a través de redes inalámbricas. También es *autogenerada en contenido, autodirigida en emisión, y autoseleccionada en recepción* por parte de muchos que se comunican con muchos. Este es un nuevo ámbito de la comunicación y, en última instancia, un nuevo medio, cuya columna vertebral está formada por redes informáticas, cuyo lenguaje es digital, y cuyos remitentes están distribuidos globalmente y son interactivos globalmente. (Castells, 2020, p. xxx)¹⁸⁵.

¹⁸⁵ “The growing interest of corporate media for Internet-based forms of communication recognizes the significance of the rise of a new form of societal communication, the one I have conceptualized as *mass self-communication*. It is mass communication because it reaches a potentially global audience through p2p networks and Internet connection. It is multimodal, as the digitization of content and advanced social software, often based on open source programs that

Lo que se acaba de señalar es tan importante que, a través de unas tecnologías de la información masivas y cada vez más perfeccionadas, los comunicadores afirman y solidifican su propia identidad no solo en el *uso* sino en la *habitabilidad* de las mismas. Podríamos, por tanto, vislumbrar una habitabilidad global, de cada uno en todos, en la aldea global multi-societaria y tecnológicamente multi-modal. De este modo, la habitabilidad es sinónimo de *conectividad* y, en el caso que nos ocupa, de *sociabilidad virtual*. Las redes se convierten, entonces, no solo en algo del que se puede disponer sino en la estancia digital en la que habitan los comunicadores conectados, así como en el mundo que sustituye el contexto real por el virtual, sin el cual los individuos no podrían autoafirmarse en su identidad y transmitir su expresión, en la diversificación de mensajes o imágenes, a otros individuos.

Bajo estas premisas, las redes no anulan la conciencia de sus participantes sino que ante todo refuerzan el principio de responsabilidad ética, debido a las altas funcionalidades que alcanza: “la responsabilidad ética en materia de información tiene siempre por escenario la conciencia personal del informador” (Soria, 2003, p. 212). Encontramos, por tanto, que *las redes socializan a los seres humanos y exigen una mayor responsabilidad ética* a través de un nuevo ámbito virtual.

2.1. POR UNA COMUNICACIÓN MÁS ÉTICA EN LA SOCIEDAD EN RED

Así las cosas, se daría la circunstancia de que la identidad, que es fundamental para la comunicación humana en sociedad, adquiriría en esta estancia contextual sin precedentes, una *cualidad virtual*; perdiendo a la postre el realismo previo a la presente revolución tecnológica informacional. La socialización ya no constituirá un proceso unilateralmente de la existencia humana como exterioridad real, en tanto que *Da-sein* sino, *a contrario*, un proceso virtual en la medida en que los usuarios de internet se conectan recíprocamente, *auto-generan*, *auto-dirigen* y *auto-seleccionan* a partir de un software y un hardware

can be downloaded for free, allows the reformatting of almost any content in almost any form, increasingly distributed via wireless networks. It also is *self-generated in content*, *self-directed in emission*, and *self-selected in reception* by many who communicate with many” (Castells, 2010, p. xxx).

imprescindibles. Este énfasis en la partícula *auto*, refuerza la motivación subjetiva que articula el principio ético de la libertad en los medios de comunicación social, así como la *vita activa* que detectábamos en Hannah Arendt.

No es que Castells adopte con ello una postura antirrealista, sino una ampliación de la realidad en el territorio virtual, que presenta el desafío de abrirse a acciones que puedan tipificarse moralmente según la conectividad en red de los usuarios y aún más de aquellos que gozan de responsabilidades comunicativas. La virtualidad que aquellos culturizan es realista y no ha de menoscabar los hechos de los que se informa, ya que “el primer deber ético y jurídico del comunicador es el de respetar los hechos y jamás favorecer a nadie” (Fernández Areal, 2002, p. 181). En consecuencia, se ha de ser *veraz*, habida cuenta de que “la libertad de buscar y decir la verdad es un elemento esencial de la comunicación humana, no solo en relación con los hechos y la información, sino también y especialmente sobre la naturaleza y destino de la persona humana” (Hernández Rodríguez, 2002, p. 302).

Además es relevante que subrayemos el prefijo *auto*, puesto que la estancia virtual en red (haciendo honor a la continuidad mente-vida [cf. Kirchoff y Froese, 2019] donde cada cual se socializa y participa en su destino político, como en la propuesta de la *Condición humana* de la *vita activa*, propuesta en la cual Arendt veía que la acción humana se expresa y se deja expresar con múltiples medios, no elimina la intencionalidad y voluntad conscientes de los comunicadores, como tampoco elimina la realidad; como bien admite Castells:

Es cierto que el medio, incluso un medio tan revolucionario como este no determina el contenido y efecto de sus mensajes. Pero tiene el potencial para hacer posible una diversidad y producción ilimitada y autónoma de la mayoría de los flujos de comunicación que construyen significado en la mente de las personas. Por eso, observando hace más de una década las tendencias emergentes de lo que ahora ha tomado forma como una revolución comunicativa, [proponiendo...] la hipótesis que se está formando una nueva cultura, *la cultura de la virtualidad real*, en la que las redes digitalizadas de comunicación multimodal se han vuelto tan inclusivas de todas las expresiones culturales y

experiencias personales que han hecho de la virtualidad una dimensión fundamental de nuestra realidad. (Castells, 2010, p. xxxi)¹⁸⁶.

Si buscamos una comunicación más ética, hemos de sumergirnos en esta “cultura de la virtualidad real [*culture of the real virtuality*]”, mediante el mencionado *realismo virtual* de la sociedad donde nos comunicamos en la conexión de las redes. Si los cambios sociales más importantes vienen caracterizados por una transformación en la exterioridad de la experiencia humana, la sociedad que antes se modificaba en el afuera de las relaciones interpersonales, ahora se extiende a los entornos virtuales, de modo que el espacio y el tiempo como estancos se invierten en una cultura de la virtualidad. En la sociedad en red, “los medios de comunicación deben aprovechar y ejercer las grandes oportunidades que les brindan la promoción del diálogo, el intercambio de conocimientos, la expresión de solidaridad y los vínculos de paz” (Hernández Rodríguez, 2014, p. 300).

2.2. LA RED: METÁFORA DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS

La sociedad se hace más grande, y los procesos de socialización ético-comunicativa mucho más complejos, a través de las redes informáticas. La comunicación en las actuales coordenadas sociales no es bipolar sino *multipolar*. Así las cosas, podemos abordar esto con el concepto de “sociedad en red [*network society*]”, trabajando en conformidad con la lógica binaria que incluye y excluye la información que procesa. Veamos minuciosamente cómo se explica la mencionada metáfora, según el comportamiento y la estructura de las redes:

Una sociedad en red [*network society*] es una sociedad cuya estructura social está formada por redes impulsadas por tecnologías de la

¹⁸⁶ “True, the medium, even a medium as revolutionary as this one, does not determine the content and effect of its messages. But it has the potential to make possible unlimited diversity and autonomous production of most of the communication flows that construct meaning in people's minds. This is why, observing more than a decade ago the emerging trends of what now has taken shape as a communication revolution, I proposed in the first edition of this book the hypothesis that a new culture is forming, *the culture of real virtuality*, in which the digitized networks of multimodal communication have become so inclusive of all cultural expressions and personal experiences that they have made virtuality a fundamental dimension of our reality” (Castells, 2010, p. xxxi).

información y la comunicación basadas en microelectrónica. Por estructura social, entiendo los arreglos organizativos de los humanos en las relaciones de producción, consumo, reproducción, experiencia, [y] pudiendo expresarlos en una comunicación significativa codificada por la cultura. Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto donde la curva se intersecta a sí misma. Una red no tiene centro, solo nodos. Los nodos pueden tener una relevancia variable para la red. Los nodos aumentan su importancia para la red al absorber información más relevante y procesarla de manera más eficiente. La importancia relativa de un nodo no se deriva de sus características específicas, sino de su capacidad para contribuir a los objetivos de la red. Sin embargo, todos los nodos de una red son necesarios para el rendimiento de la red. Cuando los nodos se vuelven redundantes o inútiles, las redes tienden a reconfigurarse, eliminando algunos nodos y agregando otros nuevos. Los nodos solo existen y funcionan como componentes de redes. La red es la unidad, no el nodo. (Castells, 2004, p. 3)¹⁸⁷.

La metáfora de la red se relaciona muy estrechamente con la sociología, habida cuenta de que, al habitar los activos sociales en los entornos virtuales, en tanto que nodos que se conectan e interceptan, no se tiene más centro que la propia red. Si antes subrayábamos que la habitabilidad en la red era sinónima de la conectividad, esta lo era a su vez de la sociabilidad de cada usuario. Los procesos de socialización comunicativa se producen en una cultura virtualmente real en la que el centro no se concentra en cada uno sino la red misma: el usuario estará más socializado en la medida en que intervenga y abastezca mayormente la comunicación de la red y en la red, pudiendo ser incomunicado de la misma, si no contribuye eficazmente a su rendimiento.

¹⁸⁷ "A network society is a society whose social structure is made of networks powered by microelectronics-based information and communication technologies. By social structure, I understand the organizational arrangements of humans in relations of production, consumption, reproduction, experience, and power expressed in meaningful communication coded by culture. A network is a set of interconnected nodes. A node is the point where the curve intersects itself. A network has no center, just nodes. Nodes may be of varying relevance for the network. Nodes increase their importance for the network by absorbing more relevant information, and processing it more efficiently. The relative importance of a node does not stem from its specific features but from its ability to contribute to the network's goals. However, all nodes of a network are necessary for the network's performance. When nodes become redundant or useless, networks tend to reconfigure themselves, deleting some nodes, and adding new ones. Nodes only exist and function as components of networks. The network is the unit, not the node" (Castells, 2004, p. 3).

En lo que atañe a la ética, con tal de ahondar más en esto, la metáfora de las redes se nos muestra como contraria al simple individualismo liberal de las sociedades modernas, si bien se combina el elemento *auto* antes señalado de esta comunicación junto con el conectivo. Por ello, las redes sociales cuentan con una producción unitaria de significado, así como con cambios de tendencias en el mismo sistema interconectado unitario. A ojos de Castells, *tres* son las características tecnológicas de las redes que admiten esta socialización en red:

[...] *Flexibilidad*: las redes se pueden reconfigurar según los entornos cambiantes, manteniendo sus objetivos mientras cambian sus componentes. Ellos van alrededor de los puntos de bloqueo en los canales de comunicación para encontrar nuevas conexiones. [...] *Escalabilidad*: pueden expandirse o reducirse de tamaño con poca interrupción. [...] *Supervivencia*: puesto que no tienen centro y pueden operar en un amplio rango de configuraciones, las redes pueden resistir ataques en sus nodos y códigos porque los códigos de la red están contenidos en múltiples nodos que pueden reproducir las instrucciones y encontrar nuevas formas para realizarlo. Entonces, solo la capacidad física de destruir los puntos de conexión puede eliminar la red (Castells, 2004, pp. 5-6)¹⁸⁸.

En esta tesitura, la flexibilidad, la escalabilidad y la supervivencia están en el proceso mediante el cual las redes se interconectan entre colectivos, ideologías y clases; estableciendo una sociedad transcultural y transideológica. Por esta razón, la sociedad en red, y la comunicación que pone en marcha, se *flexibiliza* en sus propios cambios tanto unitarios como elementales; a partir de los cambios operados por la comunicación consciente de los nodos. Así mismo, la mencionada cualidad flexible es ininteligible sin su propia expansión o reducción unitaria, la cual se motiva por la participación nodal, en una *escalabilidad* que puede volverse mayor o menor. En lo que involucra a la *supervivencia*,

¹⁸⁸ "Flexibility: networks can reconfigure according to changing environments, keeping their goals while changing their components. They go around blocking points in communication channels to find new connections. Scalability: they can expand or shrink in size with little disruption. Survivability: because they have no center, and can operate in a wide range of configurations, networks can resist attacks on their nodes and codes because the codes of the network are contained in multiple nodes that can reproduce the instructions and find new ways to perform. So, only the physical ability to destroy the connecting points can eliminate the network" (Castells, 2004, pp. 5-6).

entroncamos con que es la misma conexión física la que cualifica que las redes sobrevivan o se destruyan, toda vez que los usuarios auto-generan, auto-dirigen y auto-seleccionan el modo y el contenido de la comunicación en red.

3. VALORES GLOBALES Y ESPACIO VIRTUAL

¿Pero qué sucede, por tanto, con los valores éticos en esta sociedad que se comunica a gran escala? Podemos afirmar varias cosas. Los valores sociales no se aislarán en un individuo o colectivo sino el procesamiento de una red dominante según la jerarquización establecida de antemano en su programación. Los valores se subordinarán a esta jerarquía de redes digitales, las cuales “son globales, en la medida en que no conocen límites en su capacidad para reconfigurarse a sí mismas. Entonces, una estructura social cuya infraestructura se basa en las redes digitales es por definición global. En estas circunstancias, la sociedad en red es una sociedad global” (Castells, 2004, p. 22)¹⁸⁹.

A partir de la revolución informacional de las redes, ya no existen más los límites unilaterales (de un polo de emisión a unos destinatarios) en una “aldea global” donde todos participamos de todos y repercutimos en todos; si traemos a colación el concepto de McLuhan que se recoge en *Homo videns*, la célebre obra de Giovanni Sartori (cf. 1998). En ese trabajo era totalmente necesaria la libertad no solo de los comunicadores sino de sus destinatarios, así como de los sistemas políticos a los que arriba la acción comunicativa. En la sociedad en red se *globaliza* de esta manera la auto-comunicación de masas en los medios cibernéticos en las redes en tanto que está culturizada en la mediación virtual:

En el ámbito de la comunicación, la sociedad en red se caracteriza por un patrón de trabajo en red, flexibilidad, recombinação de códigos y comunicación simbólica efímera. Se trata de una cultura organizada e integrada principalmente por un sistema diversificado de medios electrónicos, incluido Internet. Expresiones culturales de todo tipo están

¹⁸⁹ “Digital networks are global, as they know no boundaries in their capacity to reconfigure themselves. So, a social structure whose infrastructure is based on digital networks is by definition global. Thus, the network society is a global society” (Castells, 2004, p. 22).

encerradas y moldeadas por este hipertexto interconectivo y electrónico, formado por la televisión, la radio, los medios impresos, el cine, el vídeo, el arte y la comunicación por Internet en el llamado “sistema multimedia” (Croteau y Hoynes, 2000). (Castells, 2004, pp. 29-30)¹⁹⁰.

Como en las redes cibernéticas, las masas se auto-comunican siguiendo patrones comunitarios en las redes, con la flexibilidad que permite la supervivencia de entornos virtuales extensísimos. Auto-comunicarse e inter-conectarse son los niveles conscientes y físicos que solo una sociedad en red propicia. Se transforma, pues, el tipo de comunicación unilateral de la concentración oligopólica (y también capitalista) de la sociedad industrial, en la que un centro vinculado a una clase dominante se comunica, a la vez que atrae, a un público que se ha de identificar con la visión del mundo y los valores éticos de esa clase propietaria, productora y actora de los medios masivos.

En esta comunicación, sin asistir todavía a la revolución informacional y cibernética, favorece la concentración en la clase económicamente más holgada y poderosa lo que vale, sin haber más que una imitación extrínseca por parte de sus destinatarios globales, pero en ningún caso una participación en la riqueza que ostenta el polo emisor de comunicación. No no ha de extrañar, por tanto, que Castells pusiera a Hollywood como muestra de esta comunicación de la concentración de los activos económicos (y de poder), a diferencia de la comunicación de la extensión de los derechos, ganancias y conquistas sociales que resulta de la sociedad en red:

Y no constituyen la aldea global de una cultura centrada en Hollywood. Incluyen una amplia gama de culturas y grupos sociales, y envían mensajes dirigidos a audiencias seleccionadas o para estados de ánimo específicos de una audiencia. El sistema de medios se caracteriza por concentración empresarial, mediante la diversificación de la audiencia (incluida la diversificación cultural), mediante la versatilidad tecnológica

¹⁹⁰ “In the realm of communication, the network society is characterized by a pattern of networking, flexibility, the recombination of codes, and ephemeral symbolic communication. This is a culture primarily organized around and integrated by a diversified system of electronic media, including the Internet. Cultural expressions of all kinds are enclosed and shaped by this interlinked, electronic hypertext, formed by television, radio, print media, film, video, art, and Internet communication in the so-called ‘multimedia system’ (Croteau and Hoynes, 2000)” (Castells, 2004, pp. 29-30).

y la multiplicidad de canales, y por la creciente autonomía de una audiencia que está equipada con Internet y ha aprendido las reglas del juego: es decir, todo lo que es una experiencia mental colectiva es virtual, pero esta virtualidad es una dimensión fundamental de la realidad de cada uno. (Castells, 2004, p. 30)¹⁹¹.

4. CONCLUSIÓN: UNA JUSTICIA DE LA COMUNICACIÓN EN RED

En el plano ético, la señalada autonomía de la audiencia masiva contrasta con la pasividad dominadora de la revolución industrial, de modo que el entorno virtual que *realizamos* constituye un deriva de espacio donde la participación de los activos sociales es más directa, flexible e interactiva, de suerte que “los medios se han convertido en un espacio público” (Castells, 2004, p. 30), el cual es análogo a la teoría democrática habermasiana, sobre todo en las instituciones políticas de este régimen como garantes de la eticidad, como marco que comunitariza políticamente a los diferentes activos de la sociedad en red.

Esta comunitarización del espacio público virtual tiene mucho que ver el principio ético de justicia, dado que “no solo encontrar el modo de garantizar a los sectores más débiles de la sociedad el acceso a la información que necesitan, sino también asegurar que no sean excluidos de un papel efectivo y responsable en la toma de decisiones sobre los contenidos de los medios, y en la determinación de las estructuras y líneas de conducta de las comunicaciones sociales” (Hernández Rodríguez, 2014, p. 304).

De hecho, y si comparamos esta comunicación con la que acontece en las ciudades, la comunicación directa no solo se sustituye sino que se intensifica en el espacio público virtual: “la mayor comunicación ocurre

¹⁹¹ “And they do not constitute the global village of a unified, Hollywood-centered culture. They are inclusive of a wide range of cultures and social groups, and send targeted messages to selected audiences or to specific moods of an audience. The media system is characterized by global business concentration, by diversification of the audience (including cultural diversification), by technological versatility and channel multiplicity, and by the growing autonomy of an audience that is equipped with the Internet and has learned the rules of the game: namely, everything that is a collective mental experience is virtual, but this virtuality is a fundamental dimension of everybody’s reality” (Castells, 2004, p. 30).

en el espacio electrónico” (Castells, 2004, p. 30). Esto, si acudimos a la nomenclatura paulina, consiste en aquello que la “doctrina de la Iglesia católica viene desde hace hace algún tiempo definiendo a los medios de comunicación social como el «nuevo areópago»” (Flecha, 2007, p. 408), en el que nos encontramos con los gentiles, con el mal moral y las nuevas tendencias sociales e intelectuales. Los areópagos digitales son espacios de empoderamiento para los decodificadores-receptores que se conectan a las redes —aunque también de servicio comunitario y crecimiento en pensamiento crítico— en favor del bien común a través de los principios de libertad, veracidad y justicia. Finalmente, la sociedad en red desafía a la ética tanto natural como reveladamente cristiana:

La responsabilidad ante los valores éticos, que configura la silueta cultural de la sociedad, no es privativa del emisor-codificador. Ante la múltiple oferta de mensajes-medios, el decodificador-receptor está más llamado que nunca a ejercer su capacidad de decisión y su responsabilidad. Es decir, está llamado a ejercer su derecho a la libertad. Y no solo su «libertad-de» de ataduras y presiones a la hora de seleccionar los mensajes, sino también su «libertad-para» dialogar crítica y creativamente con la fuente y el emisor de la comunicación. Si la presentación del mensaje y su contenido está con frecuencia hipotecado por presiones sociales y orientaciones ideológicas, el decodificador-receptor habrá de desarrollar un especial sentido de responsabilidad y de discernimiento, prenda y signo de su propia libertad. Esa responsabilidad habrá de trascender los límites de la responsabilidad individual, para configurar verdaderas respuestas de valores plausibles para la misma comunidad. Y puesto que las respuestas no son unidireccionales y convocan a un ejercicio de la responsabilidad comunitaria, caben sin duda muchas y «plurales» propuestas. (Flechas, 2007, p. 430).

5. REFERENCIAS

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Una historia crítica de las redes sociales. Paidós Ibérica.
- Aznar, H. (2005). *Ética de la comunicación y nuevos retos sociales*. Paidós Ibérica.
- Bonete Perales, E. (1999). *Ética de la comunicación audiovisual*. Tecnos.
- Bru Alonso, J. M. (2002). Magisterio de la Iglesia y Medios de Comunicación Social. *Almogaren*, 31 (02), 141-177.

- Castells, M. (2004). *The Network Society. A Cross-cultural Perspective*. Edward Elgar Publishing.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell Publishing.
- Diezhandino, P., Marinas, J. M. y Wat, N. (2002). *Ética de la comunicación: problemas y recursos*. Edipo.
- Fernández Areal, M. (2002). *Somos hijos de Dios*. Palabra.
- Flecha, J.-R. (2007). *Moral social. La vida en comunidad*. Sígueme.
- González, M. (2009). *La comunicación responsable*. Media Responsable.
- Heidegger, M. (1978). *Arte y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Rodríguez, M. V. (2014). El servicio de los medios de comunicación social: Magisterio eclesiástico y disposiciones legislativas. *Anuario de Derecho Canónico*, 3, 295-323.
- Kirchhoff, M. D. y Froese, T. (2019). Donde hay vida, hay mente. En apoyo a una tesis fuerte de la continuidad vida-mente. En M. Villegas, L. Caballero y E. Vizcaya (Eds.), *Biocomplejidad: facetas y tendencias* (pp. 171–255). Madrid, España: CopIt-arXives.
- Rábade, S. (1995). *Teoría del Conocimiento*. Akal.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Soria Saiz, C. (1989). *La crisis de la identidad del periodista*. Mitre.