Revista
Mediterránea
de Comunicación

Mediterranean Journal of Communication

Universidad Zaragoza

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(RMC) Revista Mediterránea de Comunicación

Monográfico MOOC: Educomunicación Masiva y Ubicua

ISSN 1989-872X

Año 2016

Volumen 7

Número 2

Edita Grupos de investigación Comunicación y Públicos Específicos (COMPUBES) y Comunicación e Información Digital (GICID)

mediterranea-comunicacion.org

Financiado por la Convocatoria anual de ayudas del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación para el fomento de la I+D+i en la Universidad de Alicante (Ref.PRC-UA-15).

La cesión de derechos se realiza bajo la licencia Creative-Commons Reconocimiento Compartir Igual 3.0 (CC BY-SA 3.0 ES) de España.



Pide tu ejemplar en papel y te lo enviamos a casa

EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

SUMARIO / SUMMARY

Año / Year 2016
Volumen / Volume 7
Número / Number 2
Segundo semestre / Second half
Fecha de publicación: 01/07/2016

Editoriales

Las reglas del juego cambian a mitad de la partida // *Changing the rules of the game in the middle of the match*

Victoria TUR-VIÑES 1-2

MOOC: transitando caminos educomunicativos hacia el conocimiento democratizado, abierto y común // *MOOC: walking educomunicative ways to democratised, open and common knowledge*
Sara OSUNA-ACEDO
Carlos ESCAÑO-GONZÁLEZ 3-6

Dossier monográfico MOOC: Educomunicación Masiva y Ubicua

***MOOCs, Open educational resources and social networking: bridging the gap between informal and formal learning* // MOOC, recursos de educación abierto y redes sociales: acortando la distancia entre aprendizaje informal y formal**

Niall SCLATER 9-19

La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO // *The learning evaluation in the sMOOCs. Case study in the ECO European Project*
Lucía CAMARERO-CANO
Carmen CANTILLO-VALERO 21-35

Estudio de caso de los sMOOC y su pedagogía en el contexto online // *Case Study of sMOOC and its Pedagogy in the online context*
Julia MAÑERO-CONTRERAS 37-46

Educación Mediática e InteRmetodología Relacional aplicada a los MOOC // *Media Literacy and relational Inter-methodology implementation on MOOC*
Elisa HERGUETA-COVACHO
Carmen MARTA-LAZO
José-Antonio GABELAS-BARROSO 47-58

La nueva realidad sMOOC: una ventana abierta a la Educomunicación // *The new social sMOOC reality, an open window to media literacy*
Javier GIL-QUINTANA 59-68

El empoderamiento del alumnado desde el modelo sMOOC // *Student's empowerment from the sMOOC model*
Jorge MARTÍNEZ-PÉREZ 69-79

De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educomunicativo de transformación personal y social // *From reflection to action. The experience RoadsMOOC, as educommunicative journey of personal and social transformation*
Nuria SAN-MILLÁN
Patricia-C. MAZZUCCHELLI 81-97

Miscelánea / Miscellany

***Fashion opinion leadership, innovativeness, and attitude toward advertising among Portuguese consumers* // Liderazgo de opinión, innovación y actitud de los consumidores de moda portugueses**

Paulo RIBEIRO-CARDOSO
Sandrina TEIXEIRA
Ana-Luísa SANTOS 101-115

Análisis de la página web del canal Antena 3: oferta de contenidos, interactividad y redes sociales // *Analysis of the website of Antena 3 channel: contents offer, interactivity and social networks*
Jennifer GARCÍA-CARRIZO 117-140

El índice de afinidad como medida de la calidad en los informativos de televisión. Estudio empírico de Antena 3 y Telecinco // *The affinity index as a measure of quality in television news. Empirical Study of Antena 3 and Telecinco*
M-Eugenia LÓPEZ-SANZ
Mercedes MEDINA-LAVERÓN 141-150

Personas mayores y sus experiencias frente al cambio tecnológico en Murcia Capital: Estudio desde la perspectiva de género // *Elderly people and their experiences facing the technological shift in Murcia City: Study from gender perspective*
Erika-Guadalupe ÁLVAREZ-ARÁMBULA 159-176

Teoría y práctica del lenguaje ciberperiodístico. SEO, redes e (hiper)textos // *Theory and practice of the online journalism language. SEO, social networks and (hyper)texts*
Félix ARIAS-ROBLES 177-194

Sexualización en la publicidad digital de marcas de moda infantil: iniciativas ciudadanas y mecanismos de denuncia // *Sexualization in digital advertising of fashion brands for kids: initiatives and ways to report the complaints*
Mónica DÍAZ-BUSTAMANTE-VENTISCA
Carmen LLOVET-RODRÍGUEZ
Beatriz PATIÑO-ALVES 195-210

Difusión de contenido obsceno dentro del Horario de Protección al Menor en el Perú: Análisis del reality show Esto es Guerra // *Diffusion of obscene content within Protection Child's Schedule in Peru: Analysis of reality show Esto es Guerra*
Tomás ATARAMA-ROJAS
Gianinna VILLEGAS-FLORES 211-228

Destellos en el túnel: la apertura informativa en la época de NOU según los protagonistas // *Flashes in the tunnel: the opening in news at the time of Nou TV according to the protagonists*
Carlos LÓPEZ-OLANO 229-242

La reapertura de radiotelevisión valenciana. De la manipulación al servicio público // *Valencian broadcasting reopening. From manipulation to public serviceprotagonists*
Carmen-María LÓPEZ-RICO 243-257

Revisión de los condicionantes de la profesión periodística desde la perspectiva sociológica de McNair ¿Es viable un periodismo profesional de calidad? // *An updated analysis of factors conditioning journalism from McNair's sociological perspective. Is it feasible to perform quality journalism nowadays?*
Robero GELADO-MARCOS 259-273

Novas Fronteiras entre as Telenovelas Exibidas nos Estados Unidos e a Comunicação Publicitária // *New Frontiers between North American Soap Opera's and Advertising Communication*
Dhione OLIVEIRA-SATANA
Raquel-Marques CARRIÇO-FERREIRA 275-287

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Editorial 1
Las reglas del juego cambian a mitad de la partida
Changing the rules of the game in the middle of the match

Hace siete años, cuando Revista Mediterránea de Comunicación comenzó su andadura junto con el resto de revistas colegas de Plataforma Latina de Revistas de Comunicación, la estrategia a seguir para hacer los proyectos editoriales viables y consolidados en el medio o largo plazo consistía en procurar publicar el mismo número de artículos que de citas recibidas. En sí mismo era un reto muy ambicioso. El cálculo del índice de impacto, con matices distintos en cada sistema de indexación, obligaba a ello. Ese mismo año, 2010, fue el último analizado por INRECS, el grupo EC3 de la Universidad de Granada publicaba su último ranking y el índice de impacto más alto era de 0,6 (Revista Latina de Comunicación Social), ninguna revista sobrepasaba el 1. Por ello, determinar el número máximo de artículos era un aspecto importante. Como proyectos editoriales emergentes, varios de nosotros optamos por ser prudentes, trabajar a largo plazo y escogimos una cifra entre 10 y 12 artículos por año. Ello también nos permitió seleccionar y elegir los mejores textos, aspecto que también favorecía el reconocimiento de la revista pues la tasa de rechazo era tenida en cuenta por los sistemas de clasificación como criterio de buena calidad.

A mitad de la partida irrumpe Google Académico seleccionando para la inclusión en su ranking solo a aquellas revistas que hubieran publicado 100 artículos en los últimos 5 años, es decir, mínimo 20 artículos anuales. Adicionalmente, Thomson Reuters lanza *the Emerging Sources Citation Index* considerando este mismo requisito, entre otros. De este modo, se han cambiado las normas de juego a mitad de la partida. Revista Mediterránea de Comunicación ha ampliado el número anual de artículos admitidos y desde enero de 2016 ya satisface dicho requisito. Cuenta con un Índice h=6 en su perfil de GS, depurado y de actualización no automática, aspectos estos últimos de gran importancia para su fiabilidad. La publicación científica periódica se ve sometida a estos constantes avatares. Los cambios permiten enfocar con mayor precisión los proyectos editoriales que son, al fin y al cabo, proyectos solidarios y altruistas que no renuncian al rigor de los procesos editoriales y que dan servicio a investigadores y académicos que quieren y necesitan compartir sus hallazgos investigadores. Ese carácter, su esencia, impulsa a las revistas a seguir trabajando para obtener el reconocimiento de sus contenidos en sistemas foráneos que comienzan a mirar más allá de los límites de la cultura científica anglosajona. Algo se mueve en las bases de datos, inflexiblemente excluyentes hasta hace poco. Confiemos en que la apertura percibida se mantenga en el tiempo, permitiendo al aporte científico ser más inclusivo: más jugadores en el campo de juego y menos en el banquillo.

Tecnologías y Educación motivan el monográfico del segundo número del volumen 7 de 2016. Bajo el título *MOOC: Educomunicación Masiva y Ubicua* y coordinado por la Dra. Sara Osuna de la UNED de Madrid y el Dr. Carlos Escaño de la Universidad de Sevilla, ambos con dilatada trayectoria en el ámbito. Se han seleccionado 7 textos que descubren el potencial de estos cursos, principal elemento para consolidar una educación global, abierta,

Tur-Viñes, V. (2016). Editorial: Las reglas del juego cambian a mitad de la partida. *Revista Mediterránea de Comunicación, 7*(2), 1-2. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.19

y la elección como foco de investigación de muchos investigadiores así lo confirma. También la financiación europea de proyectos como *ECO: Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning* con más de 24 partners, enfocado a diseñar los *MOOC* del siglo XXI.

En la sección de Miscelánea presentamos 11 textos. El primero de ellos, en inglés, aborda el liderazgo de la moda y su influencia en la construcción de la actitud de los consumidores. Se consigue retratar el perfil de los prescriptores de la moda e identificar las variables que les caracterizan. Las televisiones son el foco de atención de los dos siguientes artículos. Por una parte, Antena 3, el análisis de su web y la gestión estratégica que realiza de sus redes sociales, motivan un estudio que revela hasta qué punto la comunicación digital de los propios medios presenta fisuras y es mejorable. Por otra parte, el índice de afinidad de los informativos de entendido como la medida de la adecuación del programa informativo a los intereses del espectador desvela las diferencias entre las cadenas Antena 3 y Tele5.

La televisión sigue siendo tema elegido para dos textos de plena actualidad sobre la debatida reapertura de Canal 9 en la Comunidad Valenciana.

El público infantil como espectador es objeto de investigación en dos textos con diferente planteamiento investigador e igual carga de denuncia. El caso de la televisión peruana denuncia los contenidos de carácter obsceno emitidos en horario infantil mueve conciencias y sugiere acciones de carácter regulador urgentes. La sexualización de las comunicaciones digitales de moda infantil enfrentan las libertades creativas de las marcas con la necesaria protección de los niños, proponiendo algunas ideas inspiradoras.

La tercera edad y su experiencia con las tecnologías son estudiadas para identificar las semejanzas y diferencias de género cuando los mayores hacen uso de Internet y sus aplicaciones. También las telenovelas son objeto de investigación en un texto en coautoría de Brasil, en portugués, que trata sobre las posibilidades de promoción y el consumo de las tramas de las telenovelas en América Latina, a través principalmente de los datos de fuentes bibliográficas directas e indirectas.

Por último, dos textos investigan el ciberperiodismo. Uno cuestionando la profesionalidad en el ejercicio actual del periodismo desde la perspectiva de McNair. Otro, realiza un análisis que reconoce la importancia que los medios digitales otorgan a la creación de contenidos adaptados a la web así como la necesidad de acciones concretas que favorezcan su desarrollo.

Volvemos a estar orgullosos de contar con una participación mayoritaria de autoras (69%) y también de recibir la confianza de autores internacionales de varios países (USA, Brasil, Portugal, Reino Unido).

Agradecemos a todos los colaboradores así como al comité de revisores y a los miembros del equipo editorial su contribución a la calidad de los contenidos que publicamos.

Victoria Tur-Viñes

Editora

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Editorial 2
MOOC: transitando caminos educomunicativos hacia el conocimiento democratizado, abierto y común / *MOOC: walking educomunicative ways to democratised, open and common knowledge*

Puede parecer una obviedad que la idea de educación, para desarrollarse plenamente en la práctica, pase por potenciar y poner en marcha relaciones comunicativas democráticas y colaborativas. Si analizamos lo que sucede en la institución educativa, estudiando los enfoques practicados y la estructura organizativa no sólo del currículum, sino de la propia organización institucional, sea en el nivel de enseñanza que sea —a excepción probablemente de las maneras pedagógicas implementadas en la Educación Infantil—, todo contradice tal obviedad sobre los modos democráticos y colaborativos de la acción educacional que se desarrollan en esa superestructura oficial educativa, la cual desde hace ya bastante tiempo necesita un ejercicio de reflexión —amplio, profundo y a través de una extensa red de participantes de la comunidad educativa— que dé paso a un cambio no sólo en las formas pedagógicas, sino que provoque un giro de perspectiva y enfoque, que en cierto sentido están siendo experimentadas y reclamadas desde la praxis:

El enfoque a la enseñanza de la era industrial, que se caracteriza por un reduccionismo que aísla y privatiza los fenómenos, está dejando paso a experiencias de aprendizaje más sistémicas diseñadas para entender las relaciones sutiles que vinculan los fenómenos en una totalidad más amplia (Rifkin, 2014: 145).

La situación que ha provocado Internet en estos últimos veinticinco años dentro el contexto del conocimiento y el aprendizaje juega un papel esencial dentro de ese cambio de perspectiva.

Internet es un medio masivo con una estructura facilitadora para que la colectividad pueda abrir espacios de formación y participación ciudadana. Los individuos deben convertirse en estudiantes a lo largo de toda la vida, colaborando con los demás para realizar tareas complejas y utilizando de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento. Así, para que la ciudadanía pueda adquirir las competencias necesarias de desenvolvimiento en un contexto comunicacional cada vez más digital, deberán modificarse prácticas educativas relacionadas con la gestión, la administración, la formación, la interactividad entre los actores educativos y la construcción del conocimiento en común. Prácticas que promocionan en última estancia relaciones democráticas y que se basan en un modelo comunicativo de la misma índole.

El reto es asumir el salto del entramado comunicativo social al educativo, y posteriormente, restituir el flujo (ahora de la educación a la comunicación) en la institución, es decir, aprender desde la propia práctica comunicativa ya existente en la red y que la caracteriza, asumir aquellos modos colaborativos y democráticos que ya operan con naturalidad en un contexto comunicativo para revertirlos en los procesos de aprendizaje de la

Osuna Acedo, S. y Escalño González, C. (2016). MOOC: transitando caminos educomunicativos hacia el conocimiento democratizado, abierto y común. *Revista Mediterránea de Comunicación, 7*(2), 3-6. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.20

institución y conseguir desbordarla. Nos encontramos ante el reto de asumir entonces el desarrollo de una bifurcación, en términos informáticos: implementar un fork; desarrollar en el contexto educativo la actitud EMIREC comunicacional, es decir, ser capaz de convertirnos todos y todas en emisores/receptores (modelo comunicativo expuesto por Jean Cloutier, 2001): ser agentes activos emisores y receptores todos, para lograr que nuestras voces sean válidas y legitimadoras en un discurso educomunicativo. Antaño educadores y educandos, ahora convertidos en la fórmula freiriana de educadores-educandos y educandos-educadores.

Mario Kaplún (1998) enfrentaba el modelo de comunicación dominadora (caracterizada por el monólogo, poder vertical unidireccionalidad, monopolio y concentrada en minorías) ante el modelo comunicativo democrático (diálogo, comunidad, horizontalidad, doble vía, participativa y al servicio de mayorías). Un modelo de comunicación democrática corresponde a una construcción social que se confronta abiertamente a las estrategias de poder actuales (mercantiles y dominadoras). Nos estamos refiriendo a un modelo de construcción comunicativa que se basa en la idea esencial del diálogo, la participación y la necesidad de reconocimiento de la alteridad; un modelo basado en la idea del sujeto receptor de mensajes, pero también emisor de los mismos. Alejándose así del modelo estructuralista de emisor-mensaje-receptor, relacionado con estructuras transmisivas del saber y acercándose a ese modelo EMIREC (sujeto participante como emisor-receptor) preconizado por Cloutier. El modelo de comunicación EMIREC supone la metáfora de una educación para un contexto 2.0: interactivo y plural. El EMIREC es realmente el único modelo de comunicación, entendiendo ésta desde la acepción originaria del término 'comunicar', la cual implica reciprocidad, participación y dialogicidad. En consecuencia, este modelo EMIREC está relacionado directamente con las tesis de construcción colaborativa (democráticas y democratizadoras) del conocimiento, propuestas desde la educomunicación. Estas tesis se sitúan en el constructivismo epistemológico, desde donde se propone que todo aprendizaje es social y mediado (Osuna, 2014). *Las relaciones comunicativas suponen una potenciación de la recepción y también la emisión y creación, por parte de cada participante (de todos y todas): [La comunicación] "significa participación, acción, conectividad. Para ello es necesario tomar conciencia de la necesidad de poner en marcha procesos de liberación en el sentido freiriano" (Aparici, 2010: 32)*.

Es aquí donde aparecen los cursos abiertos, online y masivos, MOOC, para dar respuesta a la ubicuidad, facilitando un aprendizaje en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier dispositivo. Los estudiantes se integran en el proceso de aprender haciendo, generando contenido y aprendiendo todos con todos. El carácter masivo adquiere una dimensión educativa ubicua, inclusiva y accesible, en la que ninguna persona estará excluida por razones de discapacidad, edad, condición social, etc. Se trata de procesos comunicacionales expansivos y democratizadores en los contextos digitales, donde los MOOC cubren la brecha entre las diferentes clases sociales en el acceso a la educación. Así, el entorno de aprendizaje se amplía al procomún público y el alumnado (es decir, todos los y las que estamos implicados en un proceso de aprendizaje) tomamos conciencia de que el acto colaborativo es el núcleo de lo que significa vivir como un ser social dotado de una capacidad innata para la empatía y del anhelo de formar parte de una comunidad más amplia (Rifkin, 2014).

Este monográfico asume el reto de abordar, desde diferentes perspectivas, siete textos firmados por diez autores bajo el título "MOOC: Educomunicación Masiva y Ubicua".

Niall Sclater examina la compleja relación entre el aprendizaje formal e informal y si los MOOC y los Recursos Educativos Abiertos propician el

desarrollo de comunidades de aprendizaje eficaces que faciliten el acceso a la formación superior universal, especialmente para aquellas personas que tienen dificultad de acceso a la educación, por uno u otro motivo.

Javier Gil Quintana analiza las características de la educomunicación y presenta el modelo sMOOC como el único que encaja en la concepción educomunicativa. Este autor justifica el rol de las comunidades de práctica y de aprendizaje en la formación masiva como medio para llevar a cabo un cambio en las estructuras sociales en las que estamos inmersos.

Elisa Hergueta, Carmen Marta y José Antonio Gabelas justifican el posicionamiento de los MOOC como una alternativa educomunicativa y disruptiva que da acceso a la inteligencia distribuida y accesible en Internet. Para ello plantean la necesidad de implementar dentro de los MOOC una inteRmetodología didáctica, donde la R es el Factor Relacional o elemento más importante a tener en cuenta para llevar a cabo la práctica docente y discente. El objetivo es la construcción social del conocimiento desde la reflexión conjunta y la participación.

Jorge Martínez Pérez se centra en el empoderamiento de los estudiantes de los sMOOC como elemento imprescindible para llevar a cabo una educomunicación de calidad. El rol de las redes sociales en el sMOOC es fundamental para que el conocimiento construido transcienda a la capa social. Asimismo, presenta cómo el Proyecto europeo ECO permite el empoderamiento de los estudiantes hasta tal punto que les ofrece la posibilidad de convertirse en *eteachers*.

Julia Mañero Contreras evalúa y describe también los sMOOC como una pedagogía disruptiva. Toma como estudio de caso el Proyecto europeo ECO analizando su modelo pedagógico y el rol activo que asumen los estudiantes dentro de los cursos. Resalta especialmente la comunicación bidireccional que se establece entre facilitadores y estudiantes.

Lucía Camarero Cano y Carmen Cantillo Valero realizan una reflexión crítica sobre los MOOC, centrándose en el análisis de los nuevos sistemas de evaluación *peer to peer* y su repercusión en los docentes y estudiantes. Abordan la evaluación como una parte intrínseca del proceso educativo relacionándola directamente con el empoderamiento de los estudiantes, la cultura de la participación y la interacción social.

Nuria San Millán y Patricia C Mazzucchelli presentan una experiencia de aprendizaje colaborativo en un sMOOC. Se trata de un viaje educomunicador de alfabetización digital crítica, que pone en evidencia el potencial transformador de los MOOC y la participación simultánea en las redes sociales.

Como podemos observar, la colección de artículos de este monográfico se ocupa de los distintos aspectos de los MOOC bajo una perspectiva educomunicativa. Se han recogido artículos referenciales basados en la experiencia previa de los autores, que serán de obligada consulta para quienes se quieran aproximar a la formación masiva, online y abierta. Con esta intencionalidad hemos realizado este trabajo y confiamos en que su lectura sea útil para vislumbrar que otro tipo de educación es posible.

Referencias

APARICI, R. et al. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

CLOUTIER, J. (2001). *EMEREC à l'heure des Technologies numériques d'Information et de Communications*. París.

KAPLÚN, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

OSUNA, S. (coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.

RIFKIN, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero. El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona: Paidós.

Sara Osuna Acedo

Carlos Escaño González

Coordinadores

CC BY SA

DOSSIER:
MOOC:
Educomunicación Masiva y Ubicua

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Niall Sclater

Director of Learning and Teaching. The Open University. United Kingdom. nsclater@strath.ac.uk

MOOCs, Open educational resources and social networking: bridging the gap between informal and formal learning

MOOC, recursos de educación abierto y redes sociales: acortando la distancia entre aprendizaje informal y formal

Fecha de recepción: 20/05/2016
Fecha de revisión: 25/06/2016
Fecha de preprint: 29/06/2016
Fecha de publicación final: 1/07/2016

Abstract

MOOCs and open educational resources (OER) provide a wealth of learning opportunities for people around the globe, many of whom have no access to formal higher education. OER are often difficult to locate and are accessed on their own without support from or dialogue with subject experts and peers. This paper looks at whether it is possible to develop effective learning communities around OER and whether these communities can emerge spontaneously and in a self-organised way without moderation. It examines the complex interplay between formal and informal learning, and examines whether MOOCs are the answer to providing effective interaction and dialogue for those wishing to study at university level for free on the Internet.

Keywords

Open Educational Resources (OER); social networking; informal learning; formal learning; MOOCs; Facebook, Twitter

Resumen

Los MOOC y los recursos educativos abiertos (REA) proporcionan una gran cantidad de oportunidades de aprendizaje para las personas de todo el mundo, muchos de los cuales no tienen acceso a la educación superior formal. Frecuentemente los REA son difíciles de localizar y se accede por cuenta propia, sin el apoyo o diálogo con expertos o compañeros. En este artículo se analiza si es posible el desarrollo de comunidades de aprendizaje eficaces alrededor de los REA y si estas comunidades pueden surgir espontáneamente y de manera auto organizada sin necesidad de moderación. Se examina la compleja interacción entre el aprendizaje formal e informal, y examina si los MOOC son la respuesta a la necesidad de interacción y proporcionan el diálogo eficaz para aquellos que deseen estudiar a nivel universitario de forma gratuita en Internet.

Palabras clave

recursos educativos abiertos (REA); redes sociales; aprendizaje informal; aprendizaje formal; MOOC; Facebook; Twitter

Sclater, N. (2016). MOOCs, Open educational resources and social networking: bridging the gap between informal and formal learning. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7(2)*, 9-19. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.1

1. Introduction

A highly motivated and disciplined learner with adequate digital literacy and study skills could educate themselves through the studying of open educational resources (OER). However, the vast and complex range of resources available on the Internet presents a huge burden to individuals in sifting through and evaluating the content for its relevance and accuracy. One consolation is that those that manage to do this are simultaneously developing valuable skills in learning how to learn (Lynch, 2008).

Open content, while undoubtedly beneficial for some learners, is arguably not enough on its own to help the majority of people gain a higher education. Textbooks or lecture videos may be provided as OER and may encapsulate the teacher's view of the key elements which need to be understood, and the order in which they are best presented. However, these can be delivered without real contact with the subject expert or other learners and without any personalisation. Benefits of a university education include interaction and debate with experts and peers, and the co-creation of knowledge rather than accessing stale catalogues of content (Cormier & Siemens, 2010).

Learning objects failed to take off as an approach to the design of online learning, perhaps partly because the objects required the writing of descriptions and the creation of metadata, which was time-consuming (McAndrew, 2010). OER is frequently found by typing a phrase into a search engine, thus bypassing complex hierarchical navigation systems. It may also increasingly be located via a number of evolving mechanisms such as recommender systems (e.g. people who viewed this resource also viewed this one) and content indexing (e.g. this image is similar to this one). Meanwhile, social networking tools increasingly connect learners with people who can point them to further learning resources either socially (e.g. do you know this person), by reputation (e.g. people who rate her also rate him) or by learning objective (e.g. this person wants to learn about the subjunctive in French) (Ferguson & Buckingham Shum, 2012).

The emergence of MOOCs has brought some of the advantages of structured courses in higher education to students who have not been able to afford it before, or have not had the skills and discipline to organise their own learning by combining multiple OER. MOOCs arguably sit in the middle ground between formal and informal learning. They usually have many attributes of formal learning, such as an ordered and fixed curricula and timetables, cohorts of students learning at the same time, assessments which test the individual's achievement of learning outcomes, discussion forums which may have expert input from staff, and the ability to obtain a (usually paid-for) certificate of achievement for those who pass the assessments. However, there are other aspects which feel more similar to the world of informal education, e.g. usually there is no real obligation on the student to participate at all once they have signed up, no payment is required, there is no pastoral support (though subject experts may be on hand to participate in the forums), the identity of the student is not verified, therefore reducing the validity of any certification, and courses can be studied in any order.

1.1. The complex interplay between formal and informal learning

A worthy aim for formal education is to attempt to recreate some of the delight, enthusiasm and dedication people have for the learning they carry out informally, often in areas about which they are passionate and connected with other knowledgeable people. A good example is that of a football fan who may have great knowledge of the history and current performance of his team yet might choose to avoid engaging in any kind of formal education, perhaps after unhappy experiences of school education.

There are many definitions of informal and formal learning and much disagreement about how to categorise them. Simplistically, formal learning can be coordinated by an institution and is

CC BY SA

normally highly structured. It happens in courses and classrooms or lecture theatres; grades and certificates are awarded. Informal learning is the responsibility of the learner and tends to take place through observation, listening, discussion and asking for help or trying something out (Dabbagh & Kitsantas, 2011).

Listing some of the attributes of formal and informal learning may help to clarify their supposed differences (see Table 1).

Table 1: The attributes of formal and informal learning

Formal learning	Informal learning
Compulsory	Voluntary
Planned and Structured	Organic and evolving
Sequenced	Unsequenced
Assessed	Non-assessed
Fixed, limited time-frame	Open-ended engagement
Teacher-led	Learner-led
Teacher-centred	Learner-centred
Classroom-based	Outside classroom
Curriculum-based	Non-curriculum-based
Education	Not regarded as education
Fewer unintended outcomes	Many unintended outcomes
Mainly individual	Mainly social
High status	Low status

Adapted from Hofstein & Rosenfeld (1996) and Colley et al (2002)

Other benefits of informal learning may include holding the learner's attention and remembering information for longer. Sometimes the student's knowledge in formal learning contexts has been built up initially from informal learning. Hofstein & Rosenfeld (1996) quote a study (Fortner & Teafes, 1983) which showed that knowledge of marine biology among 15-16 year olds was related to their recall of National Geographic articles they had read together with Jacques Cousteau television programmes they had watched informally.

Most commentators now agree that there is considerable cross-over between the two types and that it can be impossible to place learning exclusively into one of them. Formal learning can take place in an informal setting (e.g. a student checks a forum comment from her tutor while waiting for a bus) and informal learning can take place in a formal setting (e.g. a learner sets off on an engaging exploration of relevant web-based resources on his laptop while sitting in a lecture).

Millions of learners have accessed OER content but a much smaller number have the motivation, skills and persistence to devise their own programmes of study. Learning requires coherence, and a course can provide a central point for information and discussion (Cormier & Siemens, 2010). There are clear parallels between OER-based learning and informal learning however OER can of course be used in formal contexts as well as informal ones. Open content can also be highly structured and taken from a formal learning curriculum. Interestingly, many MOOCs appear to demonstrate more formal than informal learning attributes. One commentator suggests that learning is most effective when the learner engages in both formal and informal activities and that these two worlds should be brought together to maximise learning (Hall, 2009). This may, though, simply be a reflection that the most successful learners

are the most engaged ones, those who see the relevance of learning to other aspects of their lives as well as in helping to meet the requirements of formal education.

1.2. Social learning

The wealth of OER now available can be overwhelming and leave learners unable to gauge their progress or to solve problems they have not themselves properly articulated. Even where social spaces are available, many learners need help to move from informal chat to focussed dialogue around learning. They may find or share a learning resource but fail to engage further with other learners. Social learning becomes possible when individuals can (1) clarify that they want to learn something, (2) define their learning objective, and (3) engage in a learning conversation about it. Deep learning in higher education sometimes requires people to avoid reinforcing existing beliefs and to put aside cognitive and emotional security (Ferguson & Buckingham Shum, 2012).

The openED initiative (Aczel et al, 2011) makes modules available freely under a creative commons licence and supplements the content with chat sessions, group activities and moderated discussions. While the project partners provided the facilitators initially, the intention was that ideally future facilitation should be provided from within the learning community itself.

A similarly laissez faire approach is recommended by Coursera to its institutional partners who provide MOOCs (Parr, 2013). However, experiences at Edinburgh University showed that monitoring the discussions on their first MOOC was extremely time consuming: "when the teacher-to-student ratio is 1:8,000, any interventions you make are going to be tiny, tiny contributions to the whole, however hard you work. I think we might need to come up with some alternative strategies for making our presence felt next time" reported one of the academics involved. Unlike many other MOOCs they had chosen not to organise the learning around lecture videos, instead curating open content such as YouTube videos and academic papers.

The openED course aimed to encourage active participation. The social side of learning proved popular and participants enjoyed meeting other learners and the facilitators. However not everyone is interested in social learning. The Open University has found that the majority of its users of OER in its OpenLearn platform are "volunteer students" looking for authoritative content, assessment and ways to collate their learning experience. A smaller number of "social learners" are drawn to the site initially by its content but become more interested in interacting with others than working their way through the learning tasks detailed in the content (McAndrew, 2010).

In Edinburgh University's Coursera MOOC, an engaged group formed a community before the course started, and during the course there were around 700 tweets using the course's hashtag per day, with almost 1,000 blogs started by the students. It may be that with the large numbers of students (42,000 initially with around 2,000 submitting the final assessment) a critical mass was achieved that made such a large and vibrant community possible in a way that cannot be achieved with traditional courses. However some students at The Open University report avoiding social forums when too many participants take part and keeping up with the discussion becomes overwhelming.

Familiarity with Twitter may help people to feel comfortable that they don't have to read every comment and can simply dip in and out of forums as required. However, learners may miss a key instruction from a moderator if it is submerged within hundreds of other comments.

Online discussions can enable deeper levels of reflection than face to face ones. In a study of fourteen staff, all active in social networking at the Open University, Wilks (2009) quotes one participant: "Conversations online tend to be more rich than face to face as they can include links or you might go off and think about something or gather more information and contribute

CC BY SA

more." In addition online contact frequently now enables greater possibilities for meeting people face to face. One of the academics reviewed by Wilks reported that because of his academic use of Facebook he received a lot of invitations to conferences. Building up an active following for an engaging blog or twitter stream also helps to build individuals' reputations for being experts in a particular field and is increasingly leading to collaborations on projects, invitations to events and even employment opportunities. Some of these may be beyond the world of casual users of OER however the Internet does present the opportunity for those quickly able to master a topic to present on it engagingly, share resources, develop a reputation and become a valued member of a learning community.

The Open University provides moderated forums as part of its formal learning modules to help distance students make contact and reduce isolation. There are no formal restraints however in most of these forums and many encourage a "café-style" atmosphere for students to meet and discuss matters related to the module. Providing moderated forums for registered students in a "walled garden" enables a safe environment which may be less daunting than one open to all. Many students also set up their own groups on Facebook; some of these too are closed to outsiders. Lamy (2013) discovered that students of Chinese used the various forums to share links to resources such as poems, articles, songs, photos, videos and audio clips. They then discussed these, reviewed them and even modified them. The sharing included resources designed specifically for the Chinese language such as character recognition applications and tone-recognition tools. Thus we see that forums can not only be developed around OER but can also be used to help others discover further OER. Lamy found too that Facebook and other social networking sites did not seem to serve learners any better than more traditional institutionally-provided forums which enabled the upload of content or at least the incorporation of links.

1.3. Learner motivation and the affordances of different tools

In order for learners to participate in dialogue around OER there need to be advantages in them doing so. The affordances of the tools available provide different benefits. Blogging for example can help students to direct and organise their learning, and increase their engagement with the materials. Microblogging tools such as Twitter are used for informal communication as well as project-oriented communication for group work (Dabbagh & Kitsantas, 2011). iSpot, a site for sharing and identifying observations of wildlife, gives incentives to provide positive, accurate comment and provides no facilities for negative, potentially demotivating feedback (Clow & Makriyannis, 2011). The importance of reciprocity in encouraging participation cannot be underestimated: users who receive no feedback on their uploads or postings will quickly stop contributing, while activity which is reciprocated will encourage further contribution. Facebook's "like" feature provides an instant, almost effortless way for friends to give positive affirmation on a posting, if at a somewhat surface level.

Even where tools allow dialogue around OER they may have features which put a barrier in front of the user. Viewers are free to access the many thousands of hours of content on the OpenLearn site but in order to participate in the forums they need first to register with the site (Lane et al, 2009).

Other tools have emerged to make it easier to share potential OER, such as academic papers. SWORD is an application which allows people to place items into repositories from within Facebook and then notifies one's friends and gives them a link to the paper (Wilks, 2009).

Sites such as busuu.com for language learning merge learning content with community in highly effective ways. After studying the first learning episode in a free online Russian course, this author was invited to introduce himself to the community. Within two minutes corrections to his introduction had been submitted by eleven Russian speakers, presumably themselves on the site to learn other languages. The suggestions for improvement varied to some extent between contributors but the learner was able to decide what the correct version should be by assessing

the "wisdom of the group". Subsequently, he was invited to make corrections to the submission of a participant studying English. Having been strongly motivated by the instant feedback from the community he was only too pleased to be able to contribute something back to it.

Students have reported that some of the features in MOOC platforms have helped them to learn. These range, for example, from seeing a progress part indicating the proportion of the module completed, to subtitles in one's own language on videos, to the ability to read reviews of courses by previous students before undertaking the module. (Mihaescu, Andone & Vasiu, 2016).

2. Problems encountered with OER and social learning

Dropout is a well-documented issue with all distance education, ranging from traditional correspondence courses to simple OER use to MOOCs. In the openED course (Aczel et al, 2011) fewer than half of those joining a group managed to complete the activity. There were multiple logistical problems including working in different time-zones, different working speeds and confidence levels. Meanwhile, there is evidence that many people are reluctant to engage in discourse online; some also have personal reasons for not revealing their identity on the internet (Cormier & Siemens, 2010). While there may be value in having public forums associated with a specific OER and merging the dialogue with the object, it is unlikely that learners will keep returning to such a forum and they therefore stand little chance of building any relationships with other users. In a recent study one lecturer outlined why she preferred closed to open forums: "I have a much more defined role and [the learners'] involvement in the forum is much more intensive. In an open forum … the definition of moderation would be more vague … [In closed forums] there is a policeman's role … and there is the teacher's role and they're very defined" (Wilson, 2011).

One study (Wilks, 2009) reports that academics are worried that learners are unsure about where they can deposit their academic work safely. The informal, relaxed nature of social networking sites was said to conflict with the more formal mode of academic discourse. Another academic in the study reported that he had deliberately avoided social networking sites during his PhD in order to avoid "timewasting". Others felt that social networking saved them time as they could get quick answers to questions without being concerned about formal writing styles.

It is possible to observe students using their laptops in any university campus, checking Facebook and Twitter updates, seemingly unrelated to any formal learning. To what extent this performs a vital role connecting them socially with other learners as part of a community or whether this acts as a major distraction for the learner may depend on their levels of motivation, focus and self-discipline.

OER while initially disembodied from a learning community can quickly evolve into a social object. Users of the Open University's YouTube channels invite comments from users which are then attached to the resource and can be regarded as an integral part of it. Similarly, users of the same university's *OUAnnotate* system can attach comments to a part of any online learning resource or webpage which can then be seen by other users of this social annotation facility. Users can "follow" those whose annotations they find useful and be notified when new comments are made. The concept of encapsulating the dialogue within the learning resource could be extended to ebooks, potentially allowing mini-forums at different points within the text.

Schaffert & Geser (2007) propose various attributes of an OER:

1. Open access – content (including metadata) is provided free of charge
2. Open licensed – liberally licensed for re-use, free from restrictions to modify, combine and repurpose

CC BY SA

3. Open format – produced in open format and designed for easy re-use
4. Open software – produced with open source software

Laudable though these attributes may be are they necessary for an OER to evolve into a social object? Arguably content which is embedded in proprietary, closed systems can become just as social if freely available software such as annotation tools can access it.

3. The engaging nature of user-generated content

Greenhow (2008) refers to the growing tendency, particularly among the young, of creating and sharing resources online. The ease of taking photographs and video with smartphones and instantly sharing them with friends or commenting on others' creations has proven highly engaging. Greenhow wondered whether educators could somehow bring this enthusiasm into education, making it more relevant and meaningful. iSpot has subsequently emerged as a highly successful example. Learners upload photos of wildlife they have observed and details of where and when they saw it, together with their suggestion of the species if they think they know it. The application can check spelling and find scientific names from common ones. Other users can then agree with the identification or suggest an alternative. There are over 18,000 registered users who have made more than 100,000 wildlife observations (Clow & Makriyannis, 2011).

Learners are increasingly finding ways to share their own content in formal as well as informal learning contexts. Lamy's (2013) research identified students of Chinese who uploaded personal photographs or videos, filmed both in the UK and China. One was of a student's Chinese wife preparing a favourite dish. Others were designed for collaboration around culture, vocabulary, tone and character writing. One student developed a flashcard application to help peers test themselves on the key vocabulary in the course and shared it with the other students. Many of these resources and the associated dialogues amounted to mini projects, some taking an issue from the course and exploring it further. The boundaries of formal and informal learning truly seem to blur in this example – if they ever really existed at all.

Mobile devices make generating and sharing some forms of content particularly easy. Mobile learning may take place primarily in informal contexts; certainly much of it occurs outside traditional educational settings. The addiction to smartphones across all societies is partly due to the dynamic nature of social networking software where users are constantly updated on their contacts' activities and thoughts. The smartphone itself has become indispensable for a whole range of purposes including listening to music and taking photographs. One study (Trinder et al, 2008) demonstrated however that some students see their smartphones as devices for leisure and social purposes rather than for studying or "work". This is in contrast to attitudes towards computers where learners often mix recreation and study during the same session. It seems likely that learners will increasingly adopt mobile devices for learning purposes and this is borne out by significant growth in access from smartphones to student-facing systems at The Open University.

3.1. Improving the quality of OER

Delivering OER in a social context means that the content is more likely to be enhanced over time rather than remaining static or becoming out of date. Creative Commons licences allow resources to be modified or adapted to local requirements and re-posted, creating a focus for dialogue among educators. The openED project demonstrated that problems such as broken links or unclear instructions were reported directly to the moderator rather than through forums, allowing them to be fixed quickly (Aczel et al, 2011). One study found a strong correlation between the number of edits and editors – and the quality of the articles on Wikipedia (Wilkinson and Huberman, 2007). A problem with adapting OER however is that it can be

difficult to refer to content which is continually being altered, particularly without version control (Franklin and van Harmelen, 2007). Wikipedia and other platforms easily allow editors to revert to previous versions of articles but OER by its very nature is not bound within one carefully controlled system.

The publicising of OER through mass media can also have a beneficial effect on their quality. iSpot's integration with BBC broadcasts encourages greater usage which brings about enhancements to the content (Wilks & Pearce, 2011).

3.2. Incentivising users through reputation

iSpot utilises a reputation system which aims to build trust among users and encourage reciprocity (Clow & Makriyannis, 2011). User profiles contain two separate dimensions of reputation:

1. Social points – awarded for posting observations and making identifications, and for giving and receiving agreements.
2. Scientific scores – measuring how accurate a user's identifications are, taking into account the relative ease of identifying some species over others.

Another feature of iSpot relating to reputation is the display of *badges* for members of some of the more than 80 natural history expert organisations participating. Not only does this clearly mark the expert as someone whose opinion is likely to be worth taking note of, it also links directly to the organisation's website, giving the expert an added incentive to contribute to the community.

Another excellent feature of iSpot is the deliberate bringing together of expert and novice in the same environment. Experts and mentors are at the heart of the community and encourage social conversation with less experienced members through comments and the forums. Knowledge is transferred between users and also with other wildlife-related communities.

3.3. The journey from informal to formal learning

iSpot has been referred to frequently in BBC radio and television wildlife broadcasts, and subsequent spikes in usage of the system can be observed. The Open University also offers an open-entry university-level course called *Neighbourhood Nature* which provides potential access to a related degree course (Clow & Makriyannis, 2011).

Free resources and OER such as those available in iSpot are important in helping to demonstrate what it means to participate in higher education. While it does not replicate the full experience of university study it does give a taste to users of the kinds of content and modes of learning they are likely to encounter. The Open Universtiteit in the Netherlands made OER available to the public in a high profile project from 2006-08. Around 10% of visitors stated that the OER had influenced their decision to engage in formal learning (Lane, 2011).

Meanwhile around 15% of registered users of OpenLearn are also students of The Open University (UK) and some of them are trying out parts of formal modules before enrolling on them. They also take the opportunity to connect with others who have already studied the full module or are considering doing so (Lane et al, 2009).

Another high profile Open University initiative which brought education to a very large audience and combines informal with formal learning was the TV series, *Frozen Planet*. Watched by 44% of the UK adult viewing population, there was an associated website on OpenLearn with educational resources for viewers to try out. At the end of each episode the TV presenter, David Attenborough, suggested that viewers might wish to access this content from the Open University. Some of them then went on to study a formal module which the lead

CC BY SA

academic advising on the TV series, Mark Brandon, had developed alongside it. In this module he integrated many freely available OER such as simulations of the melting of a glacier and images of heat loss from polar bears as well as core Open University learning content and links to relevant academic papers. The course was quickly oversubscribed and the whole project proved to be a highly successful example of taking learners on a journey from viewers of public television broadcasts to consumers of OER and then onto formal higher education.

4. Conclusions

Dialogue around social objects enables users to build learning communities and enhance their knowledge and understanding of the OER they locate on the Internet. It can be argued that without such learning conversations, resources remain sterile and become quickly outdated. However it is not strictly necessary to upload content or engage in dialogue: many users may simply be happy to access some content, learn a little and move on. There are vastly more readers of Wikipedia than editors, for example, and far more people who view YouTube videos than who upload them (Wilks & Pearce, 2011).

iSpot builds on the concept of shared social objects, aiming to facilitate social interactions through the object. The *object* is the observation, comprising an image and any associated text entered by the user. The conversation around the object includes identifications, agreements and comments (Clow & Makriyannis, 2011). The dialogue around a social object can help to build communities and aid learning. Users contribute to these communities in four different modes (Markriyannis & Deliddo, 2010):

1. Browsing, gathering and sharing content
2. Giving and receiving feedback and expertise
3. Collaborating and jointly deciding about actions
4. Sharing control with other members over the community and content

One group of learners who may benefit the most from OER is the teachers who wish to adapt and deploy them in their own courses. Petrides et al (2010) found that teachers were sharing ideas about learning resources, the challenges of and approaches to teaching and other matters such as policy issues and teaching events. Through an OER training network they were able to reduce feelings of isolation and learn from each other to become more innovative. OER invite collaboration and knowledge sharing in a way perhaps not possible through other forms of professional development.

MOOCs are arguably the most high profile development in online education in recent times. They have attracted vast numbers of learners and can be seen as a logical extension of the OER movement, surrounding educational resources with a ready-made community and providing the structure and coherence that OER often lacks. MOOCs suffer from high dropout rates but that does not necessarily matter; perhaps many users just try them out as they might do OER but have little incentive to complete the course.

Most MOOCs do however demonstrate many of the more restrictive aspects of formal learning such as tightly controlled curricula and cohorts of students learning at the same time. Meanwhile there is little incentive for an institution to make their MOOC content available as OER under Creative Commons licences, allowing another provider potentially to bundle it with their own assessments and certification. It will be interesting to see whether the OER movement can continue to move forward whilst scarce institutional resources are targeted at MOOCs instead. Whatever happens next, the blurring of boundaries between informal and formal learning, the provision of learning resources freely on the internet, and the ongoing evolution of engaging and effective learning communities around that content are providing significant benefits to millions of individuals.

5. References

[1] ACZEL, JAMES; CROSS, SIMON; MEISZNER, ANDREAS; HARDY, PASCALE; MCANDREW, PATRICK AND CLOW, DOUG (2011). Some issues affecting the sustainability of open learning courses. In: *EDEN 2011 Annual Conference: Learning and Sustainability: The New Ecosystem of Innovation and Knowledge*, 19-22 June 2011, Dublin, Ireland.

[2] CLOW, DOUG; MAKRIYANNIS, ELPIDA (2011). iSpot Analysed: Participatory Learning and Reputation. In: LAK'11, Feb 27 – Mar 1, 2011, Banff, AB, Canada.

[3] COLLEY, HELEN; HODKINSON, PHIL; MALCOLM, JANICE (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain*. University of Leeds Lifelong Learning Institute.

[4] CORMIER, DAVE; SIEMENS, GEORGE (2010). The Open Course Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning and Engagement. *EDUCAUSE review*, July/August 2010.

[5] DABBAGH, NADA; KITSANTAS, ANASTASIA (2011). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education* (2011).

[6] FERGUSON, REBECCA; BUCKINGHAM SHUM, SIMON (2012). Towards a social learning space for open educational resources. In: Not Set ed. Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources. Hershey, PA: IGI Global, 309-327.

[7] FORTNER, W.; TEAFES, T.G. (1983). Baseline studies for marine education: experiences related to marine attitudes and knowledge. *Journal of Environmental Education* 11, 11-19.

[8] FRANKLIN, TOM; VAN HARMELEN, MARK (2007). Web 2.0 for Learning and Teaching in Higher Education, Report, The Observatory of borderless higher education, London.

[9] GREENHOW, CHRISTINE (2008). Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media: Commentary on Bull et al. (2008). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 187-194.

[10] HALL, RICHARD (2009). Towards a fusion of formal and informal learning environments: The impact of the read/write web. *Electronic Journal of e-Learning*. 7(1), 29-40.

[11] HOFSTEIN, AVI; ROSENFELD, SHERMAN (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. In: *Studies in Science Education*, 28, 87-112.

[12] LAMY, MARIE-NOELLE (2013 - Forthcoming). 'We don't have to always post stuff to help us learn': Informal Learning through Social Networking in a Beginners' Chinese Group.

[13] LANE, ANDREW; MCANDREW, PATRICK; SANTOS, ANDREIA (2009). The networking effects of OER. IN: 23rd ICDE World Conference 2009, 7-10 June 2009, The Netherlands.

[14] LANE, ANDREW (2011). Best Practice Report on Widening Participation in Higher Education Study through Open Resources. European Association of Distance Teaching Universities, Heerlen, Netherlands.

[15] LYNCH, CLIFFORD (2008). Digital Libraries, Learning Communities and Open Education. In: Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. Iiyoshi, Toru; Kumar, Vijay M.S. (Eds). Cambridge, MA: MIT Press.

[16] MCANDREW, PATRICK (2010). Defining openness: updating the concept of "open" for a connected world. *Journal of Interactive Media in Education*.

[17] MIHAESCU, VLAD, ANDONE, DIANE & VASIU, RADU (2016). An Analysis of Different MOOC Environments from the Students' Perspective, *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2016.*

CC BY SA

[18] PARR, CHRIS (2013). How was it? The UK's first Coursera MOOCs assessed. *Times Higher Education*, 18 April 2013.

[19] PETRIDES, LISA; JIMES, CYNTHIA; MIDDLETON-DETZNER, CLARE; HOWELL, HOLLY (2010) OER as a Model for Enhanced Teaching and Learning. In: *Open ED 2010 Proceedings*, Barcelona, UOC, OU, BYU.

[20] SHAFFERT, S.; GESER, G. (2008). Open educational resources and practices. eLearning Papers, 7.

[21] TRINDER, KATHRYN; GUILLER, JANE; MARGARYAN, ANOUSH; LITTLEJOHN, ALLISON; NICOL, DAVID (2008). Learning from digital natives: bridging formal and informal learning. Report. Glasgow Caledonian University. 12 May 2008.

[22] WILKINSON, D.; HUBERMAN, B. (2007). Cooperation and quality in Wikipedia Information Dynamics Laboratory, Hewlett-Packard Labs.

[23] WILKS, LINDA (2009). 'It's like a permanent corridor conversation': an exploration of technology-enabled scholarly networking at The Open University. Report. The Open University, UK, Feb 2009.

[24] WILKS, LINDA; PEARCE, NICK (2011). Fostering an ecology of openness: the role of public engagement at the Open University. In: Wankel, Charles (ed), Teaching Arts and Science with the New Social Media. Bingley: Emerald Publishing Group. pp 241-263.

[25] WILSON, TINA (2011). The Developing Role of the Educator in Web 2.0 and OER Environments. In: *EDEN 2011: Learning and Sustainability*, Dublin.

[26] WOODS, WILL; SCANLON, EILEEN (2012). iSpot Mobile – A Natural History Participatory Science Application. In: Proceedings of Mlearn 2010, Helsinki, Finland, Oct 15-16.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dra. Lucía Camarero-Cano

Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). España. lcamarero@invi.uned.es

Dra. Carmen Cantillo-Valero

Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). España. carmen.cantillo@invi.uned.es

La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO

The learning evaluation in the sMOOCs. Case study

Fecha de recepción: 29/04/2016
Fecha de revision: 25/06/2016
Fecha de *preprint*: 26/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

El siguiente artículo hace una reflexión crítica sobre los MOOC, prestando especial atención al análisis de los nuevos sistemas de evaluación; en concreto, el método *peer to peer*, y cómo esto afecta al rol de docentes y estudiantes. El estudio se ha llevado a cabo tomando como referencia dos sMOOC liderados por el Proyecto Europeo ECO (*Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning*). Los resultados que se presentan han sido analizados desde una perspectiva cuantitativa, utilizando como muestra a los miembros de la comunidad de aprendizaje que han participado en ambos cursos. A través de la utilización de un cuestionario se ha podido conocer cómo han valorado su experiencia formativa y su grado de satisfacción. La mitad de los sujetos encuestados ha considerado adecuado y justo el nuevo sistema evaluativo, sin embargo existe otra mitad que lo considera injusto y que tiene lagunas. Se ha abordado la evaluación como una parte intrínseca del proceso educativo y por ello se ha enfatizado en aspectos como el empoderamiento del alumnado, la cultura de la participación y la interacción social, conceptos que nos acercan a nuevos modelos de aprendizaje que potencian el intelecto colectivo y dejan atrás sistemas transmisivos de conocimiento.

Palabras clave

MOOC; sMOOC, proyecto ECO; *peer to peer*; sistema de evaluación; cultura de la participación

Abstract

The following article makes a critical reflection on the MOOC, paying particular attention to the analysis of new evaluation systems; specifically, the peer to peer method, and how this affects the role of teachers and students. The study was carried out taking as a point of reference two sMOOC led by the ECO European project (Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning). The results presented were analysed from a quantitative perspective and the sample was the learning community members who participated in both courses. It was possible to know how they have valued their educational experience and their satisfaction through the use of a questionnaire. Half of the subjects surveyed consider suitable and fair the new evaluation system, however, there is another half who consider that it has gaps and is unfair. Evaluation has been tackled as an intrinsic part of the educational process and therefore, aspects such as empowerment of students, culture of participation and social interaction have been emphasised, concepts that bring us closer to new learning models which enhance the collective intellect and leave behind transmissive knowledge systems.

Keywords

MOOC; sMOOC; ECO project; peer to peer; evaluation system; culture of participation

Sclater, N. (2016). MOOCs, Open educational resources and social networking: bridging the gap between informal and formal learning. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7(2)*, 21-35. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.1

1. Introducción a los nuevos modelos de evaluación. ¿Qué es el *peer to peer*?

El propósito de este trabajo es realizar una reflexión crítica sobre el modelo educativo de los MOOC (cursos masivos abiertos y en línea), teniendo en cuenta la repercusión que las herramientas didácticas utilizadas para el reconocimiento social y la evaluación tienen en los roles de docentes y discentes durante el proceso educativo. Concretamente, nos centraremos en los sMOOC puestos en práctica desde el Proyecto Europeo ECO (*Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning,* financiado por la Unión Europea en el marco del *Competitiveness and Innovation Framework Program*). Según explica el DOW (documento de trabajo por sus siglas en inglés *document of work*) del proyecto (Fueyo et al., 2015), la "s" de sMOOC deriva de *social* y *seamless*; es decir, social y continuo. Social, porque el estudiante es siempre el protagonista dentro de las redes sociales utilizadas, aprendiendo a través de la interacción y conversación con otros estudiantes, y continuo, por su modelo inclusivo y su acercamiento que rompe barreras y permite el acceso a través de cualquier dispositivo. Los sMOOC tienen un impacto social en la comunidad que se crea en torno al curso. Se trata de un proceso único, donde la proyección social se convierte en una meta a conseguir por todos los medios (Gil Quintana, 2015:8).

Por otro lado, encontramos que la evaluación es una propiedad inherente a toda actividad humana intencional, lleva implícita un alto grado de objetividad y de sistematización al estar íntimamente relacionada con la toma de decisiones. En la enseñanza, es el principal factor para medir la calidad, la eficacia y el alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una de las tareas más importantes del proceso educativo, que hasta ahora sólo estaba en manos de agentes evaluadores externos, encargados de certificar las habilidades, competencias y capacitación del alumnado.

En los últimos años, a través de los MOOC, se ha desarrollado una nueva realidad educativa, cuyo modelo representa una opción de democratización real del conocimiento, que ofrece acceso libre a quien tenga una motivación por aprender. La apertura de su diseño y la gratuidad, unidas a un formato audiovisual entretenido son los puntos fuertes para llegar hasta un público que antes no tenía acceso a la educación. Además, aparecen nuevos formatos de evaluación de los aprendizajes, donde el rendimiento es valorado por el grupo de iguales, como es el caso del *peer to peer* o evaluación por pares, que involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación, a la vez que les anima a la participación y a formar una comunidad de aprendizaje.

En un curso masivo la evaluación aparece como un elemento inherente al propio proceso formativo, donde la participación se constituye como "una estrategia cultural de los diferentes grupos sociales para reinventar el poder ciudadano digital" (Aparici & Osuna, 2013:147). Es lo que se conoce como la cultura de la participación:

Los seres humanos formamos redes sociales analógico-digitales que dan lugar a comunidades tradicionales y virtuales. La mezcla indisoluble entre ambas comunidades es cada vez más evidente integrándose la una en la otra y dando paso a las comunidades tecnosociales. La clave para una comunicación sincrónica y asincrónica exitosa dentro de este tipo de comunidades tecnosociales es una adecuada cultura de la participación (Camarero-Cano, 2015:194).

Por su parte, la participación del alumnado en el proceso evaluativo es posible gracias al principio de colaboración, el cual promueve el desarrollo de aprendizajes significativos y la valoración del propio proceso de aprendizaje. Por medio de la autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares se fomenta el espíritu crítico y la inteligencia colectiva. Como exponen Roberto Aparici y Sara Osuna (2013:140), "la inteligencia colectiva no aparece porque haya una configuración tecnológica u otra, sino más bien es algo que se conforma en la medida en que actuemos conjuntamente".

Además, si la educación es un proceso individual, integral y social, la evaluación por pares, se constituye como la herramienta didáctica que viene a reforzar la teoría de que la educación es más un proceso social que individual. Asimismo, este tipo de evaluación repercute, a nivel individual, promoviendo un aprendizaje activo y, a nivel grupal, desarrollando habilidades tales como la aceptación de críticas, la justificación y el refuerzo de la posición propia, así como el afianzamiento de los conocimientos (Liu et al., 2001; Orsmond, Merry y Reiling, 1996; Topping, 1998).

2. El empoderamiento y cambio de rol del alumnado

La directora del laboratorio de aprendizaje electrónico del *Teachers College* de la Universidad Columbia de Nueva York, Mary Alice White, analizó en 1984 las potencialidades del "aprendizaje electrónico", atendiendo a aspectos como: "la accesibilidad, la atención, la motivación, el control, la actividad mental, la memoria, la interacción con la máquina y la interacción con los semejantes" (White, 1984:29) y aventuraba la repercusión que los mismos tendrían sobre la educación.

Con toda probabilidad, las tecnologías interactivas del futuro nos proporcionarán más informaciones que las que la imprenta ha venido poniendo a nuestra disposición; los medios gráficos han de depararnos un tipo particular de información visual que podremos utilizar cada vez más (White, 1984:25).

En los actuales MOOC, no podríamos conseguir estos objetivos sin apoyarnos en una "apropiación tecno-social" (Barbas, 2011:8) enfocada hacia la consecución de unos objetivos didácticos que superen la mera utilización instrumental de las herramientas tecnológicas para abrir espacios para la comunicación dialógica, donde los recursos en línea se conviertan en agentes potenciadores "de nuestra condición dialógica, creativa y colaborativa" (2011:8). Armonizar el aprendizaje de materias concretas a través de las herramientas tecnológicas de los sMOOC con los propios componentes comunicativos y de participación que estos entornos poseen va mucho más lejos que la simple adquisición de las competencias digitales y técnicas, ya que se supera la barrera de la individualización de la enseñanza tradicional al aplicar propuestas didácticas, donde la interacción y la participación se potencian con las tecnologías que los sMOOC ponen a nuestra disposición.

El sentimiento de participación en la comunidad virtual se hace visible en la comunicación horizontal y en la creación colaborativa del conocimiento como se desprende de la investigación de Gil Quintana (2015:17):

En este planteamiento se valora positivamente el fomento del protagonismo por parte del alumnado en la creación del conocimiento, rompiendo de esta forma con el modelo de transmisión de la enseñanza tradicional y abriendo paso a un modelo de construcción colectiva donde todos aprendemos de todos. Se otorga, como consecuencia, mayor importancia al aprendizaje participativo y colaborativo dentro de un contexto de libertad, para poder expresarse y compartir las propias experiencias personales como forma de enriquecimiento de los contenidos.

Otra cuestión abierta consiste en el reconocimiento del resultado de los aprendizajes, donde los MOOC introducen un nuevo enfoque mediante la concesión de distintivos digitales. A través de un sistema de acreditación motivacional basado en Karma y *Badges*, se permite al alumnado conocer sus logros, a la vez que supone un medio de reputación online. Las *Badges* son un reconocimiento de los autoaprendizajes que valida y acredita habilidades, competencias y participación en una comunidad virtual de aprendizaje y que serán compartidos posteriormente en Internet. Así, encontramos un catálogo de insignias digitales

que podrán ser compartidas en las redes sociales a modo de "carta de presentación" y que enriquecerán el currículum digital con vistas a proyectar la carrera profesional del alumnado.

La retroalimentación recibida por los resultados obtenidos se convierte en una herramienta motivadora que puede ser utilizada para fomentar la participación activa. Cada participante a nivel individual y colectivo pasa a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros enfatizando en el intercambio de saberes, a la vez que facilita un entorno propicio para llevar a cabo esta nueva metodología conectivista.

Las insignias o *Badges* muestran de un modo gráfico las capacidades adquiridas a nivel individual en un curso de formación abierta y representan la adquisición de los diferentes niveles de rendimiento de una materia determinada. Por su parte, el karma acredita la reputación social que mide el rendimiento de la participación en una comunidad virtual de aprendizaje. Este último galardón es un elemento dinámico que va a estar directamente relacionado con la relevancia y el impacto de las aportaciones del estudiante en su comunidad. Por tanto, el rol del estudiante, que alcanza un mayor posicionamiento en la comunidad o karma, se aproxima más a la figura de mentor o dinamizador, puesto que recibe unos reconocimientos que van a mejorar su visibilidad social al compensar con sus participaciones la tutorización del profesorado.

Del mismo modo, se establecen los certificados y créditos académicos que se incorporan como credenciales a la estructura académica formal. Sucede que estos sistemas de "meritocracia técnica" reflejan las necesidades de las sociedades modernas que "van dejando la adscripción para llegar al logro" (Collins, 1989:11).

Otro de los aspectos claves referidos al rol discente son la motivación intrínseca y la autonomía propias del estudio online y que Manuela Raposo (2013:11) reconoce cuando afirma que se "Requiere de los participantes no sólo cierto nivel de competencia digital sino también un alto nivel de autonomía en el aprendizaje". Esta motivación hacia el estudio se ve intensificada gracias a los poderosos efectos sociales y culturales de los entornos virtuales donde tiene lugar el proceso educativo.

Las necesidades de socialización del ser humano, entendido en estos entornos como sujeto aislado ante el proceso educativo, van a estar cubiertas; por lo tanto, se desarrollarán en el individuo actitudes de crecimiento como la motivación y la autorrealización, que harán que el estudiante se sienta feliz en esta etapa formativa (Cantillo, Roura y Sánchez Palacín, 2012:15).

Esta nueva metodología didáctica implica desarrollar y potenciar la intercreatividad de los participantes. Pardo (2005) afirma que "la intercreatividad propicia los mecanismos necesarios para que toda la comunidad pueda aportar su conocimiento al producto desarrollado, en forma horizontal y organizada" (citado en Cobo, 2007:45). Los estudiantes crean un entorno de aprendizaje basado en el intercambio de experiencias, conocimientos y habilidades a través de la interacción social y la creación colaborativa. Cada persona aporta sus conocimientos y habilidades retroalimentándose a su vez del resto de sujetos y creando nuevo contenido más complejo y elaborado de manera colaborativa. Berta Rotstein encuentra nuevas alternativas pedagógicas en las interacciones entre pares que ocurren en los entornos virtuales cuando afirma que "la mediación con los pares es el medio adecuado para desplegar el potencial individual y grupal, incrementar los logros, la cohesión y la solidaridad en tanto práctica social" (2006:29).

Todo lo anterior demuestra que "si se consigue tener un ambiente intercreativo, será posible hablar sobre una inteligencia colectiva y por lo tanto, sobre un cerebro común" (Osuna et al., 2016:120). Esta situación afecta de manera directa al proceso de enseñanza-aprendizaje, y, concretamente, al sistema de evaluación y al empoderamiento del alumnado. No obstante, a medida que se van conociendo estas praxis encontramos más divergencias entre las

metodologías y estrategias educativas de estos sistemas de aprendizaje y las utilizadas en el sistema formal de enseñanza.

3. La evaluación P2P en el Proyecto Europeo ECO

El concepto de aprendizaje participativo basado en el Conectivismo de Siemens y Downes se encuentra dividido en tres fases que van incrementando el grado de intervención. Así, se comienza con unos objetivos de aprendizaje individualizado, donde se aplica una metodología de enseñanza autodirigida, posteriormente se utilizan técnicas de trabajo colaborativo entre pares y, por último, se expande al uso de recursos abiertos y medios sociales. De este modo, encontramos que los sMOOC del Proyecto Europeo ECO utilizan las posibilidades que ofrecen las redes sociales y la Web 2.0, estableciéndose nuevas formas de enseñanza más participativas basadas en la comunicación horizontal, la diversidad y el empoderamiento del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto aparece la evaluación de los aprendizajes como uno de los elementos más preocupantes en este proceso tan especial de enseñanza, caracterizado por la confluencia de miles de participantes en un entorno virtual. La configuración de la plataforma, los materiales, las actividades y los foros van a ser vitales para construir el conocimiento (Siemens, 2012).

Entre las diversas alternativas de evaluación utilizadas en los MOOC, en el caso que analizamos del Proyecto Europeo ECO nos centramos en el modelo de la evaluación por pares. Desde una perspectiva pedagógica, este sistema empodera al alumnado con la intención de formar una comunidad de aprendizaje basada en la participación y la colaboración. La evaluación por pares lejos de tener una finalidad en sí misma, se constituye como una parte más del proceso educativo. Así, la interiorización de los criterios de evaluación, por parte del alumnado, transforma la información en una acción educativa. En este sentido se expresan Pérez, Soto, Sola y Serván cuando afirman que "los estudiantes pueden alcanzar una meta de aprendizaje sólo si comprenden esa meta y lo que necesitan hacer para alcanzarla. Por tanto, implicar a los estudiantes en la evaluación es una parte esencial de la evaluación educativa" (2009:14) que implica una gran responsabilidad.

El modelo curricular de los sMOOC del Proyecto Europeo ECO está diseñado para que el profesorado apenas tenga que intervenir a lo largo del desarrollo de los cursos. Esta concepción centrada en el alumnado hace que "uno de los grandes retos de los MOOCs ha sido la definición de las estrategias de evaluación, sobre todo cuando la participación en los MOOCs va acompañado de algún tipo de credencial" (Fernández, Rodríguez y Fueyo, 2015:5) y en donde los participantes son los protagonistas de su propio aprendizaje.

Es importante señalar que las actividades prácticas utilizadas en los MOOC del Proyecto Europeo ECO se conciben como "tareas autenticas" tal como sugieren los trabajos de Brown, Collins & Duguid (1989); por tanto, se diseñan para estimular el pensamiento crítico y la autorregulación de la acción cognoscitiva. Estos apoyos por sí mismos se asocian al proceso de evaluación del aprendizaje y se encuentran relacionados con herramientas de autoevaluación y evaluación por pares. Además, al estar concebidas como auténticas situaciones de aprendizaje aplicables a supuestos de la vida real llevan implícita la evaluación y la riqueza situacional que involucra a los sujetos en la situación de aprendizaje. Todo ello indica que el proceso de evaluación se proyecta como una genuina situación de y para el aprendizaje, por dos motivos: primero, por estar basado en tareas auténticas y, segundo, porque los instrumentos que guían la actividad cognoscitiva del alumnado fomentan una relación motivacional con la tarea.

Por regla general, y para estandarizar y facilitar el proceso de evaluación, se suelen utilizar unas rúbricas de calificación que proporcionan al alumnado instrucciones claras de los aspectos que deben evaluar. En estas herramientas, creadas para cada tarea concreta, se establecen los criterios que deben aplicar para otorgar las calificaciones, así como las matrices de valoración que permitirán comparar la consecución de los objetivos propuestos y emitir un juicio basado en dicha comparación. De este modo, podemos encontrar estándares cuantitativos, acompañados de una descripción cualitativa que explica el significado de cada puntuación concreta sobre los diferentes aspectos que componen la evaluación, y al final de la rúbrica, se introduce un espacio para realizar valoraciones cualitativas (fortalezas o debilidades) sobre la actividad evaluada.

Las calificaciones realizadas por los pares se envían al autor de la actividad para que pueda reflexionar y mejorar con base en los comentarios recibidos. Además, automáticamente se generan insignias que aparecen en el perfil del estudiante como una evidencia de que se ha desarrollado la experiencia de aprendizaje. Habitualmente, cada estudiante tiene que evaluar la tarea de dos pares para poder recibir su calificación; aunque, también existe la posibilidad de que un estudiante solicite formar parte del grupo de evaluadores voluntarios. En estos casos se asignan más tareas para evaluar, además de las obligatorias.

En este cuadro se muestra un ejemplo de las matrices de valoración utilizadas como rúbricas en el sMOOC "Estrategia en la gestión de comunidades Online: *El Community Manager*. Gestión de Comunidades en Red".

Imagen 1: Rúbrica de la actividad práctica del módulo 3 del sMOOC "Estrategia en la gestión de comunidades online: *El Community Manager.* Gestión de Comunidades en Red".

ELEMENTOS DE ANÁLISIS	5 Excelente trabajo	Trabajo correcto alcanzando notablemente los objetivos	Trabajo aceptable aunque no cumple totalmente los objetivos	Trabajo que necesita mejora por no haber alcanzados los objetivos	No aparece recogida esta dimensión
Acierto en el planteamiento de los casos	Se explican los planteamientos con todo detalle y ejemplos de cada uno de ellos. Efectivamente ambos corresponden a crisis de reputación.	Se explican los planteamientos correctamente.	Se explican los planteamiento sin más detalle. Se echa en falta ejemplos o detalles sobre ellos.	Dice que son casos de crisis de reputación, sin profundizar en detalles. Así lo parecen, en efecto.	Los casos no corresponden a crisis de reputación.
Exposición adecuada con documentación y ejemplos que apoyan el caso	Ambos casos están bien expuestos, con documentación y ejemplos que lo apoyan, y un orden cronológico correcto.	Se explican ambos casos, de forma cronológicamente correcta, con alguna información adicional.	Se explican ambos casos, sin aportar detalles o documentación.	Nombra lo sucedido en ambos casos, pero no los explica.	No explica ambos casos, o deja alguno sin explicar.
Conclusiones y soluciones aportadas adecuadas al caso	Conclusiones expuestas con claridad, aportando sus propios criterios de forma razonada y justificada.	Conclusiones razonadas, con criterios bien definidos.	Conclusiones muy genéricas, proponiendo soluciones pero no de forma detallada o razonada.	Expone sus conclusiones de forma ambigua, o no detalla las acciones que tomaría para resolver la crisis.	No expone conclusiones

Fuente: https://goo.gl/9BWR6W

Además de la propia matriz de valoración, se incluye una descripción de cómo ha de realizarse el proceso de evaluación por pares y donde se ofrecen las siguientes explicaciones:

- Debes evaluar dos (2) actividades elaboradas por otros participantes que serán asignadas aleatoria y automáticamente por la plataforma.

- Una vez finalizadas las dos evaluaciones, recibirás el resultado de tu actividad, resultante de la media aritmética de las evaluaciones realizadas por los otros compañeros o compañeras.
  - La evaluación entre pares (P2P) es muy importante por lo que es necesario que realices evaluaciones éticamente reflexionadas, dado que en este proceso vas a "calificar/puntuar" las actividades realizadas por otros compañeros y compañeras y su progreso dentro del MOOC. Por ello, te recomendamos que leas con detalle la rúbrica y puntúes de forma objetiva y reflexionada cada uno de los aspectos señalados.

La evaluación por pares en los MOOC del Proyecto Europeo ECO se ha incluido como un elemento motivador. Este aspecto ya lo demostraron investigaciones recientes (Luo y Robinson, 2014) que hacían visible la satisfacción del alumnado que realiza este tipo de acciones, aparte de indicar que habían recibido calificaciones justas y *feedback* útil. Esta metodología, basada en ideas constructivistas, ofrece numerosas ventajas relacionadas con la motivación y la autorreflexión y potencia "que el estudiante se convierta en evaluador puede conllevar diversos beneficios derivados, entre otros aspectos, de que el propio hecho de evaluar en sí mismo es una experiencia relevante de aprendizaje" (Sánchez-Vera y Prendes-Espinosa, 2015:123).

4. Metodología de la investigación

El Proyecto Europeo ECO está basado en un modelo didáctico que pivota sobre los principios de equidad, accesibilidad, autonomía, inclusión social y apertura. El fundamento de estas propuestas educativas sitúa al alumnado en una posición activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el empoderamiento se hace realidad a través de herramientas y prácticas innovadoras que traspasan las fronteras de la plataforma virtual para alcanzar las interacciones sociales que tienen lugar en las redes sociales digitales y, con las que se construya una comunidad de aprendizaje. Tomando como referencia dos MOOC de este mismo proyecto y con el objetivo de conocer los diferentes aspectos de evaluación que se han dado en los sMOOC del Proyecto Europeo ECO. De este modo, podemos conocer qué nuevos modelos de evaluación se han llevado a cabo y su grado de satisfacción por parte de todos los usuarios.

Para ello se han tenido en cuenta, por un lado, la satisfacción global de los sujetos encuestados respecto al sistema de evaluación realizado en los sMOOC, y, por otro lado, se han creado tres categorías de estudio relacionadas con dicho sistema evaluativo que distinguen entre: el apoyo recibido, los mensajes y la interacción entre pares, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1: La dimensión y sus correspondientes categorías evaluadas

Dimensión	Categorías
Sistema de evaluación de los sMOOC	Apoyo por parte de los *peers*
	Mensajes de los *peers*
	Interacción por parte de los *peers*

La metodología que se ha llevado a cabo es la cuantitativa. La fuente de datos utilizada es la encuesta de fin de curso que incluye una escala Likert para recoger las opiniones de los estudiantes sobre la actividad de evaluación por pares realizada en su MOOC. Una vez que

los participantes terminaban un sMOOC, se les pedía completar un cuestionario autoadministrado a través de la aplicación de software libre *LimeSurvey*. Posteriormente, las respuestas se convertían a SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), lo cuantitativo nos ha permitido acceder fácilmente a los datos.

La razón por la que se decidió aplicar este método de estudio fue el carácter universal del Proyecto Europeo ECO y la diversidad de sus cursos. Según podemos observar en el documento elaborado por Aquilina Fueyo et al. (2016), "*D4.5 Report on users satisfaction*", se tuvo que diseñar un instrumento de estudio que:

- Se pueda aplicar a todos los sMOOC diseñados.
- Se puedan hacer comparaciones entre los resultados ofrecidos por diferentes sMOOC.
- Se puede obtener información sobre las personas que siguen los sMOOC.
- Se puede recoger opiniones de las personas que participan en los sMOOC.
- Se pueda responder fácil y rápido, dado que los participantes en los MOOCs provienen de situaciones de vida, culturas y experiencias profesionales muy diferentes.
- Se cubran las principales dimensiones relacionadas con sMOOC.
- Se deje de lado las características de los sMOOC que puedan ser monitoreadas a través de otros canales de información como pistas dejadas en la participación de las tareas, los foros, los concursos, etc.
- Se podría evaluar la propia herramienta, con miras a su aplicación en el futuro desarrollo del Proyecto Europeo ECO.

El cuestionario consistía en un total de 31 preguntas, en concreto, 5 estaban destinadas a conocer datos sociodemográficos, 2 indagaban sobre el perfil académico de los estudiantes y finalmente, las otras 24 preguntas, incidían en evaluar el diseño, contenido y desarrollo del curso, además de profundizar en las dimensiones generales de los MOOC. Estas últimas se han agrupado en bloques correspondientes a las categorías creadas y que veíamos con anterioridad, y han sido nuestra fuente para recabar la información necesaria a la hora de realizar este estudio.

La muestra (un total de 107 personas respondieron al cuestionario) utilizada en este estudio corresponde a los datos obtenidos de la segunda y tercera iteración de dos sMOOC elaborados desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED):

1. Estrategia en la gestión de comunidades Online: *El Community Manager*. Gestión de Comunidades en Red
2. Comunicación y aprendizaje móvil

5. Análisis de los datos:

A continuación se muestran los principales resultados obtenidos de las categorías tenidas en cuenta relativas a la evaluación en los sMOOC:

En cuanto al grado de satisfacción en el sistema de evaluación de los sMOOC, existen resultados contradictorios entre los sujetos que han respondido a cada uno de los dos sMOOC analizados. Como podemos observar en el primer gráfico, un tercio de los encuestados dentro del curso de *Estrategia en la gestión de comunidades Online: El Community Manager.* Gestión de Comunidades en Red encuentra el método de evaluación *peer to peer* llevado a cabo, justo o muy justo. El resto de los usuarios, considera que dicho método no es del todo justo y

por consiguiente, su nivel de satisfacción es bajo. Por el contrario, en el segundo gráfico podemos ver que el 36% de los encuestados que han tomado el curso de Comunicación y aprendizaje móvil, consideran este método de evaluación poco justo, siendo la gran mayoría, el 42%, los sujetos que han respondido que el sistema de evaluación es justo.

Figura 1: Grado de satisfacción en el sistema de evaluación de los sMOOC. Estrategia en la gestión de comunidades Online: El Community Manager. Gestión de Comunidades en Red

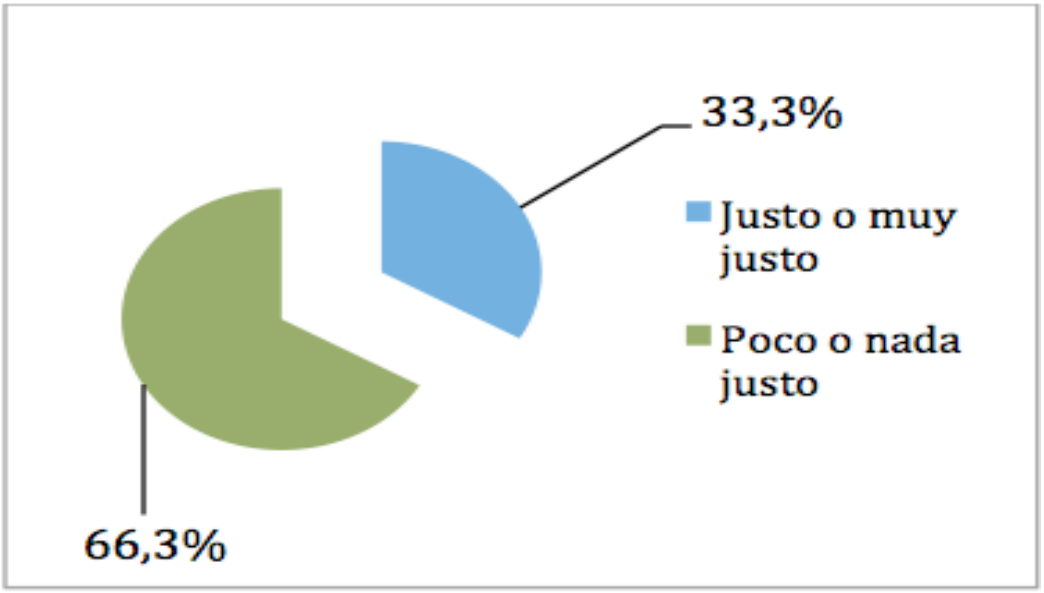
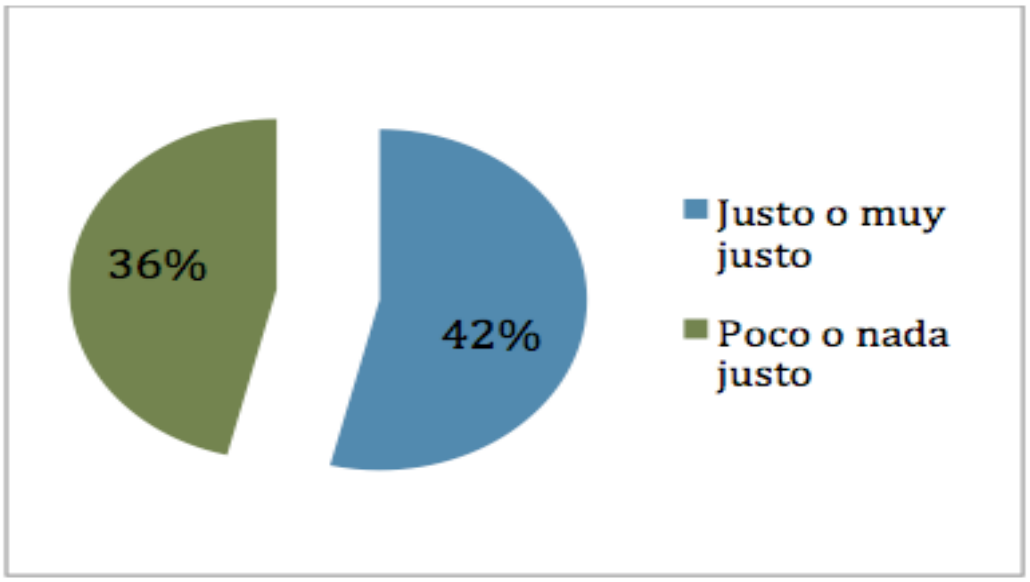


Figura 2: Grado de satisfacción en el sistema de evaluación de los sMOOC. Comunicación y aprendizaje móvil.



En cuanto a la categoría analizada, "apoyo por parte de los *peers*", como podemos ver en los siguientes dos gráficos, más de tres cuartas partes de los usuarios han respondido en ambos cursos sMOOC, que éste ha sido bueno o muy bueno. En el primer caso, *El Community Manager.* Gestión de Comunidades en Red, una amplia mayoría, el 93%, está satisfecho, mientras que sólo un 7% afirmaban considerarlo malo o muy malo. Por su parte, en el sMOOC sobre Comunicación y Aprendiza Móvil la diferencia no ha sido tan notable. Un 60% lo

consideran bueno o muy bueno, mientas que un 30% señalan no estar confirme con el apoyo por parte de los *peers*.

Figura 3: Apoyo por parte de los *peers*. Estrategia en la gestión de comunidades Online: El Community Manager. Gestión de Comunidades en Red

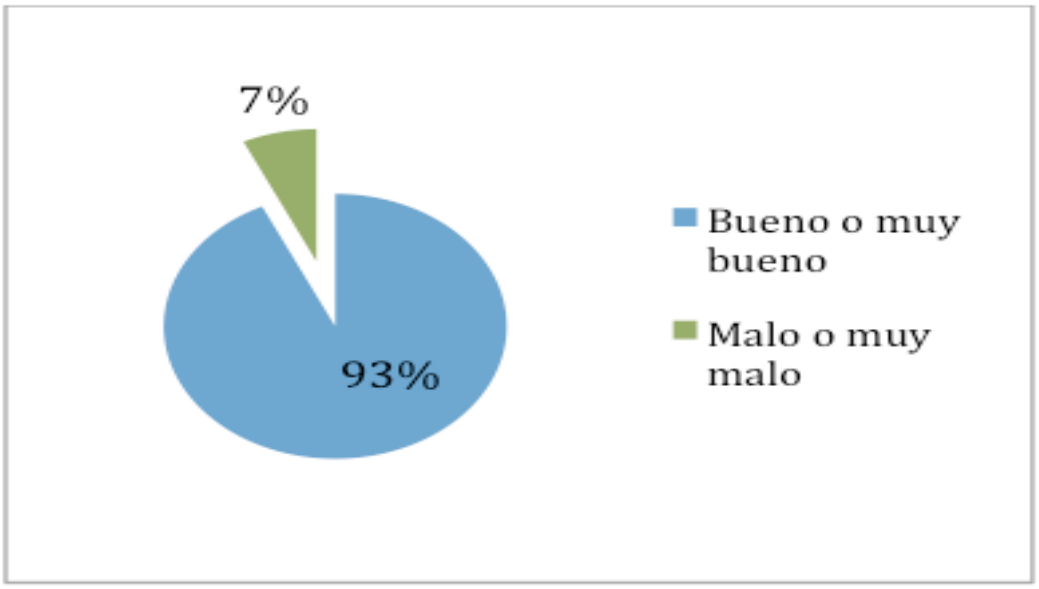
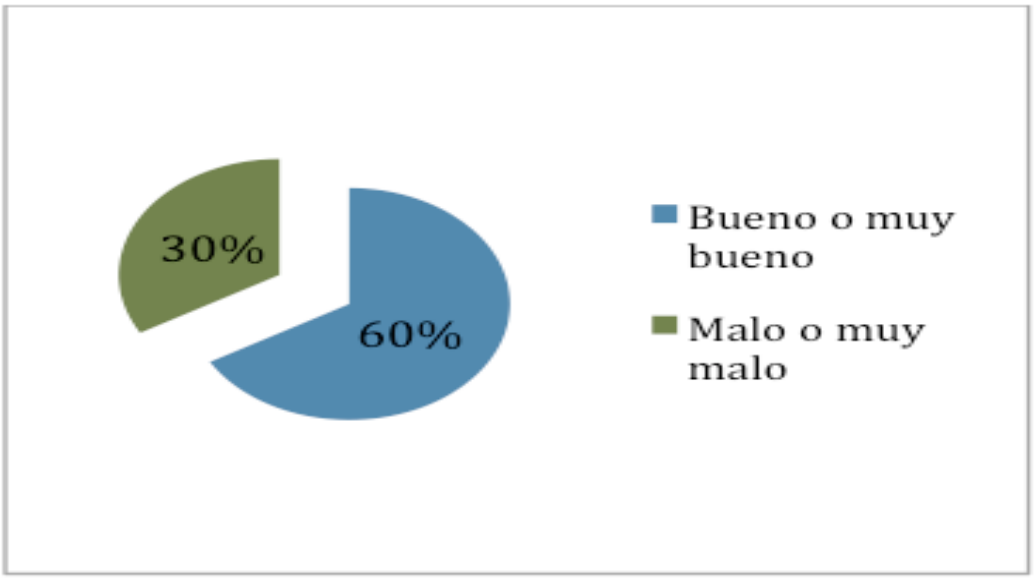


Figura 4: Apoyo por parte de los *peers*. Comunicación y aprendizaje móvil



En relación a la categoría "mensajes de los *peers*", las tres cuartas partes de los sujetos que han respondido al cuestionario en ambos sMOOC, han indicado que les ha parecido bueno o muy bueno. En el sMOOC El Community Manager. Gestión de Comunidades en Red, un 72% consideraba el mensaje de los *peers* bueno o muy bueno, mientras que un 3,2% manifestaban no estar conforme. A su vez, el sMOOC sobre Comunicación y Aprendiza Móvil mostraba unos resultados muy similares, el 68% estaban satisfechos, mientras que un 32% señalaba considerarlo malo o muy malo.

Figura 5: Mensajes de los *peers*. Estrategia en la gestión de comunidades Online: El Community Manager. Gestión de Comunidades en Red

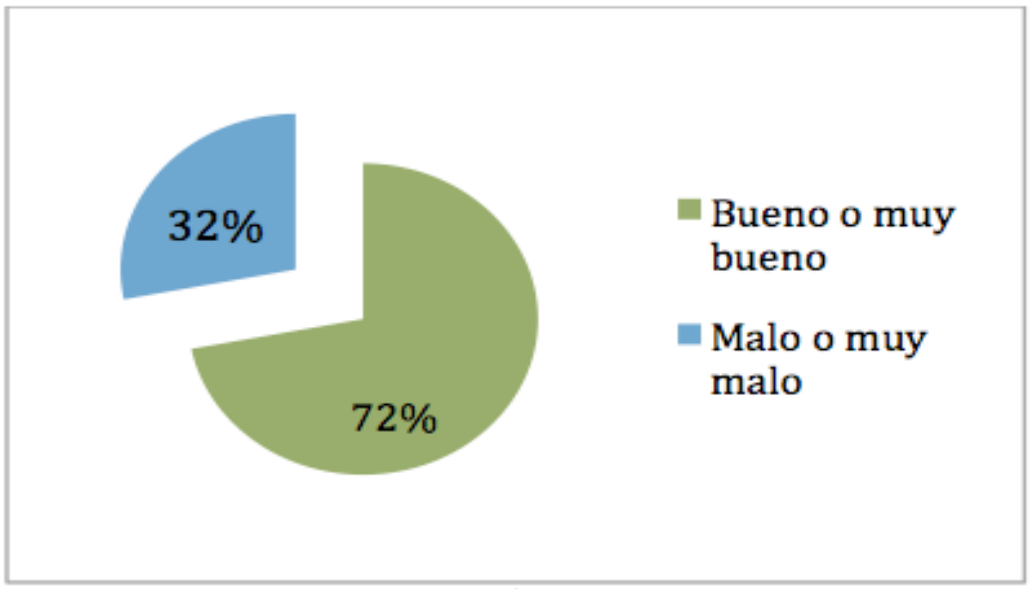
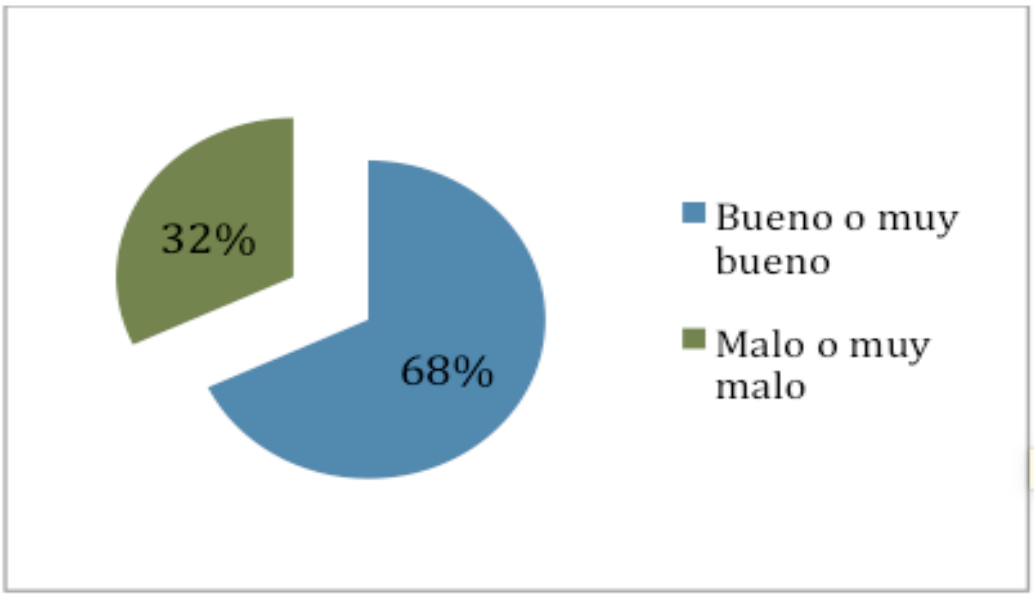


Figura 6: Mensajes de los *peers*. Comunicación y aprendizaje móvil



En la tercera categoría estudiada, "interacción por parte de los *peers*", la gran mayoría de los encuestados, más de las tres cuartas partes, han respondido que la dinámica de los cursos promueve la interacción. En el caso del sMOOC sobre *El Community Manager*. Gestión de Comunidades en Red, un 74% determina que el curso sí promueve la interacción, mientras que un 26% lo considera insuficente. Por otro lado, en relación al curso sobre Comunicación y Aprendizaje Móvil, un 94% de los participantes considera que promueve la interacción, mientras que sólo un 6% no está satisfecho con ello.

Figura 7: Interacción por parte de los *peers*. Estrategia en la gestión de comunidades Online: El Community Manager. Gestión de Comunidades en Red

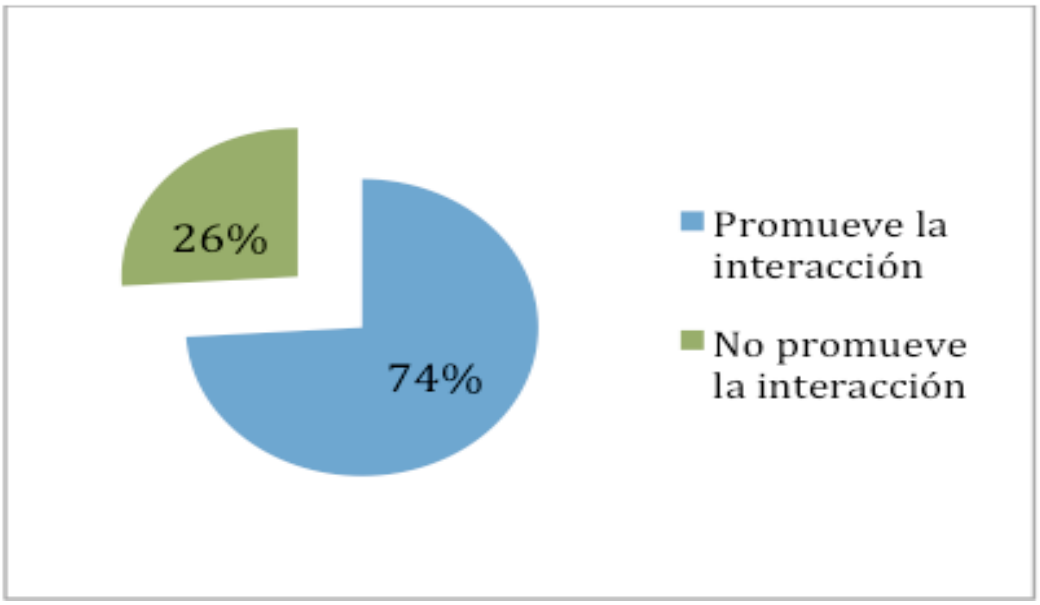
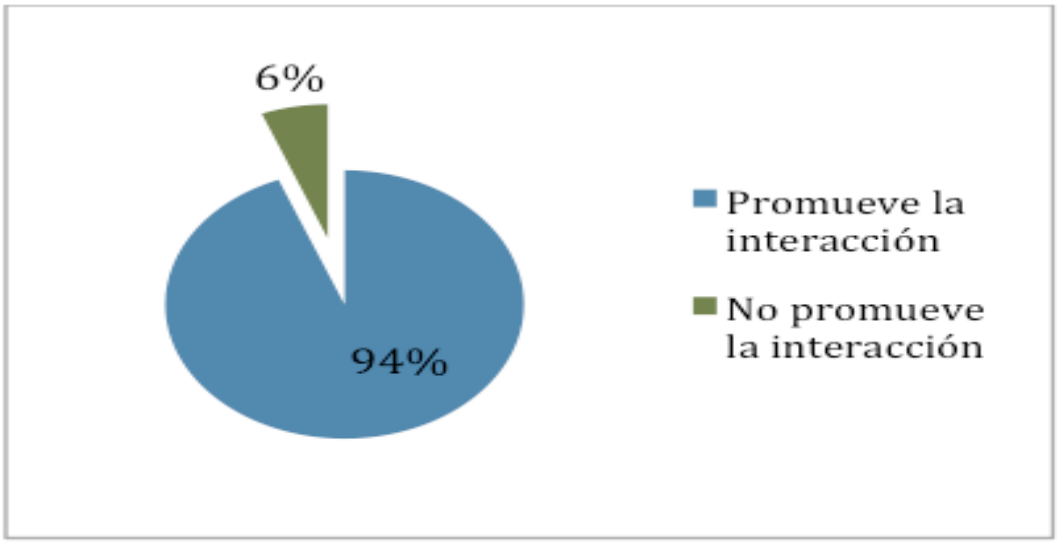


Figura 8: Interacción por parte de los *peers*. Comunicación y aprendizaje móvil



6. Conclusiones

Los datos cuantitativos que se presentan en este trabajo, son un apoyo del marco teórico desarrollado sobre la evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. En general, los resultados muestran que la mitad de los usuarios que han participado en los dos sMOOC analizados están satisfechos con el sistema de evaluación llevado a cabo y consideran que es justo, mientras la otra mitad se muestra incrédulo, siente desconfianza y piensa que el método es injusto. Como podemos ver, introducir cambios y nuevos modelos educativos conlleva un trabajo constante por parte de todos los miembros involucrados en el proceso, que deja atrás modelos pedagógicos que no se corresponden con las necesidades que requiere la sociedad actual.

CC BY SA

Si nos centramos en las tres categorías estudiadas, todas ellas muestran un alto grado de satisfacción por la gran mayoría de los participantes. Los sujetos han valorado positivamente el trabajo que han recibido y que a su vez han tenido que desarrollar a lo largo del curso, esto es: el apoyo, los mensajes y la interacción por parte de los *peers*. Estas actividades han sido un proceso clave dentro del nuevo modelo de evaluación. Por lo tanto, los cursos han promovido un método evaluativo que enfatiza la interacción y la cultura de la participación entre los estudiantes. Como podemos observar, existe una contradicción en las respuestas analizadas. Por un lado, la mitad de los usuarios considera adecuado el nuevo modelo evaluativo frente a la otra mitad que piensa que es injusto, y por otro lado, la gran mayoría de los mismos usuarios, está satisfecho con los diferentes pasos previos y que son clave para este nuevo sistema de evaluación. Esta situación nos lleva a pensar que existe una brecha entre los valores transmisivos que los sujetos tienen aprendidos y la realidad ante nuevas propuestas y dinámicas donde el empoderamiento de los estudiantes es el protagonista.

Analizadas las opiniones individuales que describen la calidad de las experiencias particulares, se observa un tono eufórico relacionado con los aprendizajes alcanzados. Lo que viene a demostrar que la metodología abierta de los sMOOC satisface las expectativas que el alumnado deposita en estos cursos, ya que suponen una gran ocasión para compartir información, comunicarse, experimentar nuevas formas de aprender y de colaborar. Además, "la experiencia de aprendizaje en los MOOC motivará e inducirá nuevas opciones de enseñar y evaluar el aprendizaje experimentando con diferentes formas de tecnología" (Flores et al, 2013:99).

Los nuevos modelos pedagógicos apuestan por dotar a los estudiantes de mayor responsabilidad haciéndoles partícipes activos y generadores de su propio conocimiento. Cada persona no sólo es protagonista de su propio aprendizaje, sino que también lo es de todos los sujetos implicados en el proceso. Una mayor interacción social y cada vez una mayor cultura de la participación, son el motor para que se dé el auge de una inteligencia colectiva más fuerte y con mayor repercusión. Estos nuevos modelos pedagógicos apuestan por introducir cada vez más elementos de colaboración y apoyo entre los participantes del proceso educativo.

Los MOOC son "una tecnología más que los docentes tenemos a nuestra disposición para crear una verdadera escenografía virtual para la formación en la sociedad del conocimiento, y con la que las personas pueden acceder a la información" (Moya, 2013:17). Por lo tanto, esta metodología no pretende sustituir a la educación tradicional, sino que es un complemento más que todas las personas tienen a su alcance para su formación y ampliación de conocimientos. Debido a esto, el nivel de los participantes en el curso puede variar desde un sujeto que se inicia en el campo a otro con nivel de experto. Por ello, puede haber resultados muy dispares y contrapuestos a la hora de evaluar el curso.

En definitiva, este modelo de formación y, más concretamente, la interacción entre participantes a través de la evaluación de los aprendizajes basada en la creación de un "intelecto colectivo" está provocando, "una ruptura con el viejo discurso dominante" (Prieto, 2010:37). La comunicación que se lleva a cabo en estas comunidades virtuales está "siendo [...] más que un punto de reunión, una manera de conectar a los profesores con los estudiantes a través de un tema común" (Hernández-Carranza, Romero-Corella, & Ramírez-Montoya, 2015:83).

7. Bibliografía

[1] APARICI, R. & OSUNA ALCEDO, S. (2013). *La Cultura de la Participación / The culture of participation*. Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of

Communication, [S.l.], 4(2), 137-148. Disponible en http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07 Fecha de acceso: 19 abril de 2016.

[2] BARBAS, Á. (2011). *Pensar otra educomunicación. (Pensar otro aprendizaje)*. Congreso Internacional "Educación mediática y competencia digital: La cultura de la participación". Segovia. Disponible en http://goo.gl/kDEhAj. Fecha de acceso: 23 abril de 2016.

[3] BROWN, J. S.; COLLINS, A. & DUGUID, S. (1989). *Situated cognition and the culture of learning. Educational Research*, 18(1), 32-42.

[4] CANTILLO, C.; ROURA, M. & SÁNCHEZ-PALACÍN, A. (2012). *Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. La Educación Digital Magazine*, 147 1-21. Disponible en http://goo.gl/wDlcdq. Fecha de acceso: 28 de abril de 2016.

[5] CAMARERO CANO, L. (2015). *Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. Revista Mediterránea de Comunicación*, *6*(1), 187-195. Disponible en http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2015.6.1.11

[6] COBO, C., & PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food.* Mexico: Flacso.

[7] COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación.* Madrid: Akal.

[8] FERNÁNDEZ, E.; RODRÍGUEZ-HOYOS, C. & FUEYO, A. (2015). *Concepciones pedagógicas y comunicativas de los MOOCS: estado del arte y prospectiva en el marco de un proyecto europeo.* Disponible en http://goo.gl/EH0CSy. Fecha de acceso: 26 de abril de 2016.

[9] FLORES, J. V.; CAVAZOS, J.; ALCALÁ, F. L. & CHAIREZ, A. L. (2013). *Los MOOCs: Una revolución para la transición a la Sociedad del Aprendizaje.* En SCOPEO INFORME Nº2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Disponible en http://goo.gl/DXvfDa. Fecha de acceso: 28 de abril de 2016.

[10] FUEYO, A.; FANO, S.; CALLEJO, J.; BROUNS, F.; GUTIÉRREZ, A.; BOSSU, A., ET AL. (2016). D4.5 Report on users satisfaction. Luxembourg: European Commission.

[11] GIL QUINTANA, J. (2015). *MOOC "Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC"*. Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto Europeo ECO. *Qualitative Research in Education, 4*(3), 299-328. Disponible en http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1518. Fecha de acceso: 26 de abril de 2016.

[12] HERNÁNDEZ CARRANZA, E. E.; ROMERO-CORELLA, S. I., & RAMÍREZ-MONTOYA, M. S. (2015). *Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento educativo Latinoamericano. Revista Científica de Comunicación y Educación: Comunicar*, *XXII* (44). Disponible en http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-09

[13] LIU, E.; LIN, S.; CHIU, C., Y YUAN, S. (2001). *Web-based peer review: the learner as both adapter and reviewer.* IEEE Transactions on Education, 44(3), 246-251.

[14] LUO, H. Y ROBINSON, A. C. (2014). Is peer grading a valid assessment method for Massive Open Online Courses (MOOCs)? 7th Annual International Symposium. Emerging Technologies for Online Learning.

[15] MOYA, M. (2013). La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line? En SCOPEO INFORME Nº 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Disponible en https://goo.gl/vbDyPs. Fecha de acceso: 26 de abril de 2016.

CC BY SA

[16] OSUNA ACEDO, S. & CAMARERO CANO, L. (2016). *The ECO European Project: A New MOOC Dimension Based on an Intercreativity Environment. Turkish Online Journal of Educational Technology, 15*(1), 117-125. Disponible en http://goo.gl/kcxD9i. Fecha de acceso: 27 de abril de 2016.

[17] PÉREZ GÓMEZ, A.; SOTO GÓMEZ, E.; SOLA FERNÁNDEZ, M. Y SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Akal.

[18] PRIETO, D. (2010). *Construir nuestra palabra de educadores.* En Aparici: Educomunicación más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.

[19] RAPOSO RIVAS, M. (2013). *Orientaciones pedagógicas para los MOOC*. Universidad de Vigo. Disponible en http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-03 Fecha de acceso: 27 de abril de 2016.

[20] ROTSTEIN, B.; SCASSA, A. M.; SÁINZ, C. Y SIMESEN DE BIELKE, A. M. (2006). El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Cognición, 1*(7), 38- 45.

[21] SÁNCHEZ-VERA, M. M. Y PRENDES-ESPINOSA, M. P. (2015). *Los MOOC: ¿una transformación radical o una moda pasajera? Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*. 12(1), 119-131. Disponible en http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2262

[22] SIEMENS, G. (2012). *MOOCs are really a platform.* Disponible en http://goo.gl/xJPpqB. Fecha de acceso: 26 de abril de 2016.

[23] WHITE, A. (1984). *La revolución del aprendizaje electrónico: ¿qué cuestiones plantearse? Revista trimestral de educación perspectivas.* XIV(1) 23-34. París: UNESCO. Disponible en http://goo.gl/GzpXd3. Fecha de acceso: 23 abril de 2016.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Julia MAÑERO-CONTRERAS
Universidad de Sevilla. España. julmancon@alum.us.es

Estudio de caso de los sMOOC y su pedagogía en el contexto online

Case Study of sMOOC and its Pedagogy in the online context

Fecha de recepción: 30/04/2015
Fecha de revisión: 02/06/2016
Fecha de preprint: 25/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
En un contexto dominado por las nuevas tecnologías, los MOOCs parecen posicionarse como una alternativa o complemento a la formación tradicional. Se observa sin embargo, que la metodología empleada por este tipo de cursos masivos, no difiere de la comúnmente utilizada en el aula. Este artículo evalúa y describe una nueva tipología de MOOC, denominada Social MOOC, la cual se presenta como disruptiva en cuanto a pedagogía se refiere. A través de la plataforma ECO Learning, se analiza de forma exhaustiva mediante un estudio de caso, la pedagogía empleada y el rol que asume el estudiante en el primer sMOOC llevado a cabo que tuvo lugar durante los meses de marzo y abril de 2015. Se concluye, que la pedagogía empleada en esta nueva versión social de los ya citados MOOC, es innovadora tanto dentro como fuera del contexto digital. Los estudiantes asumen un papel muy activo y la comunicación se torna de un carácter bidireccional entre el facilitador y los mismos.

Palabras clave
Educación; Curso en Línea; Formación Virtual; MOOC; Pedagogía; Social MOOC; Education; MOOC; Online Course; Pedagogy; Social MOOC; Virtual Education

Abstract
In a context dominated by new technologies, MOOCs seem to be an alternative or complement to traditional training. However, it is observed that methodology used by this type of massive courses, is not different from that one commonly used in a classroom. This article describes and evaluates a new type of MOOC called Social MOOC, which is presented as disruptive in a pedagogical way. Through the ECO Learning platform is analyzed exhaustively through a case study the pedagogy used and the role assumed by the student in the first sMOOC developed and which took place during the months of March and April in 2015. It is concluded that pedagogy employed in this new social version of MOOC is innovative both inside and outside the digital context. Students take an active role and communication becomes a two-way process between the facilitator and pupils.

Keywords
Education; MOOC; Online Course; Pedagogy; Social MOOC; Virtual Education

Mañero-Contrera, J. (2016). Estudio de caso de los sMOOC y su pedagogía en el contexto online. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 37-46. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.3

1. Introducción

Las nuevas tecnologías han demostrado desde sus comienzos, que poseen una gran influencia en cualquier ámbito de nuestra vida. Apareciendo como un hecho disruptivo, han revolucionado nuestro contexto social modificando la forma en la que nos relacionamos y nos comunicamos. Inmersas en un escenario dónde el conocimiento evoluciona de forma constante, han posibilitado lugares de creación de conocimiento común. En ellos, todos y cada uno de nosotros hacemos posible un intercambio de información constante, llevando a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma ubicua (Kalantzis y Cope, 2009), siendo tan sólo necesario tener acceso a un dispositivo con conexión a Internet. Sobre dicho proceso, podríamos añadir que: "el aprendizaje es cada vez más informal a medida que las personas desarrollan redes complejas para ayudarse entre sí"(Sangrà y Wheeler, 2013: 110).

Uno de dichos lugares de creación común de conocimiento, son los Massive Open Online Course (conocidos por su acrónimo MOOC). Esta terminología surge en el año 2008 de la mano de Dave Cornier (Vázquez y López, 2014) para hacer referencia a un curso impartido por George Siemens y Stephen Downes en el que añadieron el carácter de masivo a los ya conocidos cursos abiertos y en línea y por tanto son una evolución de éstos (Sánchez-Vera et al. 2014 y Valverde, 2014).

Este tipo de cursos, cobra gran popularidad en los últimos años en contexto español, debido a la necesidad por parte de la población de realizar un aprendizaje a lo largo de toda la vida, al encontrarnos inmersos en la llamada Sociedad del Conocimiento, término planteado por Castells en el año 2003. Según la publicación de Cuaderno Red de Cátedras Telefónica en el año 2014, un 35% de las universidades españolas ofertan al menos un MOOC, siendo 111 el número total de MOOC ofertados (Oliver et al. 2014). La evolución de estos datos es progresiva ya que en nuestra sociedad el conocimiento se erige como la mayor fuente de poder, llegando a suponer el activo de más valor del que podamos disponer. Debido a este motivo, resulta necesario una actualización continua ligada a un reciclaje de los supuestos generales que conocemos.

Tomando como referencia un metaanálisis sobre los MOOC en contexto español, en el cual se establece una revisión de la bibliografía encontrada durante el periodo 2013-2014, (Sangrà et al. 2015) pretendemos exponer las líneas de investigación sobre esta temática más desarrolladas hasta la fecha.

Sobre un total de 228 estudios analizados, podemos considerar como principal línea de actuación aquella que centra su análisis en las estrategias pedagógicas implementadas, representado un total de 36,84% de las investigaciones totales.

El segundo foco de más importancia, versa sobre varias líneas con porcentajes cercanos como serían; la motivación e implicación de los estudiantes matriculados en un MOOC (28,07%), el papel de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (23,24%) o los objetivos de las instituciones (22,37%).

A partir de los datos expuestos, se demanda un análisis más exhaustivo de acuerdo con la perspectiva pedagógica, ya que parece estar sometida a las limitaciones de la plataforma y no a la temática en cuestión (Raposo-Rivas et al. 2014). Como crítica a nivel pedagógico, Bartolomé y Steffens (2014) concluyen con que los MOOC no establecen un valor añadido en términos pedagógicos en comparación con otros cursos en línea.

Profundizando en esta última idea, es cierto que la educación y el uso que ésta realiza de los nuevos medios debería estar en sintonía con las nuevas habilidades demandadas y con las nuevas formas por las que adquirimos el saber. Entre dichas características demandados se encuentran los sabios digitales (Prensky, 2010), personas alfabetizadas en materia digital, capaces de interaccionar, modificar, compartir y reutilizar la información, porque es así como se forma el conocimiento hoy día, entre todos y para todos. Este término de sabios digitales,

estaría en sintonía con el de *prosumers* (Zafra, 2013), que viene a referirse a aquellas personas que actúan tanto como productores como consumidores de información, y por tanto realizan las tareas enumerada anteriormente por Prensky (2010).

Por tanto, cabe reflexionar sobre qué sentido tiene seguir trasmitiendo los conocimientos como se ha venido haciendo en el aula tradicional, en un contexto novedoso y con infinitas posibilidades como es el contexto online o digital ya que: "si en la economía del conocimiento todo el mundo es creador o creadora hay que poder imaginar modelos donde ni se restrinja ni se privatice ese potencial inmanente"(Acero, 2012: 54). De forma paralela, Carlos Escaño sugiere que estas peculiaridades del contexto pueden o bien ser aprovechadas o bien obviadas negando sus posibilidades (Escaño, 2013).

Existen dos tipologías de MOOC bastante afianzadas; los c-MOOC nacidos en el conectivismo y los x-MOOC basados en ideales conductuales y cognitivos (Moe, 2014; Torres y Gago, 2014). No obstante, el surgimiento de los Social MOOC, también denominado en adelante sMOOC, nos hizo (re)plantearnos sus novedades y posibilidades a nivel pedagógico. Abogando por un aprendizaje ubicuo y con unos criterios diferenciales, parecen situarse lejos de los demás tipos de MOOC conocidos hasta la fecha. Se denominan así mismo "sociales" porque su aprendizaje está determinado por la participación y la interacción social (Osuna y Camarero, 2016).

Por lo anteriormente expuesto, la aparición de esta incipiente tipología de MOOC, nos hizo plantearnos como objetivo principal de este estudio meramente exploratorio, realizar una aproximación a los Social MOOC en comparación con los demás MOOC de carácter generalista. En consecución de nuestro objetivo, se realiza un estudio de caso del primer sMOOC realizado en contexto español, donde se analiza la pedagogía y el aprendizaje propuesto. Así mismo, se realiza un análisis para responder a la pregunta principal de cómo la pedagogía propuesta favorece la creación de conocimiento común entre los propios estudiantes.

Tras esta observación, cabe responder a una segunda pregunta; si realmente se lleva a cabo una pedagogía innovadora o por el contrario sigue desarrollándose una pedagogía tradicional, como en lo que en un aula nos referimos. Produciéndose por tanto, una enseñanza conservadora desde el punto de vista metodológico, sólo que deslocalizada y que no atiende a conceptos como son, la capacidad crítica y creativa del capital humano, muy demandados en la sociedad actual.

2. Metodología

Considerándose los Social MOOC como un proyecto reciente y único, el estado del conocimiento del tema elegido es muy vago. Por ello, se podría definir la presente como una investigación de carácter exploratoria, con una finalidad descriptiva del fenómeno en cuestión. Siguiendo a Clares (2005), la metodología que se utiliza en este tipo de estudios es bastante flexible y amplia.

La metodología elegida dispuso de un enfoque mixto ya que, tras elegir como principal objeto de estudio un sMOOC, se realizó un análisis de la experiencia tanto del investigador como de los propios estudiantes.

Poseemos por tanto un enfoque dual en nuestro estudio, que siguiendo a Corbetta (2007), la principal diferencia radica en que existe un enfoque deductivo, donde las teorías preceden a la observación (enfoque cuantitativo) frente a otro inductivo, de lo particular a lo general (enfoque cualitativo). Este hecho, lejos de suponer una limitación, nos confiere cierta riqueza ya que nos permite aproximarnos al objeto de estudio desde una perspectiva polifacética, que nos posibilita conocer la realidad social desde múltiples puntos de vista.

Para el análisis de la pedagogía propuesta desde los sMOOC, se formó parte del primer Social MOOC conocido hasta la fecha, ya que era un proyecto pionero. Dicha primera edición tuvo lugar entre los meses de marzo y abril de 2015.

Realizando un síntesis del contexto, el denominado sMOOC: Paso a Paso fue llevado a cabo en la plataforma Eco Learning, una plataforma integrada en el proyecto ECO: Elearning, Comunicación y Open-data. Este proyecto es financiado por el CIP de la Comunidad Europea y cuenta con prestigiosas universidades y organizadores: UNED, Riverthia, Humance AG, European Association of Distance Teaching Universities, Instituto Superior de Ciências da Informaçao e Administraçao, Tabarca Consulting, Université Sorbonne Nouvelle, Fundación Universidad Loyola Andalucía, Sünne Eichler Beratung für Bildungsmanagement, Reimer IT Solutions B.V, University of Cantabria, University of Zaragoza, Politecnico di Milano, University of Oviedo, Universidade Aberta, BIC Euronova, University of Manchester, Universidad de Valladolid, Open University of the Netherlands, Geographica, Universidad de Quilmes y Universidad Manuela Beltrán.

Este proyecto, basado en los Recursos Educativos de Acceso Abierto (OER) y los MOOC, tiene como objetivo principal "ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad y el costo-efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en Europa" (Ecolearning, 2016).

Para el análisis del sMOOC nos servimos de una técnica interactiva, la observación participante. Cabe destacar la diferencia entre meramente observación y observación participante (Corbetta, 2007: 304), ya que, siguiendo la línea que se persigue desde los Social MOOC, se analizó que lo más productivo sería interaccionar con los demás participantes.

Mediante un estudio de caso, se evaluó sistemáticamente el sMOOC desde una óptica interna (como participante) y al mismo tiempo desde una óptica externa (como observador). Justificamos la elección de dicha técnica, debido a que a que se pretendía un mínima intrusión y no alterar el contexto donde se desarrollaba la acción, tratando de ser observadores en el contexto habitual y sin la intención principal de generalizar, sino de comprender el fenómeno en cuestión (Stake, 1999) y por tanto, un rol de completo participante, sin revelar nuestro misión de observación constante basándonos en Valles (1999).

Las actividades y hechos observados que resultaron pertinentes, se recogieron mediante un diario de campo, acompañando las anotaciones escritas con imágenes fotográficas realizadas a través de capturas de pantalla de la plataforma, existiendo por ende dos tipos de registros: el narrativo y el audiovisual.

En un segundo plano, y de forma complementaria, se realizó un cuestionario. Dicho cuestionario se llevó a cabo con miras a establecer futuras líneas de investigación en base a las impresiones de nuestro grupo de aprendizaje del Social MOOC. No se realizó ningún control sobre la muestra ya que se pidió participación voluntaria por parte del alumnado, siguiendo en cierta manera la dinámica de aprendizaje colaborativo llevada a cabo durante el sMOOC. Así pues, el número total de sujetos encuestados fueron 52, de los cuales 25 eran hombres y 27 mujeres. Tomando como referencia el número de participantes de nuestro grupo de trabajo en el sMOOC, que alcanzaba la cifra de 76 estudiantes la muestra analizada representa un 68% de la población total.

La técnica de recogida de información, fue un cuestionario de elaboración propia formado por 10 preguntas, 9 de las cuales eran de estandarización cerrada y una de ellas abierta con el objetivo de recoger la opinión personal de los sujetos encuestados.

Lo ítems formaron una batería de preguntas y principalmente se establecieron preguntas de identificación, información y opinión sobre los MOOC y sus características. De forma paralela también se examinó la relación entre los MOOC y la creación/actualización del conocimiento.

El cuestionario fue validado por 4 expertos en materia de educación y nuevas tecnologías. Para dicha validación se tuvieron en cuenta dos aspectos fundamentales sobre los ítems propuestos:

1. Adecuación: correspondencia entre el contenido de cada pregunta y el nivel de preparación o desempeño del encuestado.

2. Pertinencia: relación estrecha entre la pregunta, objetivos a lograr y el aspecto o parte del instrumento que se encuentra desarrollando.

Se valoraron ambos aspectos en una escala de 1 a 5, donde 1 fue la mínima adecuación o pertinencia y 5 la máxima. En los casos en los que algún ítem fue valorado con 3 puntos o menos, los expertos tuvieron que indicar que mejoras consideraban oportunas, sirviendo por tanto como una guía de actuación al investigador.

3. Resultados

3.1. Diseño, desarrollo y contexto del sMOOC

Se nos antoja de cierta relevancia comenzar este epígrafe arrojando los datos obtenidos sobre la plataforma ECO Learning. Esta plataforma, en comparación con otras como es el caso de Coursera, no dispone de una oferta extremadamente amplia de cursos. En nuestro caso, la temática gira en torno al ámbito educativo. En cambio, es subrayable el hecho, de que un mismo curso se oferte en varios idiomas, tanto en su versión original como en otros idiomas a los que ha sido adaptado.

El sMOOC: Paso a Paso, estaba conformado por varios grupos según el idioma. Para el idioma español existían 11 grupos. El grupo número 8 fue el que se nos asignó, ya que se realizaba un reparto equitativo de los estudiantes para no saturar los foros. Nuestro grupo por consiguiente constó de 76 participantes de diferentes nacionalidades, todas de habla hispana.

Fueron 30 los días a través de los cuáles se desarrollaron 18 lecciones teórico-prácticas. Estas pretendían introducir el concepto de sMOOC y sus enclaves de diseño y organización. En todas ellas, el carácter social, por el que se torna diferenciador este tipo de cursos, estuvo presente. La participación fue bastante masiva, tanto por parte de los facilitadores como de los alumnos. Desde el primer módulo hasta el último con el que concluyó el sMOOC, se desarrollaron actividades en el foro, la plataforma e incluso las redes sociales.

Muestra de ello fue el seguimiento de los alumnos de habla hispana a través de las redes sociales y la plataforma: Twitter alcanzó los 146 seguidores, Facebook alrededor de 415 seguidores y en la plataforma se iniciaron 11 debates. El debate con menor acogida tan sólo consiguió 32 respuestas, siendo uno en concreto el más popular, que alcanzó la cifra de 245 respuestas por parte de los estudiantes.

En cuanto a los módulos de aprendizaje, cabe destacar que todas las actividades propuestas favorecen la participación y el aprendizaje colaborativo. La dinámica es muy similar en todas ellas; en primer lugar se visiona un video o presentación con material de referencia y se pide a los alumnos que lleven a cabo una actividad individual que será evaluada a ciegas por dos compañeros. Hasta que el estudiante no evalúe al menos dos actividades de otros compañeros no obtendrá su puntuación. La ponderación de la nota se realiza en función a una serie de ítems que se proporcionaban para facilitar esta tarea evaluadora.

Aunque se establecen una serie de tareas obligatorias, indispensables para superar el curso, también se anima en cada unidad a realizar trabajo voluntario en el foro y redes sociales. Se pide aportación de información que pueda ser útil a través de la búsqueda o experiencias propias en determinados temas y así generar un conocimiento común. Este elemento es lo que caracteriza a este tipo de MOOC, la generación del saber colectivo a través de canales de participación. Así pues, como ya hemos expuesto con anterioridad, tuvo una gran acogida la didáctica propuesta e incluso algunos participantes hicieron hincapié en el hecho de no tener muy claro cómo participar, debido a que no entendían bien el funcionamiento de la plataforma.

Otro dato recogido como un aspecto negativo a mejorar, de cara a seguir afianzando este tipo de enseñanza, es el hecho de la saturación informativa. Varias veces se recoge en el diario de

campo la palabra "ansiedad" por parte del alumnado. Este concepto se relaciona con la multitud de vías de comunicación y aprendizaje.

Poniendo el foco sobre los materiales utilizados para la creación de contenidos en este tipo de cursos, dicho materiales fueron seleccionados atendiendo al concepto de ubicuidad, al ser uno de los pilares fundamentales en esta tipología de MOOC. Los recursos estaban disponibles para ser descargados y consultados desde cualquier dispositivo, ya que a la plataforma en cuestión, se podía acceder desde ordenador, *tablet* o móvil, siendo únicamente indispensable la conexión a Internet. Aunque el curso finalizó el 30 de abril de 2015, varios meses después se podía seguir accediendo al mismo y, aún no estando tutorizado, estaba disponible el contenido ya publicado, tanto los contenidos de los módulos como la información compartida en el foro o las redes sociales.

El carácter abierto de este tipo de MOOC, se tangibilizó por ultimo en el hecho de que estuviera disponible en varios idiomas distintos: inglés, alemán, francés, español, italiano y portugués. Además habían sido generados atendiendo a los principios de libres y abiertos (principios básicos que todo MOOC debería atender si atendemos al significado de este acrónimo).

3.2. Aprendizaje colaborativo: el grupo 8

El estudio se completa con algunos datos sobre los participantes del grupo 8 de habla hispana donde realizamos parte de nuestra observación participante.

Aunque el 81% de los encuestados afirmaron poseer estudios universitarios difieren en los motivos por los que se decantaron en realizar el sMOOC. Las opciones más elegidas fueron aquella que hizo alusión a la flexibilidad del espacio y tiempo (36%) y por la calidad de los contenidos propuestos (20%) en segundo lugar.

El 76,9% de los alumnos, afirmaron haber realizado entre 1 y 3 MOOC durante el año 2014 y solo un 7,7% no había realizado ninguno, por tanto podían comparar su experiencia pasada con la actual. Para ello se les pidió que puntuaran varios aspectos del sMOOC realizado. Se les propuso en una escala del 1 al 5, que valoraran su experiencia donde 1 significaba negativa y 5 muy positiva siendo 3 neutra. Los ítems propuestos fueron por el siguiente orden: metodología, organización, calidad de los contenidos, recursos, motivación, multimedia y singularidad. Todos estos aspectos recogieron la mayor parte de las respuestas en la variable 4 (positiva). Realizando una comparativa, podemos apreciar como el concepto metodología fue el que obtuvo mayor número de respuestas positivas.

El 100% de los encuestados, estuvo de acuerdo en que un aprendizaje a lo largo de toda la vida es necesario. Cuándo de forma libre se les preguntó porqué creían que esa formación continua era necesaria, la mayoría citan la palabra "cambios" o "reciclaje" e incluso alguno se atreve afirmar que el aprendizaje continuo ha existido a lo largo de toda la modernidad.

Para la consecución de esta actualización del conocimiento, la mayor parte de los encuestados, concretamente un 92%, estuvo de acuerdo en que a través de estos MOOC se genera un conocimiento nuevo.

4. Discusión

Con el fin de establecer una diferenciación entre los sMOOC como hito disruptivo, y los MOOC y por consiguiente, poder responder a nuestra pregunta de investigación planteada al comienzo de este estudio, se ha realizado una comparativa con los resultados obtenidos. De esta manera podremos concluir afirmando o refutando si los sMOOC introducen una pedagogía innovadora y diferencial con respecto a las demás tipología de MOOC

Para ello, hemos establecido una serie de consideraciones en relación con un estudio publicado por Raposo-Rivas et al. (2014) en el que se analizaron 117 MOOC.

Los sMOOC difieren en la mayoría de los conceptos que ellos plantean, en relación con el perfil de MOOC que existe en habla hispana y por lo tanto con sus componentes pedagógicos. La comparativa entre los porcentajes recabados del estudio y los resultados de nuestra observación se presenta a continuación.

Aunque en más de la mitad de los MOOC (53,8%), no se especifica hacia a quién va dirigido el curso, esa información sí se encuentra en la presentación del sMOOC, especificando que va claramente dirigido a docentes o especialistas en la materia.

La interactividad, valor diferenciador de los sMOOC, apenas está presente en los cursos ofertados en el resto de plataformas ya que "las plataformas condicionan los diseños pedagógicos de los MOOC" (Raposo-Rivas et al. 2014, 34). Incluso otros autores, como Hew y Cheung (2014), hablan de la falta de interacción en los MOOC como barreras a superar.

Los MOOC promovidos por iniciativa particular, son inexistentes prácticamente (11,1%), hecho relevante ya que, los estudiantes que realizaron sMOOC: Paso a Paso, tuvieron la posibilidad de crear su propio sMOOC poniendo en práctica aquellos conocimientos adquiridos.

Los objetivos del curso y de los módulos de aprendizaje en el sMOOC, siempre han estado disponibles para el alumnado, considerando de vital importancia la toma de consciencia de los objetivos a conseguir y para que puedan servir de guía para el aprendizaje del alumnado. No sucede lo mismo en la mayor parte de los cursos analizados en el estudio de Raposo- Rivas, ya que el 57,3% de los cursos omiten este apartado y nos hace plantearnos, cómo se puede establecer un aprendizaje autodirigido desde los MOOC, sin que los propios estudiantes tengan claras las metas y los objetivos que se proponen alcanzar.

No obstante, considerando otro apartado fundamental de los sMOOC, como es su carácter social y por consiguiente la generación de conocimiento, podemos observar como los sMOOC difieren de la mayor parte de MOOC y es que: "una de las principales características de los sMOOC es su intercreatividad" (Acedo y Cano 2016 :119). Esto es debido a que la mayoría de MOOC, están diseñados para llevar a cabo actividades que buscan su resolución de una forma individual y no se hace necesaria la interacción (Chiappe et al. 2015). Este es un aspecto que claramente va en relación con la postura de Poy y Gonzales-Aguilar (2014), que consideran que se debe avanzar con respecto a la metodología tradicional en el aula.

Estando el sMOOC diseñado para realizar actividades de tipo colaborativas, en grupo y de forma individual algunas, se contrapone de nuevo con la mayoría de los MOOC. Así pues, en un estudio dónde se analizan 87 MOOC y su forma de evaluar, se encuentra un alto porcentaje de cursos que se evalúan de forma automática en la plataforma o simplemente por pares (Gallego et al. 2015: 91).

En referencia a la visión de los propios estudiantes, estos respondieron de forma activa a una reflexión planteada en el foro, dónde se les preguntaba cómo debería ser un MOOC para facilitar el conocimiento común. Todos los estudiantes que respondieron a la cuestión estaban de acuerdo en que en el caso concreto de los sMOOC, se fomenta más la colaboración y la participación que en otro tipo de MOOC que hubieran realizado con anterioridad. Por tanto se pone de manifiesto que valoran la pedagogía desarrollada en comparación con las anteriores y que son conscientes de la diferencia en lo que a interactividad nos referimos y es que "el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha vuelto un aspecto importante sobre cómo aprendemos y dónde"(de Freitas et al. 2015: 455).

5. Conclusiones

Podríamos culminar nuestro estudio, afirmando que los Social MOOC sí presentan una pedagogía innovadora con respecto a las demás tipologías de MOOC. Del trabajo realizado se desprende que la pedagogía de los mismos se encuentra determinada por varias conceptos desarrollados a continuación: el carácter social, la generación de conocimiento común y la comunicación bidireccional entre facilitadores y estudiantes.

El estudio realizado ha puesto de manifiesto que el carácter social de los sMOOC es la principal diferencia con otros tipos de MOOC como es el caso de los x-MOOC (conductista) o c-MOOC (conectivista) en el que la pedagogía empleada se asemeja más a una tradicional, donde el estudiante realiza un aprendizaje de tipo individual.

Es muy probable que la pedagogía que el sMOOC emplea, se adapte en gran medida al contexto y a la cultura social actual. El rol participante que la mayoría de nosotros adoptamos en la web 2.0 y las redes sociales, se hace visible también en el sMOOC ya que la participación y el aprendizaje colaborativo son los ejes fundamentales de esta tipología emergente.

Atendiendo a una de las preguntas de investigación, el sMOOC igualmente facilita el conocimiento común, ya que son numerosas las vías de participación, no sólo en la propia plataforma (con el foro y el microblog) sino en las redes sociales como Facebook y Twitter.

Otro de los motivos que explicarían este hecho es que tras el pertinente análisis de la pedagogía, pudimos afirmar que debido a la propuesta metodológica, formas de evaluar y canales de participación, la creación de conocimiento común se ve favorecida por este tipo particular de MOOC. Así mismo, el hecho de que los materiales estuvieran optimizados para ser visualizados desde diferentes dispositivos potencia ese conocimiento colaborativo.

El carácter colaborativo es esencial, al igual que una comunicación bidireccional. El hecho de que en los numerosos canales de participación, las interacciones sean prácticamente realizadas por estudiantes, planteándose dudas y reflexiones y que la evaluación sea realizada por compañeros, hacen que la figura del estudiante se convierta en un ente activo y esencial para llegar a cabo este tipo de pedagogía innovadora.

Hay que hacer notar que en los sMOOC el estudiante tiene una responsabilidad, ya que tanto aprende como enseña. Existe una comunicación bidireccional entre los estudiantes y los facilitadores de grupo. El alumno se convierte en un ente activo y decide sobre su propio aprendizaje.

Los sMOOC nos han permitido conocer, las posibilidades que ofrece este nuevo tipo de educación basado en contexto de educación digital. Siendo el uso apropiado de las nueva tecnologías para el aprendizaje, una oportunidad al alcance de todos, si se analiza de forma consecuente como potenciar las nuevas formas de enseñanza. Por tanto, el gran impacto investigativo que genera este fenómeno, debería centrarse en la forma de obtener el máximo beneficio para el avance de una educación de todos y para todos.

6. Referencias bibliográficas

[1] ACERP, F. (2012). *Cultura libre digital*. Barcelona: Icaria.

[2] BARTOLOMÉ, A.; STEFFANS, K. (2014). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar*, *21*(44), 91-99. https://www.doi.org/10.3916/C44-2015-10ertfgf

[3] CASTELLS, M. (2003). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Allianza Editorial.

[4] CHIAPPE, A.; HINE, N. Y MARTÍNEZ-SILVA, J-A. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar*, *21*(44), 09-18. https://www.doi.org/10.3916/C44-2015-01

[5] CLARES, J. (2005). *Informática aplicada a la investigación cualitativa*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

[6] CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid: McGraw-HIll/Interamericana.

[7] ECOLEARNING (2016). *Ecolearning*. Disponible en http://project.ecolearning.eu/es/

[8] ESCAÑO, C. (2013). Educación move commons. Procomún, cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, Individuo y Sociedad*, *25* (2), 319-336. https://www.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078

[9] DE FREITAS, S.; MORGAN, J. Y GIBSON, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, *46*(3), 455-471. https://www.doi.org/10.1111/bjet.12268

[10] GALLEGO, M. J.; GÁMIZ, V. Y GUTIÉRREZ, E. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XX1*, *18*(2), 77-96. https://www.doi.org/10.5944/educXX1.12935

[11] HEW, K. F.; CHEUNG, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, (12), 45-58. https://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001

[12] KALANTZIS, M.; COPE, B. (2009). Ubiquitous Learning. Disponible en http://goo.gl/7OvinR

[13] OLIVER, M. et al. (2014). MOOCs en España. *Cuadernos Red Cátedras de Telefónica*. Disponible en http://goo.gl/DqNVBF

[14] OSUNA, S. Y CAMARERO, L. (2016). The ECO european project: A new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *15*(1), 117-125. Disponible en http://goo.gl/lj49Jh

[15] POY, R.; GONZALES-AGUILAR, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, *1*(e1),105-118. Disponible en http://goo.gl/1ocLJu

[16] PRENSKY, M. (2010). Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital. Disponible en http://goo.gl/qvPzTr

[17] RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E. Y SARMIENTO, J. A. (2014). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar, 21*(44), 27-35. Disponible en https://www.doi.org/10.3916/C44-2015-03

[18] ROLIN, M. (2014). *The evolution and impact of the Massive Open Online Course* (Tesis Doctoral). Pepperdine University, California.

[19] SÁNCHEZ-VERA, M.; LEÓN-URRUTIA, M. Y DAVIS, H. (2014). Desafíos en la creación, desarrollo e implementación de los MOOC: El curso de Web Science en la Universidad de Southampton. *Comunicar, 21*(44), 37-44. Disponible en http://goo.gl/muEoOG. https://www.doi.org/10.3916/C44-2015-04

[20] SANGRÀ, A.; GONZÁLEZ-SANMAMED, M. Y ANDERSON, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre mooc en el período 2013-2014. *Educación XX1,18*(2), 21-49. Disponible en http://goo.gl/tgyCf4. https://www.doi.org/10.5944/educxx1.13463

[21] SANGRÀ, A. Y WHEELER, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *10*(1), 286-293. Disponible en https://goo.gl/5DF69N. https://www.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689

[22] STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

[23] TORRES, D.; GAGO, D. (2014). Los moocs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *17*(1), 13-34. Disponible en http://goo.gl/763QNL. https://www.doi.org/10.5944/ried.17.1.11570

[24] VALLES, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Sintesis Sociología.

[25] VALVERDE, J. (2014). Moocs: una visión crítica desde las ciencias de la educación. *Profesorado*, 18(1), 93-111. Disponible en http://goo.gl/Efjvc9

[26] VÁZQUEZ, E.; LÓPEZ, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado*, *18*(1), 3-12. Disponible en http://goo.gl/tW0lUY

[27] ZAFRA, R. (2013). *(H)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Madrid: Páginas de Espuma.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Elisa HERGUETA-COVACHO
Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). España. elisa.hergueta@gmail.com
Dra. Carmen MARTA-LAZO
Universidad de Zaragoza. España. cmarta@unizar.es
Dr. José-Antonio GABELAS-BARROSO
Universidad de Zaragoza. España. jgabelas@unizar.es

Educación Mediática e InteRmetodología Relacional aplicada a los MOOC

Media Literacy and relational Inter-methodology implementation on MOOC

Fecha de recepción: 29/04/2015
Fecha de revisión: 02/06/2016
Fecha de preprint: 16/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
En el contexto actual de innovación tecnológica aparecen nuevas necesidades de aprendizaje y cobran particular relevancia los procesos pedagógicos. Los MOOC se posicionan como una alternativa educacional disruptiva y como puntos de encuentro educomunicativos abiertos a todos, a través de los cuales podemos acceder a esa inteligencia distribuida y accesible en la Red en la que formar redes relacionales externas e internas y tejer una construcción de conocimiento, a partir de nuevas ideas y de la inteligencia colectiva que se produce. Desde una perspectiva teórica, abordamos la acción educomunicativa inherente a los MOOC, partiendo de la necesidad de implementar una inteRmetodología, en la que el Factor Relacional sea determinante, que disponga de estrategias y prácticas para englobar a los discentes en sus diversas dimensiones, con el objetivo de construir conocimiento común en relación y conexión, desde una reflexión encaminada a la acción y participación, para llegar a una praxis holística.

Palabras clave
MOOC; Aprendizaje colaborativo; Conectivismo; Factor Relacional; InteRmetodología; Diseño educomunicativo.

Abstract
The digital advances have influenced the way people access and process information and demand new learning needs. The pedagogical implications become particularly relevant and MOOC are poised as an educationally disruptive alternative. The MOOC emerge as media literacy meeting points open to everyone through which people are able to access this distributed and reachable intelligence on a network. From a pedagogical standpoint the central question become how to create external and internal related networks and to interweave a construction of knowledge built on collective intelligence. From a theoretical perspective we are dealing with the media literacy inherent to the MOOC, starting with the need to implement a type of inter-methodology which includes strategies and practices that incorporate the various dimensions of the learner. The objective is to build common knowledge based on relationships, interaction and connections and make use of the learners' reflection and self-regulatory behavior to generate participation.

Keywords
Collaborative learning; Connectivism; Inter-methodology; Media Literacy Design*; MOOC; Relational Factor.*

Hergueta-Covacho, E.; Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2016). Educación Mediática e InteRmetodología Relacional aplicada a los MOOC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 47-58. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.4

1. Introducción

El posicionamiento de los MOOC como alternativa formativa ha despertado el interés de la Comunicación Educativa en entornos virtuales (García Aretio, 2015; Yeager et al., 2013), en parte por las posibilidades que abre para ofrecer un aprendizaje más participativo, accesible e inclusivo que minimice brechas (Vázquez Cano et al., 2015) de diversa índole y, en parte, por las nuevas articulaciones metodológicas que se necesitan adoptar para redimensionar el discurso tecnológico y aprovechar los nuevos medios y escenarios digitales, masivos y abiertos, como instrumentos al servicio del hecho educomunicativo.

El futuro es comunicativamente digital y origina transformaciones de los paradigmas que rigen la incipiente cultura social para materializarse en una apertura que se apoya en las redes sociales e impulsa la enseñanza y el aprendizaje más allá de los muros de las instituciones educativas. Se redimensiona, así, el hecho educomunicativo que coloniza entornos abiertos y mutantes no circunscritos a las aulas y, como consecuencia, se impulsa la reconversión del modo de acceder y procesar una información que se encuentra en todas partes, lo que incide en los planteamientos que formularemos para obtener y producir conocimiento.

Aunque el 72% de los artículos revisados se refieren a los cursos en línea, masivos y abiertos como un concepto disruptivo (Chiappe-Laverde et al., 2015), desde nuestra perspectiva no consideramos que supongan necesariamente una novedad ni una disrupción absolutas en el campo de la educación a distancia (García Aretio, 2015; Bali, 2014), pero tampoco negamos que, construidos sobre un diseño pedagógico bien fundamentado y colaborativo (Aguaded, 2013), suponen una excelente oportunidad para aprovechar la Web 2.0 y la accesibilidad y distribución de la información en línea y para crear puntos de encuentro educomunicativos y redes relacionales entre los nodos en los que desarrollar, construir y compartir conocimiento a partir de la inteligencia distribuida en la Red.

2. MOOC y educomunicación para el siglo XXI

Los procesos formativos y educativos, en el escenario de los MOOC, precisan de un marco conceptual que permita aceptar finalmente que la aún actual ecuación tecnología-educación no es mágica:

> Son los previsibles fracasos de hoy los que nos llevan a sostener que el error no está en la evaluación tecnológica ni en las limitaciones pedagógicas, sino en la inexistencia de nuevos modelos de pensamiento incorporados a esas tecnologías, por un lado, y la falta de competencias digitales extendidas masivamente, por el otro (Piscitelli, 2005, p.109).

Al mismo tiempo se hace necesario considerar la importancia de los factores sociales y pedagógicos en el modo de enfrentarse y construir conocimiento a partir de la enorme cantidad de información disponible en el ciberespacio y siguiendo un modelo de conocimiento abierto. Esto requiere "reconocer que el aprendizaje y la investigación pasan por concebir y dinamizar escenarios virtuales de acción e interacción educativa" que posibiliten hacer uso de la inteligencia colectiva que genera la sociedad virtual. "La tarea no consiste, pues, en usar o no usar una aplicación tecnológica, se trata de inventar escenarios colaborativos e interactivos que tengan repercusiones sociales y científicas en la educación secundaria" (Vázquez Cano et al., 2015, p.26) para adquirir las competencias necesarias sobre la gestión de dicha información, que podemos resumir en:

- saber acceder a la información,
- saber buscarla,
- saber transformarla en conocimiento,

CC BY SA

- ser capaces de difundirla, desde la propia responsabilidad y ética como ciudadanos participativos.

Si la UNESCO determina que es necesario "empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas" y que "este es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones" (Wilson, Grizzle y otros, 2011, p.16), los MOOC deben proponerse como itinerarios para dotar a los participantes de habilidades multialfabetizadoras teniendo en cuenta diferentes dimensiones competenciales (Ferrés y Piscitelli, 2012) no solo tecnológicas sino comunicativas, para ampliar sus posibilidades de interactuar en y con el mundo que les rodea, compartir información y adquirir las competencias que les permitirán seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Delors et al., 1996):

- el saber, que abarca el conocimiento cognitivo
- el saber hacer o las habilidades para activar los conocimientos
- el saber ser que nos ayuda a valorar nuestras habilidades sociales, valores y actitudes.

García Matilla afirma que la educomunicación

> "…aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación" (2002, p.1).

Por ello, aunar conceptos comunicativos y educativos es de vital importancia en este siglo para "aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (Edgar Morin citado por García Matilla, 2002, p.1) y adquiere mayor relevancia en una oferta educativa, los MOOC, que aspiran a posicionarse en el panorama educativo como una innovación (Vázquez Cano et al., 2015, p.22).

2.1. MOOCs relacionales

Es fundamental situar a los participantes de cursos virtuales abiertos y masivos en este marco y ofrecerles posibilidades de interactuar dentro de círculos concéntricos de comunidades de aprendizaje más reducidas que les lleven de la individualidad del yo y sus relaciones neurológicas a involucrarse en las conexiones externas distribuidas por el mundo virtual. Sin embargo, no parece posible que el paradigma educativo tradicional, basado en estrategias de memorización, en transferencia vertical del conocimiento, en un saber enciclopédico y sistemático en el que el docente es el emisor y transmisor del saber que promueve que todos deban aprender de la misma manera sea capaz de ofrecer un marco pedagógico adecuado a la comunicación horizontal que requieren los MOOC y acorde a las nuevas configuraciones comunicativas que nos ayuden a superar el modelo educativo bancario (Freire, 1970) basado en la cultura de la transmisión.

Aunque la clasificación simplista entre x-MOOC y c-MOOC se va superando (Castaño et al., 2015) y actualmente se tiende a clasificarlos teniendo en cuenta la gran variedad de MOOC, atendiendo a un esquema que presenta 12 dimensiones (Conole, 2014), consideramos necesario referirnos a ambos para situarnos en este escenario educativo. Los denominados x-MOOC, ofrecidos inicialmente en Stanford y, posteriormente, a través de plataformas de gestión de aprendizaje (edX, Coursera, Udacity), basaban su estrategia en la tecnología digital y en un

modelo de educación tradicional. Estaban enfocados al contenido, pero sin fundamentar un escenario construido desde la pedagogía. Como consecuencia, asumían el punto de vista conductista en sus prácticas. No nos parece posible limitarnos al reduccionismo tecnológico para promover la horizontalidad de la comunicación en entornos virtuales y construir modelos educomunicativos basados en la construcción colaborativa y la inteligecia colectiva sin acercarnos al fenómeno MOOC desde las teorías de aprendizaje y las diferentes opciones de diseño metodológico presentes en un modelo de diseño híbrido que favorezca la adquisición de conocimiento en línea de discentes con variados estilos de aprendizaje (Anders, 2015) y evite la unidireccionalidad de contenidos y enseñanzas estandarizadas que dificultan la atención a las diferencias individuales (Valverde Berrocoso, 2014).

Por ello, en primer lugar, consideramos la perspectiva que aporta el Conectivismo a la comprensión del aprendizaje en entornos digitales. Siemens indica:

> Our MOOC model emphasizes creation, creativity, autonomy, and social networked learning. The Coursera model emphasizes a more traditional learning approach through video presentations and short quizzes and testing. Put another way, cMOOCs focus on knowledge creation and generation whereas xMOOCs focus on knowledge duplication. (2012, p.1)

A pesar de las voces disonantes desde la psicología cultural del aprendizaje (Clarà y Barberà, 2013), las propuestas de Siemens se muestran muy útiles para describir el papel de la tecnología y de las conexiones externas e internas en la mejora de la cognición y construcción del conocimiento. Afirma que el aprendizaje es el proceso de creación de redes, de establecer estructuras de nodos, entendidos estos como cualquier ente o persona fuente de información.

> The act of learning (things become a bit tricky here) is one of creating *an external network* of nodes -where we connect and form information and knowledge sources. The learning that happens in our heads is *an internal network (neural)*. Learning networks can then be perceived as structures that we create in order to stay current and continually acquire experience, create, and connect new knowledge (external). And learning networks can be perceived as structures that exist in our minds (internal) in connecting and creating patterns for understanding" (Siemens, 2006, p.29).

Los MOOCs basados en la construcción de conexiones internas y externas permiten a los discentes, no solo resolver problemas, sino también mejorar las propias capacidades de autoaprendizaje gracias a la gestión y organización que deben desarrollar continuamente para encontrar soluciones de manera colaborativa que se adapten a cada situación, más o menos compleja, de aprendizaje.

Ya no dudamos de que "…conectándonos a través de la tecnología a fuentes de información y de conocimiento formamos redes, no sólo con personas, sino también con esas fuentes que median nuestra comunicación y nos ayudan a acceder y a ampliar nuestras habilidades cognitivas y a gestionar, de esta manera, nuestras identidades y nuestro conocimiento" (Marta-Lazo et al., 2013, p.182). Adoptamos los nodos, las relaciones como eje central de la experiencia mediática de educomunicación. Las TIC pasan a denominarse TRIC (tecnologías + relación + información + comunicación) (Gabelas-Barroso et al., 2013). Revisamos, superamos y desmitificamos así la acción educadora de la tecnología. No podemos obviar la importancia de las relaciones, del Factor Relacional como revisión del discurso TIC y como vertebrador de la multialfabetización mediática no solo basada en competencias tecnológicas, sino en diferentes dimensiones competenciales para "contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.76)

CC BY SA

Ferrés y Piscitelli estructuran las dimensiones de la competencia mediática (lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética) en torno a dos ámbitos de trabajo, producción de mensajes propios (ámbito de la expresión) y recepción e interacción con mensajes ajenos (ámbito del análisis). En la misma línea encontramos la definición de competencias que necesitan los discentes del siglo XXI desarrolladas por el *National Council of Teachers of English* (Yeager et al., 2013, p.136):

- Develop proficiency with the tools of technology;
- Build relationships with others to pose and solve problems collaboratively and cross-culturally;
- Design and share information for global communities to meet a variety of purposes;
- Manage, analyze, and synthesize multiple streams of simultaneous information;
- Create, critique, analyze, and evaluate multimedia texts;
- Attend to the ethical responsibilities required by these complex environments.

Señalan Marta-Lazo y Grandío (2013) que la adquisición de competencias mediáticas se basa en un aprendizaje permanente y que debe adaptarse a la era digital y advierten de la necesidad de preparar a la población a la filtración de contenidos en nuestros entornos de contaminación informativa. Centrarnos en modelos MOOC que permitan implementar la adquisición de dichas competencias a través de la cultura de la participación activa que describe Jenkins (2006: 15), la colaboración creativa y la interacción conlleva poner una piedra angular para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje.

Al describir los MOOCs ofrecidos en el marco del *ECO European Project*, Osuna y Camarero (2016) indican que también es posible hablar de s-MOOC, *social MOOC*, modelo híbrido en el que no sólo el Conectivismo y el Constructivismo desarrollan un rol fundamental en la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje basados en paradigmas educativos "que introduzcan nuevas formas de enfrentarse a la creación, la gestión y la distribución de los contenidos y que posibiliten una educación comunicativa, horizontal, descentralizada, multidireccional e interactiva" (Hergueta-Covacho, 2014, p.1), sino que están enfocados para potenciar el aspecto social y relacional que se crea en estructuras y entornos sociales, haciendo que la inmersión de los participantes en redes se convierta en piedra angular para adquirir y generar conocimiento, gracias a la participación activa, la interación con los pares y la conversación.

Modelos relacionales basados en el Factor Relacional (Gabelas-Barroso et al., 2013) que promueven procesos de aprendizaje motivantes para los implicados en estos cursos y funcionan como facilitadores de la participación interactuante en entornos virtuales para llevarlos al empoderamiento por una parte y como consecuencia, al aprendizaje. Brindar recursos para desentrañar la capacidad humana de estudiar, explorar y dotarse de poder de manera autónoma pueden ser los grandes logros de los cursos online masivos y abiertos. Como indica Kop:

> Moreover, the new learning environment requires learners to be active in their learning by editing and producing information themselves in a variety of formats and by communicating and collaborating with others in new ways. People need to have a certain level of creativity and innovative thinking, in addition to a competency in using ICT applications, to be able to do this. Learners need to be flexible to be able to adapt to new situations and are also expected to solve problems that they come across during their learning journey in this complex learning environment. (2011, p.23)

Por otra parte, las relaciones generadas en estos procesos entre individuos, docentes y discentes, con los recursos, con el entorno social y con los propios medios posibilitan la adquisición de competencias fundamentales para su alfabetización en medios. Los dos aspectos están íntimamente correlacionados: la creación de relaciones, nodos y conexiones

endógenas y exógenas, la interacción y la participación están ligadas de manera estrecha y permiten generar conocimiento. Alfabetización y aprendizaje se dan la mano, caminan juntos para apoyar la adquisición de competencias que promueven el aprendizaje a través del empoderamiento.

2.2. MOOClogía accesible y distribuida

La comunicación en s-MOOCs implica al ser humano en su totalidad neurológica, tanto cognitiva como emocionalmente, y lo implica además como ser social que establece nodos, relaciones e interacciones con otros seres, "ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociales y establece inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con las que nos relacionamos". Las interacciones sociales ocurren también en la virtualidad y "operan como moduladores, termostatos interpersonales que renuevan de continuo aspectos esenciales del funcionamiento cerebral que orquesta nuestras emociones" (Goleman, 2006, p.15). Relaciones y emociones y sus reflejos, los nuestros en los demás y los del otro en nosotros, nos ayudan a conformar nuestra propia identidad a través de la cual, tomar conciencia de nuestras necesidades sociales, relacionales y cognitivas.

Echeverría (1999) describe tres entornos. El primero, nuestro cuerpo con sus características físicas y sensoriales; el segundo, el espacio urbano real, social y cultural en el que nos movemos; el tercero, al que accedemos a través de las pantallas, el espacio virtual que se ha expandido, se ha vuelto más cotidiano y marca los procesos de formación MOOC. Enfocamos los entornos desde la alfabetización e imaginamos el primero como el YO de los participantes que requieren una alfabetización holística primaria en lenguajes que les permita acceder a la comunicación con su propio cuerpo y su entorno directo.

El segundo entorno sería el espacio real: interacciones con connotaciones interculturales que no podemos obviar. Necesitamos conocer el funcionamiento de otras culturas para ser capaces de interrelacionarnos con otros; esto implica una alfabetización para adquirir conciencia de las diferencias del otro y también desarrollar desde las "Habilidades para la vida" (Organización Mundial de la Salud, OMS, 1993) una sensibilidad para comprenderlos y ser capaces de relacionarnos. La habilidad de actuar de forma adecuada y ser flexible frente a las acciones, actitudes y expectativas de los otros se convierte así en algo vital para la convivencia, la educación y la comunicación en un entorno masivo como el de los cursos abiertos on-line.

Para poder comunicar y movernos en el tercer entorno es imprescindible llevar a cabo la alfabetización en nuevos lenguajes comunicativos. Como hemos indicado anteriormente, el uso de herramientas digitales en los cursos no es suficiente si únicamente se integran superponiéndolas a la educación conductista tradicional. La comunicación mediática implica cambios profundos en la forma de gestionar, crear, interaccionar y distribuir la información. Internet y las redes sociales permiten que lo meramente verbal de la alfabetización "de toda la vida" quede en un segundo plano, ya que lo no verbal pone a disposición códigos y canales que nos permiten innovar en el modo de comunicarnos. Nos situamos en nuevos entornos que requieren nuevos paradigmas discursivos y nuevas estructuras para escribir, expresarse, organizar y distribuir la información rompiendo con la linealidad analógica, basada en una conectividad entre nodos y enlaces que permiten infinidad de recorridos narrativos.

En un entorno tan distribuido como el de los cursos on-line, masivos y abiertos, el hecho de comunicar tiene unas implicaciones aún mayores. La comunicación mediática está presente, pero no en su vertiente tecnológica, sino en su vertiente social y emocional. Existe para los participantes para entablar "conversaciones", interrelacionarse entre ellos y con los medios de comunicación, dialogar. Según Cheng:

> The control-value theory of achievement emotions has, however, not considered the influence of non-achievement emotions which form an integral part of the learning

CC BY SA

> experiences. These emotions are related to the non-academic or social side in the learning processes. For instance, pleasure in helping others in an online community may not directly improve academic results but might reinforce group membership (Terras & Rasmay, 2012). Being perceived as an in-group member may induce different learning incentives or strategies. Investigating non-achievement emotions in MOOC might thus provide a more complete understanding of the learning dynamics in the MOOC as a connectivist learning platform where interactions amongst participants are the pillar of knowledge creation (Koutropoulos et al., 2012). (2014, p.44)

De modo que el Factor Relacional cobra mayor importancia en el entramado MOOC, en las redes sociales, en las conexiones interpersonales, en el uso de diferentes formatos narrativos (palabras escritas, orales, imágenes, sonidos, videos, gestos,...) a través de los que transmitir sus emociones, sus pensamientos, sus sentimientos, de manera presencial o virtual, cerca o lejos, sincrónica o asincrónicamente. Como indica Conole (2015), los MOOC se perciben como un potencial apoyo a la inclusión social y ofrecen a los participantes la posibilidad de integrarse como parte de una comunidad global de pares.

La sociedad es consumidora de medios y los individuos que la conforman deben tomar conciencia de las claves necesarias para desenvolverse comunicativamente como ciudadanos y participar en nuestra sociedad digital. Intuitivamente se entienden conceptos intrínsecos al ecosistema mediático: ubicuidad, competencias digitales, interactividad, interacción, narrativas digitales, códigos y lenguajes mediáticos, lenguaje oral, verbal y no verbal en los medios, y los participantes hacen uso de ellos, en mayor o menor medida, para transmitir sus experiencias, como espejo de su propia identidad, sus valores informativos y también emocionales y sociales y para compartir con los nodos de su red. Inconscientemente, tejen una red de relaciones en conversaciones mediadas por segundas pantallas.

Este panorama comunicativo y narrativo, supera lo meramente tecnológico y se subordina, por una parte, al acceso a la tecnología y, por otra, depende también del grado de alfabetización mediática que seamos capaces de ofrecer no solo desde el sistema educativo, sino también y como integrantes de esa formación para toda la vida, desde los cursos MOOC, para permitirles adquirir las competencias que les lleven a procesar, filtrar y convertir el cúmulo de datos en información útil y que les ofrezca los criterios necesarios en este entorno, y evitar dificultades en el manejo de herramientas e incapacidad de mantener interacciones con otros interlocutores, de formar grupos de colaboración y participación.

3. Cuarto entorno. Perspectiva hiperdimensional en el diseño de MOOCs

El cuarto entorno se caracteriza por la ubicuidad, sin tiempo ni espacio. Comunicación como hecho que involucra a toda la persona de manera holística: sentimientos, diálogos, experiencias, códigos, lenguajes, virtualidad. El propio ser, el individuo que se sumerge en un ecosistema comunicativo y relacional que abarca los entornos de Echevarría y las tres dimensiones físicas tradicionales en una cuarta que no precisa de espacio-tiempo ni de coordenadas geográficas. Se adentra en un cuarto entorno en el que confluye todo. Entorno sin coordenadas temporales, sin lugar, que reivindica las relaciones virtuales en un entramado multisensorial de soportes, formatos, géneros y contenidos.

Este entorno dimensiona la confluencia de dos realidades (física y virtual), dos mentalidades (analógica y virtual), es transfronterizo, tridimensional en su estructura psicosocial (emocional, cognitiva, social). Un tecnoentorno-mediado que posibilita la potenciación de la zona de desarrollo próximo que indicara Vygotsky (1988), como zona de desarrollo potencial. El contexto procesual de mediación será un factor clave para esta evolución.

La tecnología se humaniza gracias a los vínculos que se crean en esta dimensión. Los más jóvenes se integran fusionándose en las relaciones, mostrando su pasado en cuanto que se recoge la historia individual y colectiva, su presente en cuanto permite poder producir y diseminar información de manera ubicua para que su aprendizaje tenga lugar en cualquier momento y en cualquier lugar (Cope & Kalantzizs, 2009) más allá de las aulas físicas, y su futuro como momento de integración y adaptación a este entorno, que les lleva de lo sólido de la educación transmisiva a lo flexible y horizontal. En este entorno, deben empoderarse y desarrollar estrategias que les permitan ser, estar y transitar por una incertidumbre social, educativa y tecnológica, desde una actitud positiva y constructiva y desde una estrategia metodológica y reflexiva del caso.

El cuarto entorno nos obliga a reflexionar y plantearnos, desde la inteRmetodología, estrategias y prácticas diferentes centradas en los discentes que engloben a su ser y sus diversidades en sus varias dimensiones, donde fluyen y confluyen para construir un conocimiento común en relación y conexión a través de procesos y desde una reflexión encaminada a la acción que posibilita la confluencia de mentes, empatías, sentidos, sentimientos, procesos y discursos. Conole (2015) presenta un modelo conceptual de *Learning Design* y propone, como primer paso en el diseño de MOOCs, conceptualizar el curso con el objetivo de visualizar las posibles diversidades a las que aludíamos antes, presentes entre los discentes y definir los conceptos asociados al curso.

El segundo paso propuesto se centra en las actividades, cuyo planteamiento gira en torno a cuatro ejes: crear, comunicar, colaborar y reflexionar. En esta línea, Marta-Lazo y Gabelas-Barroso proponen actividades educomunicativas basadas en la inteRmetodología para generar relaciones de diversa índole entre los protagonistas del aprendizaje:

> La convergencia entre diferentes opciones metodológicas, con el uso de diferentes técnicas activas que permitan el desarrollo participativo de adquisición de competencias de todo tipo, no sólo cognitivas, es lo que bautizamos como ***inteRmetodología***. El *factor Relacional* en este proceso deriva de la confluencia, intercambio y transferencia de diferentes tipos de actividad o método. La interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica rica y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de técnica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2013).

El diseño de estas prácticas permite alcanzar un objetivo concreto entre los interactuantes que comunican, colaboran, negocian para alcanzar una meta común, de modo que generar y mantener relaciones, unir e incrementar los nodos, fomentar la aparición de nuevos rizomas y mantener intercambios e interconexiones en colaboración está en la base de todo el proceso. La convergencia de diferentes estrategias metodológicas, permiten a los discentes "generar relaciones de diversa índole entre los protagonistas del aprendizaje y ayudan a crear y a mantener comunidades de aprendizaje y práctica basadas en:

- la colaboración entre nodos,
- el intercambio de información,
- la conexión e interconexión entre los discentes, la comunidad y el ciberespacio,
- la flexibilidad inherente a la ubicuidad y los entornos virtuales,
- la diversidad de los discentes, sus mentes, emociones y empatías,
- los diferentes procesos de aprendizaje" (Hergueta-Covacho, 2015, p.149).

El diseño de las prácticas incita a los participantes a autogestionar su proceso holístico de aprendizaje gracias a la creación de relaciones sinápticas, nodales y mediales, tanto endógenas como exógenas, para llegar a convertirse en productores interactuantes críticos.

CC BY SA

Las experiencias desarrolladas (Marta-Lazo et al., 2014; Marta-Lazo et al., 2016) muestran que efectivamente el planteamiento instruccional puede ayudar a la promoción e implementación de un modelo pedagógico en el e-learning en general y en MOOC en particular.

Virtualmente nos movemos en entornos conversacionales ubicuos que van más allá del espacio/tiempo físico presencial, pero que también los incluye. Un entorno vertebrado por lo relacional que trasciende los círculos exógenos del discente (individual, social y ambiental) y endógenos (cognitivo, afectivo y social) porque produce un lugar permeable y fluido, en el que los procesos de exploración y conocimiento son corales y holísticos. Observamos la necesidad de generar relaciones entre varios niveles, enlazando los diversos ecosistemas conectados que se mueven y conviven en estos escenarios. La red interior (mente, cuerpo, emociones) de cada invididuo sumergida en sus conexiones sinápticas conversa, así, con otros individuos de la Sociedad Red (Castells, 2000) en el ciberespacio.

4. Conclusiones

Para que los MOOCs encuentren su lugar en la formación, como mediadores, nos enfrentamos a un doble reto. Primero, cambiar el modelo comunicativo para modificar, a continuación, el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación dialógica y horizontal (Freire, 1970), comunicativa, descentralizada y multidireccional. Segundo, convertir las aulas virtuales MOOC en escenarios donde experimentar la interacción en todos los sentidos.

Planteamos la necesidad de potenciar y afianzar todas las posibles relaciones sinápticas de manera fluida, mediante la creación de espacios de interacción "que faciliten la exploración individual y colectiva, la participación, el análisis crítico y la producción" (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2013) y desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje entendidos con una visión integral y multidimensional. El sentido es construir conocimiento y aprender entre todos, discentes y docentes. Como nos enseñó Freire, "el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan".

Proponemos promover este modelo con prácticas y dinámicas inteRmetodológicas basadas en la complejidad, en el principio de incertidumbre y la teoría del caos. Favorecer un aprendizaje interconectado para establecer y potenciar las relaciones endógenas y exógenas entre los interactuantes, con el fin de que sean los protagonistas y gestores de su propio aprendizaje y desarrollen su autonomía. Esto implica centrarse en la elaboración personal de los contenidos por parte del alumnado, que sean incluso co-autores y co-constructores en un proceso para desarrollar y fortalecer su análisis crítico y, por lo tanto, su empoderamiento.

5. Referencias bibliográficas

[1] Aguamed-Gómez, J. I. (2013). La revolución MOOCs, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? *Comunicar, vol. XXI* (41), 7-8. http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-a1

[2] Anders, A. (2015). Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design. *IRROLD. International Review of Research in Open and Distributed Learning, vol. 16*(6). http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2185

[3] Aparici, R. (2013). Educomunicación digital. En ARANDA, D., CREUS; A. y SÁNCHEZ NAVARRO, J. (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (pp. 103-118). Barcelona: Editorial UOC.

[4] Bali, M. (2014). MOOC Pedagogy: Gleaning Good Practice from Existing MOOCs. MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching, vol. *10*(1), 44-56. Disponible en http://goo.gl/nYS8t2

[5] Castaño, C.; Maiz, I. y Garay, U. (2011). Design, Motivation and Performance in a Cooperative MOOC Course. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, vol. XXII* (44), 19-26. http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-02

[6] Castells, M. (2000). *Internet y la Sociedad red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya de la UOC. Disponible en http://goo.gl/3HXt6B

[7] Cheng, J. C. Y. (2014). An exploratory study of emotional affordance of a massive open online course. *European Journal of Open, Distance and e-Learning, vol. 17*(1), 43-55. http://dx.doi.org/10.2478/eurodl-2014-0003

[8] Chiappe-Laverde, A.; Hine, N. y Martínez Silva, J. L. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, vol. XXII* (44), 9-18. http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01

[9] Clarà, M., y Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education, vol. 34*(1), 129-136. http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428

[10] Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning 2014, vol. 3*, 65-77. Disponible en http://goo.gl/szt3MZ

[11] Conole, G. (2015). Designing effective MOOCs. *Educational Media International 2014, vol. 52*(4), 239-252. http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2015.1125989

[12] Cope, B., y Kalantzizs, M. (2009). Ubiquitous Learning. An agenda for educational transformation. En COPE, B., y KALANTZIZS, M. (Ed.), *Ubiquitous Learning* (pp. 3-14). Illinois: University of Illinois Press. Disponible en http://goo.gl/DEdVQn

[13] Delors, J, et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO. Disponible en http://goo.gl/SiRra

[14] Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.

[15] Ferrés, J. y Piscitellil, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, vol. XIX* (38), 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08

[16] Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

[17] Gabelas-Barroso, J. A.; Marta-Lazo, C., y Hergueta-Covacho, E. (2012). Comunicación, ubicuidad y aprendizajes. IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Disponible en http://goo.gl/o9Qw3

[18] Gabelas-Barroso, J. A.; Marta-Lazo, C., y Hergueta-Covacho, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En ARANDA, D., CREUS; A. y SÁNCHEZ NAVARRO, J. (Ed.), *Educación, Medios y Cultura de la Participación* (351-374). Barcelona: Editorial UOC.

[19] García Aretio, L. (2015). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 18*(1), 9-21. http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.1.13812

[20] García Matilla, A. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. Disponible en http://goo.gl/cNNNg

[21] Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

CC BY SA

[22] Hergueta-Covacho, E. (2014). Intermetodología 2.0. Prácticas relacionales educomunicativas en la educación superior. VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Disponible en http://goo.gl/3EPxb0

[23] Hergueta-Covacho, E. (2015). ¿Cómo medir la intermetodología? Creación del cuestionario de Impacto Intermetodológico. En PEINADO-MARTIN, F. (Ed.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación,* 147-160. Cuadernos Artesanos de Comunicación 77. http://dx.doi.org/10.4185/cac77

[24] Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

[25] Kop, R. (2011). The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences During a Massive Open Online Course. *IRROLD. International Review of Research in Open and Distributed Learning, vol. 12*(3), 19-38. Disponible en http://goo.gl/quZ5ZA

[26] Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J.A. (2013). Intermetodología educomunicativa y aprendizaje para la vida. *Comein. Revista de los estudios de Ciencias de la Información y Comunicación*, 22. Disponible en http://goo.gl/x3180d

[27] Marta-Lazo, C.; Gabelas-Barroso, J.A. y Hergueta-Covacho, E. (2013). Phenomenological features of digital communication: interactivity, immersion and ubiquity. *Sociedad de la Información*, 44. Special issue: "New media, audience and emotional connectivity". Disponible en http://goo.gl/BnzLbZ

[28] Marta-Lazo, C.; Gabelas Barroso, J. A. y Hernández Díaz, G. (2014). La Intermetodología en la Educomunicación. *Anuario Ininco: Investigaciones de la comunicación, vol. 26*, 185-223.

[29] Marta-Lazo, C. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Communication & Society, vol. 26*(2), 114-130. Disponible en http://goo.gl/CwilRH

[30] Marta-Lazo, C.; Hergueta-Covacho, E y Gabelas-Barroso, J.A. (2016). Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of Universal Computer Science (J.UCS), vol. 22*(1), 37-54. Disponible en http://goo.gl/CWnhml

[31] OMS. Organización Mundial de la Salud (1993). Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas. Disponible en http://goo.gl/WXk03

[32] Osuna Acedo, S. y Camarero Cano, L. (2016). The ECO European Project: a new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *TOJET. The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol. 15*(1), 117-125. Disponible en http://goo.gl/Ma63oq

[33] Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

[34] Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Disponible en http://goo.gl/2hWt

[35] Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform. Disponible en http://goo.gl/DGjZy

[36] Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 18*(1), 93-111. Disponible en http://goo.gl/l3mfZl

[37] Vázquez Cano, E.; Lopez Meneses, E. y Sarasola Sánchez-Serrano, J.L. (2015). La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC. Barcelona: Octaedro.

[38] Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica.

[39] Wilson, C.; Grizzle, A. y otros (2011). *Alfabetización mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO. Disponible en http://goo.gl/jrHps

[40] Yeager, C.; Hurley-Dasgupta, B. y Bliss, C. (2013). cMOOCs and global learning: an authentic alternative. *Journal os Asynchronous Learning Networks, vol. 17*(2), 133-147. Disponible en http://goo.gl/X8WDSs

6. Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada por el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) del Gobierno de Aragón, con subvención del Fondo Social Europeo.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dr. Javier GIL-QUINTANA
Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). España. jgilquintana@invi.uned.es

La nueva realidad sMOOC, una ventana abierta a la educomunicación

The new social sMOOC reality, an open window to media literacy

Fecha de recepción: 11/11/2015
Fecha de revisión: 24/03/2016
Fecha de preprint: 25/05/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
Los MOOC se han convertido en una nueva oportunidad para aprender en base a una comunidad de práctica o de aprendizaje; constituyen una alternativa cada vez más presente en la sociedad en que vivimos y son resultado, precisamente, del potencial de Internet en el ámbito de la comunicación y la interacción de las usuarias y usuarios, de la enorme facilidad de actualización del conocimiento que permite conseguir.
Pero ¿todos los MOOC son un ámbito formativo educomunicativo? El modelo sMOOC se presenta como el único aspirante a ser fundamentado en esta corriente si se inspira en una intención educativa llevada a la acción como cambio social de las estructuras esclavizantes que condicionan nuestro mundo.

Palabras clave
MOOC; Proyecto ECO; conectivismo; educomunicación.

Abstract
The MOOC have become a new opportunity to learn within a basis of a community of practice and earning; it constitutes an alternative that is increasingly present in the society in which we live and as a result, the precision of its potential and the Internet within the field of communication and interaction of users, with the enormous ease of updating of knowledge that allows you to manage easily and is user friendly.
But are all of the MOOC on a formative educational level. The sMOOC model is presented as the only candidate to be based on this current idea and is inspired by an educational intention carried the action as social change to break barriers that are affecting our world.

Keywords
MOOC; ECO Proyect; connectivist; media literacy education.

Gil-Quintana, J. (2016). La nueva realidad sMOOC, una ventana abierta a la educomunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 59-68. http://dx.doi.org/10.1498/MEDCOM2016.7.2.5

1. Introducción

Actualmente estamos empezando a adoptar nuevos modelos e innovadores entornos a través de los cuales consumimos contenidos educativos que establecen nuestra formación a lo largo de la vida, donde el perfil de los estudiantes ha cambiado. En los Estados Unidos menos del 50% de estadounidenses estudian a tiempo completo, según la OCDE en los nuevos estudiantes hay un mayor número de mujeres que de hombres, 70% están prosiguiendo una segunda educación o se están introduciendo a una edad más tardía. A esto se añade un cambio en Estados Unidos donde el perfil del alumnado de las universidades en 2014 bajó un 49%. La experiencia de aprendizaje está empezando a convertirse en algo granular, obteniendo grados de formas muy diversas y estamos empezando a ver cómo los estudiantes seleccionan el aprendizaje que quieren según sus necesidades e intereses personales, autorregulando su propia educación y optando por una gama de formación según el sistema que más le convenga. De esta forma, se desarrollan «estrategias de autoaprendizaje más flexibles, incorporando dichas estrategias en el marco de un proceso cotidiano, continuo y significativo a lo largo de toda la vida» (Cobo y Moravec, 2011, p.121). Surge, como consecuencia, un cambio en el sistema de créditos al apostar las universidades por impartir cursos por semestres, estructurados en bloques, provocando una diversificación de los procesos de aprendizaje para fomentar la creación de un conocimiento nuevo. Esta es la «arquitectura del conocimiento», estructurar lo que se necesita para desempeñar una función en la sociedad, indicando que sí se ha adquirido ese conocimiento y se ha combatido la brecha educacional.

En esta dimensión surgen los MOOC (*massive, open, online, courses*) concretamente en el 2011 con Stanford. Estos cursos, no son propuestas gratuitas que se cuelgan en una web donde se pueden visualizar unos contenidos, sino que presentan las tendencias innovadoras más importantes en la educación actual y están dando una visión hacia donde nos estamos encaminando, exigiendo a los profesionales pensar de forma distinta acerca del sistema de educación que nos gustaría tener en la sociedad actual. Los MOOC son otra propuesta donde se establecen dinámicas en formatos distintos que repercute en un aprendizaje más social, consiguiendo una formación que parte de un debate y se enriquece de los comentarios que un número elevado de personas participantes desde diferentes puntos del globo terráqueo, comparte dentro de un mismo espacio.

Esta formación *online* obliga a que podamos consumirla en cualquier momento, desde diferentes lugares y partiendo de cualquier soporte. En la actualidad, el potencial de Europa en la realización de MOOC es impresionante, con multitud de instituciones volcadas en lo que sin duda será la educación del futuro o, al menos, parte de ella. En 2014 se habían implantado, según openeducacioneuropea.eu, 458 MOOC europeos de los cuales 168 (casi el 37%) son cursos españoles, seguidos de los 87 de Reino Unido (18,9%), los 53 de Francia (11,6%) y 47 de Alemania (10,2%). Si observamos la demanda, es decir, el volumen de participación en la oferta mundial de MOOC, volvemos a encontrar a España dentro de los cinco países con más estudiantes que siguen este tipo de formación, pero aun teniendo por delante a otros como EEUU, Reino Unido, Canadá o Brasil. En estos estados, instituciones universitarias como Stanford, *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Harvard, Oxford, entre otras, están invirtiendo fuerte en el aprendizaje digital y valorando los MOOC por su importancia concretada en un aspecto fundamental, recogido por Siemens (2014) en el Seminario Internacional del Proyecto Europeo ECO (*E-learning, Communication, Open-Data*): «nos han proporcionado un lenguaje, que nos permite mover la discusión, el debate del aprendizaje fuera de los círculos de la enseñanza, y también a la esfera pública».

Los datos de 2014 han evolucionado de forma sorprendente, la repercusión de los MOOC en los distintos países europeos se ha proyectado, destacando España como país referente en la oferta de este tipo de formación con 426 propuestas, seguido de Reino Unido, Francia y Alemania. En total Europa oferta actualmente 1541 MOOC contribuyendo a la construcción colectiva del

CC BY SA

conocimiento en el espacio global. Dentro de este marco europeo el Proyecto ECO ha situado a España en una buena posición a nivel mundial, en relación con este tipo de formación, gracias a la proyección del mismo por instituciones como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Cantabria, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Zaragoza y la Universidad Loyola de Andalucía; en Francia, la Universidad de Sorbona- Nouvelle; en Reino Unido, la Universidad de Manchester; en Italia, el Politécnico de Milán; y en Portugal, la Universidad Abierta. A este Proyecto se han unido otras empresas especializadas en educación virtual responsables también de este curso se trata de Telefónica Educación Digital de España, Sünne Eichler de Alemania, FEDRAVE de Portugal y Tabarca Digital en España.

Los MOOC deben apostar por promover que las personas que forman una sociedad compartan conocimiento con otras que se encuentran interconectadas, fomentando el poder de la integración para mejorar una formación construida desde la interacción y participación. Hemos pasado de universidades más analógicas a más digitales, ofreciendo una segregación y contribuyendo a fomentar una oportunidad diferente de pensar, potencializando la alfabetización con la finalidad de dar la voz y otorgar el empoderamiento al propio alumnado. Esta interacción va a producir un espacio social con una proyección viral, una estructura sMOOC (social MOOC) que va a ofrecer la solución a muchos problemas sociales, partiendo de una visión desde la educomunicación. El futuro del alumnado será completamente distinto desde este nuevo enfoque de formación masiva, gracias a personas que pueden organizarse en una comunidad sMOOC si comparten diferentes experiencias y perspectivas distintas como un aprendizaje personalizado y adaptativo. Un conocimiento basado con proyección social hacia la práctica, consolidado en la interacción social y el aprendizaje colaborativo.

2. Rompiendo estructuras pedagógicas

El conductismo, cognitivismo y constructivismo se han perfilado como las grandes teorías que, históricamente, han sido la base para asentar los principios del aprendizaje. Estas teorías psicológicas y pedagógicas, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que la sociedad no había recibido el impacto de los dispositivos digitales, que han traído consigo la reorganización de nuestra forma de vivir, comunicarnos y, sin duda alguna, de aprender. Como consecuencia de esta nueva realidad, el fundamento de estas teorías se ha quedado, en parte, obsoleto al dar más importancia a los métodos de enseñanza que al aprendizaje, que sitúa al alumnado como protagonista y creador gracias a los nuevos medios. En palabras de Siemens (2004):

Las teorías de aprendizaje se ocupan del proceso de aprendizaje en sí mismo, no del valor de lo que está siendo aprendido. En un mundo interconectado vale la pena explorar la misma forma de la información que adquirimos. La necesidad de evaluar la pertinencia de aprender algo es una meta-habilidad que es aplicada antes de que el aprendizaje mismo empiece. Cuando el conocimiento es escaso, el proceso de evaluar la pertinencia se asume como intrínseco al aprendizaje. Cuando el conocimiento es abundante, la evaluación rápida del conocimiento es importante. Inquietudes adicionales surgen debido al rápido incremento de la cantidad de información. En el entorno actual, a menudo se requiere acción sin aprendizaje personal, es decir, necesitamos actuar a partir de la obtención de información externa a nuestro conocimiento primario. La capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa (p.4).

Teniendo en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje en la actualidad y el contexto social en el que vivimos, observamos que nuestra sociedad no es la misma que aquella donde se potenciaron el conductismo y los otros planteamientos. Como hemos precisado previamente, el entorno social presente está inundado por la tecnología que ha cambiado la

forma de vivir y ha roto la tradicional forma de comunicarnos y aprender desde la infancia. El mismo Siemens (2004), relacionando estas teorías con la incorporación de nuevos dispositivos electrónicos, resalta:

Cuando las teorías de aprendizaje existentes son vistas a través de la tecnología, surgen muchas preguntas importantes. El intento natural de los teóricos es seguir revisando y desarrollando las teorías a medida que las condiciones cambian. [...] Se hace necesaria una aproximación completamente nueva (p.4).

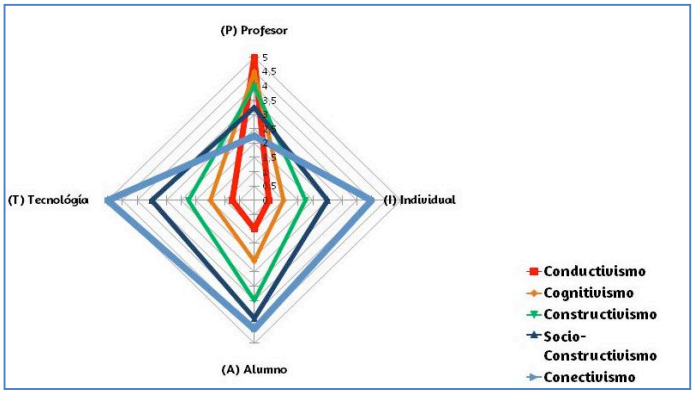
La mayoría de estos movimientos pedagógicos conciben el aprendizaje desarrollado dentro de la conducta, de la persona o del conocimiento, considerando éste como un objetivo que se puede alcanzar a través del razonamiento y la experiencia. Estas teorías, en cambio, no hacen referencia al aprendizaje que ocurre fuera del individuo, mediado por la tecnología y en escenarios digitales, surgiendo una nueva corriente denominada conectivismo, desarrollada por Siemens (2006) en su libro *Knowing Knowledge,* quien postula que:

El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en entornos difusos de cambio de los elementos centrales, no completamente bajo el control de los individuos. El aprendizaje (definido como conocimiento procesable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), está enfocado a conjuntos de información especializada conectados y a las conexiones que nos permiten aprender más y que son más importantes que nuestro estado habitual de conocer (p.1).

Partiendo de esta nueva forma de aprender surge esta propuesta de Siemens, que se ha convertido en la única respuesta pedagógica de la Era Digital. Este cambio se produce como resultado de la propia experiencia que tiene la persona que quiere aprender y, sin duda alguna, de la interacción tecnológica con el entorno que le rodea. De esta forma, según Vaill (1996): «El aprendizaje debe constituir una forma de ser, un conjunto permanente de actitudes y acciones que los individuos y grupos emplean para tratar de mantenerse al corriente de eventos sorpresivos, novedosos, caóticos, inevitables, recurrentes» (p.42). El defensor de este planteamiento ha relacionado el mismo con las redes neuronales que desarrollan todo un sistema de conexiones y el concepto de auto-organización. Siemens (2004) también señala que:

Las redes de nuestros pequeños mundos están pobladas, generalmente, con personas cuyos intereses y conocimiento son similares a los nuestros. [...] Las conexiones entre ideas y campos dispares pueden crear nuevas innovaciones. La auto-organización a nivel personal es un micro-proceso de las construcciones de conocimiento auto-organizado más grandes, que se crean al interior de los ambientes institucionales o corporativos. La capacidad de formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles, es requerida para aprender en nuestra economía del conocimiento. (p. 5-6).

Figura 1. Interacción en modelos pedagógicos 1



Fuente: http://vlecolegionet.blogspot.com.es/

BY SA

El conectivismo se convierte por tanto en la ley pedagógica que podemos relacionar con la actual sociedad digital y que asienta sus principios en el andamiaje que estructura la Red, creada por toda la ciudadanía en base a la interacción reflejada en la *Figura 1*. Como señala Aparici (2010) citando a Siemens en una entrevista realizada para la revista *Digital Learning Review*:

La mayoría de los campos son tan complejos que no hay ningún individuo que pueda saberlo todo. El conocimiento entonces es distribuido a través de una red de individuos y, cada vez más, agentes tecnológicos. El aprendizaje es el proceso de acrecentar y moldear esas redes de conocimiento (p.9).

Este aprendizaje ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo; es un proceso de conectar fuentes de información que dependen de la diversidad de opiniones. De esta forma, se crea un ciclo de conexiones que permiten desarrollar el conocimiento de las personas, uniones que es necesario alimentar, mantener y actualizar. Esta edificación, puede estructurarse en un espacio digital que se implementa en estos inicios del siglo XXI, la Web 2.0 y, como consecuencia, el *software social*. Con este tipo de espacio, cualquier persona puede adquirir y compartir conocimiento partiendo de las relaciones que forme con el resto de participantes en la comunidad virtual. No sólo presentan su conocimiento en los muros o foros de diferentes escenarios o plataformas, sino que reciben por *feed-feed* (Aparici y Silva, 2012) lo que presentan los demás, estableciendo así un conocimiento compartido, una construcción colectiva. Freire (2011) señala:

La teoría del Conectivismo (Lara, 2009; Torres, 2008), nos está haciendo reflexionar y cuestionarnos sobre la manera de aprender, en un contexto donde los estudiantes *`nativos digitales´* (Siemens, 2004), no le temen a la tecnología; son multitareas, piensan de un modo menos lineal que aquellos que superan los 30 años; disfrutan la fantasía como parte de sus vidas; son menos tolerantes a las actividades pasivas y usan sus herramientas para permanecer conectados unos con otros (p.192).

3. El surgimiento de los MOOC desde el conectivismo

Gracias a estos nuevos medios, se puede favorecer el desarrollo de la democratización del espacio virtual abriendo paso al proceso de colectivización e intercambio, señalado por Lévy (2004) como *intelecto colectivo*. El aprendizaje colaborativo en estas propuestas, propicia la construcción del conocimiento en el entorno virtual, incrementando «esta idea de diálogo y cooperación, cuyo resultado es un saber enriquecido por la individualidades de cada participante» (Cobo & Pardo, 2007, p.46). La organización social del ciberespacio como *multitudes inteligentes*, término acuñado por Rheingold (2004), ha posibilitado la creación colectiva y la *intercreatividad* (Berners-Lee, 2008) como capacidad del ser humano para poder expresar, crear nuevas ideas y establecer planteamientos interactivos. Una de las innovaciones más importantes en este sentido es la creciente presencia de los MOOC. Partiendo de este nuevo modelo formativo, las universidades más prestigiosas del mundo están abriendo sus puertas, ofreciendo gran cantidad de cursos abiertos y en línea que ha generado un gran impacto en el acceso al conocimiento por parte de la ciudadanía.

Los MOOC se han convertido en una excelente experiencia de aprendizaje conectivista, aunque actualmente, son insuficientes por sí mismos, al carecer de algunos de los componentes clave para ello como: evaluación rigurosa, aprendizaje certificable, interacción adecuada con facilitadoras y facilitadores, trabajo colaborativo, desarrollo efectivo de competencias transferibles y nulo coste económico. La necesidad de obtener competencias profesionales en mercados tecnológicos posibilita que la dinamicidad de este movimiento dé lugar a una

constante actualización que los planes universitarios no pueden proporcionar. Asimismo, abre una nueva oportunidad de divulgación académica y científica para el ámbito de la investigación e innovación, para el profesorado y empresas del campo educativo y profesional, sin olvidar como señalan Silva-Peña y Salgado (2014), que:

La idea es acoger a estas nuevas tecnologías que sin lugar a dudas pueden ayudar a resolver problemas que aquejan a los sistemas educativos en el mundo, sin embargo no podemos pensar que existe una neutralidad tras los procesos educativos. Los MOOCs, al igual que la universidad tradicional debe ser mirada críticamente especialmente en el contexto de un planeta en que muchas veces los intereses económicos son más importantes que las personas (p.163).

En el mes de septiembre de 2014 el Centro de Investigaciones Sociológicas en España presentaba su barómetro en base a los datos obtenidos en entrevistas a personas de ambos sexos mayores de dieciocho años. En él se reflejaba los datos estadísticos en relación al uso de las redes sociales en nuestro país, resaltando claramente la elevada frecuencia de conexión por parte de la ciudadanía, reduciéndose al 3,9 % quienes no se conectaban «casi nunca». Facebook se colocaba en la primera posición con un 90,5% como espacio preferido por los participantes, seguido de Twitter como segundo lugar para interactuar por un 23,9% y *Google Plus* usado como segunda red social por un 3,9% y como tercera por 1,6%. Como podemos comprobar el uso de las redes sociales es muy elevado y se ha convertido en uno de los escenarios digitales más visitados por la ciudadanía. Estos espacios son algo cotidiano para las usuarias o usuarios de Internet, las finalidades fundamentales para su uso es la comunicación (54%), compartir con los demás (42%), «curiosean» (45%) y estar «al día» (38,4%) de la vida de los contactos. Es curioso este análisis porque no refleja un porcentaje elevado en relación a la formación. Aunque el *software social* sea un potencial para la difusión de espacios académicos o la creación de comunidades virtuales, sigue prevaleciendo el ocio como finalidad clave en su uso. Esta participación en las redes sociales sea por el motivo que sea, partiendo del tramo de edad que nos sitúa y la formación académica previa, es muy elevada, destacando entornos como Facebook (58,7%) seguido de Twitter (26,8%). Al igual que en los contextos no formales, estas redes sociales se posicionan como las más utilizadas por el alumnado en su vida cotidiana considerándose en un 78,9% como personas activas en las mismas. Partiendo de estos datos y de la importancia que tiene el s*oftware social* en la sociedad actual, se presenta un nuevo modelo MOOC que se apropian del canal s*ocial media* provocando una ruptura con el sistema establecido y enriqueciendo con un conocimiento compartido la capa social: se trata de los sMOOC. El encuentro con esta tipología sMOOC se ha abierto paso superando otros modelos como es el xMOOC, con un planteamiento propio del conductismo, y el cMOOC, una perspectiva más conectivista.

4. En camino hacia un modelo MOOC educomunicativo

A pesar de que cMOOC sea un modelo que rompe con las estructuras pedagógicas tradicionales y fomente el uso de la tecnología para la interacción y el desarrollo de propuestas colaborativas, una problemática que sí podemos apreciar en este modelo para poderlo considerar como un ejemplo de MOOC educomunicativo, se refiere a su vinculación con la capa social. Por este motivo, nos abrimos paso a la nueva realidad sMOOC, como un modelo de curso masivo, abierto y *online* que tiene impacto social desde la comunidad formada en torno a él, desde la comunidad de práctica.

El planteamiento tiene como finalidad la aceptación y desarrollo por parte de sus participantes según el criterio personal. No se trata de ninguna imposición, el alumnado escoge el itinerario que quiera seguir según sus necesidades y disponibilidad. Seguidamente, después de haber desarrollado el proceso elegido, comparten con la comunidad sus propias conclusiones y difunden las mismas por las redes sociales, haciendo realidad el «todos aprendemos de todos».

Como se señala en los contenidos del MOOC «sMOOC Paso a Paso» del Proyecto Europeo ECO[1] (2015):

Los cursos han de ser factibles y diseñados de forma estimulante. Evitar el desarrollo de los denominados xMOOCs. Los cursos han de estimular el conectivismo, el aprendizaje socioconstructivista y el aprendizaje situado. Han de dirigirse hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo y estar centrados en el participante. El diseño ha de orientarse a crear oportunidades para el aprendizaje colaborativo. Buscar estrategias o recursos para facilitar un aprendizaje adaptativo (p.1).

En este tipo sMOOC la interacción con proyección social se convierte como la meta a conseguir por todos los medios. Esta interacción se ve favorecida con la potencialización de la gamificación, empleando diversas mecánicas de juego en estos escenarios y distintas aplicaciones con la finalidad de ser más motivante, interesante y fiel a las técnicas utilizadas en esta Sociedad de la Comunicación. La correcta aplicación de la gamificación y la participación en las redes sociales propuestas en estos cursos, trae consigo el paso de una mera conectividad (aplicada también en los cursos cMOOC) al *engagement* (compromiso) con todos los miembros de esta comunidad y, partiendo de aquí, con la capa social. En los contenidos presentados en el «sMOOC Paso a Paso» (2015), se distingue también que:

Difieren de otros cursos porque son `sociales´, proporcionando una experiencia marcada por la interacción y la participación social, y ´sin costuras´ porque lo ideales que sea accesible desde diferentes plataformas y dispositivos móviles. […] Integrado a las experiencias de la vida real de los participantes a través de la contextualización de los contenidos y la gamificación (p.1).

Esta finalidad que persigue un sMOOC no puede llevarse a cabo si no permitimos en las estructuras del curso y en las mismas plataformas el empoderamiento del alumnado, un espacio orientado a la participación de la comunidad virtual de aprendizaje y proyectado por el *software social* creando un nuevo estilo colaborativo de construcción del conocimiento hacia una comunidad de práctica, un intelecto colectivo (Lévy, 2004). Desde esta perspectiva los sMOOC toman un tinte más educomunicativo proyectando una multitud inteligente que se construye a través de la «arquitectura de la participación» (O´Reilly, 2005) y que se proyecta hacia la consolidación como comunidad de práctica. En palabras de Osuna (2011):

El verdadero reto es la adopción de una correcta actitud interactiva de las personas en los escenarios virtuales con el fin de facilitar una participación comprometida de los individuos, como agentes culturales activos, en la creación de la cibercultura del siglo XXI (p.144).

Esta interactividad, característica principal de los cursos sMOOC, da lugar a una estructura de «multitudes inteligentes» (Rheingold, 2004) fruto de la capacidad como participantes de expresar y crear sus ideas en un entorno más democrático y dialógico. En palabras de Crovi (2010): «reconociendo el papel activo de los educandos en la construcción del propio conocimiento, como en la mutación de su entorno social. Este modelo se interesaba básicamente en el proceso educativo, su capacidad transformadora y generadora de sentido» (p.115). La *arquitectura de la participación* de O`Reilly (2005) proporciona a través de estos canales *social media* del cMOOC un espacio de expresión virtual construido en torno a las personas con un espíritu educomunicativo. Como señala García Matilla (2010):

La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de

[1] El MOOC "sMOOC Paso a Paso" es una propuesta formativa desarrollada en la plataforma del Proyecto Europeo ECO que tiene como finalidad desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para crear su propio curso. Disponible en: https://ecolearning.eu/

CC BY SA

comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (p. 151-152).

5. Conclusión

Desde la comunidad creada en los sMOOC, debemos fomentar una verdadera experiencia de aprendizaje asentada en unas bases comunicativas perfectas, teniendo como pilar la corriente de la educomunicación. El propósito que debe presentarse claramente es «saber avanzar y retroceder, a través de una pedagogía del proyecto, con la condición de que no se sacrifique la esencia misma del ideario educomunicativo» (Oliveira, 2010, p.137). Las nuevas formas de abordar la educomunicación conviven en este contexto formativo que ha desarrollado el modelo sMOOC, rompiendo las formas comunicativas de un sistema educativo en crisis. En palabras del educomunicador Kaplún (2010):

Una educación –sea ella presencial o a través de medios- capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su aprender-a-aprender, en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Así concebida, más que una enseñanza a distancia sería propio hablar de una autoeducación orientada. (p. 49-50)

Es muy importante plantearse ante qué modelo estamos. Consideramos que las bases comunicativas y pedagógicas de la educomunicación, pueden ser una magnífica oportunidad para aprovechar las infinitas posibilidades que nos ofrecen las plataformas sMOOC para generar un nuevo paradigma educativo, una alternativa innovadora en la construcción del conocimiento colectivo desde una dimensión comunicativa bidireccional, horizontal e interactiva.

Analizando detenidamente este contexto del siglo XXI, es imposible no dar una respuesta desde esta corriente a una de las primeras experiencias mundialmente reconocidas, en donde una metodología de aprendizaje y de comunicación, uso pedagógico y alfabetizador de los escenarios digitales, utiliza un soporte tecnológico a nivel masivo como «ecosistemas que darán cabida al cambio de paradigma en una sociedad pluriconectada» (Cantillo, 2014, p.57). Un planteamiento educomunicativo que ha convertido en realidad las palabras que la Asociación *Aire Comunicación* (2015) recoge en su Web:

Un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos.

6. Referencias bibliográficas

[1] APARICI, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio.* Madrid: UNED.

[2] APARICI, R. & SILVA, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Científica de Comunicación y Educación: Comunicar.* Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf

[3] BERNERS-LEE, T. (2008). *Tejiendo la Red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

[4] CANTILLO, C. (2014). Nuevas dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales. En Osuna, S.: *Escenarios virtuales educomunicativos.* Barcelona: Icaria.

[5] CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (2014). Barómetro de Septiembre de 2014. Disponible en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3038/es3038mar.pdf

[6] COBO, C. & MORAVEC, J.W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación. *Colección Transmedia XXI.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

[7] COBO, C. & PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food.* Grup de Recerca d´interaccions Digitals. Barcelona y México DF: Universidad de Vic. Flacso México.

[8] CROVI, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0.* Barcelona: Gedisa.

[9] ECO, Proyecto (2014-2017). *E-learning, Communication, Open-Data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning. Competitiveness and Innovation Framework Programme* (CIP). CIP-ICT-PSP.2013 Theme 2: Digital content, open data and creativity. Obj 2.3.a: Piloting and showcasing excellence in ICT for learning for all. Disponible en: https://ecolearning.eu.

[10] FREIRE, J. (2011). Juan Freire, experto en redes sociales: Las relaciones se basan en una reputación. *Periódico el Mundo.* Disponible en: http://www.elmundo.es/elmundo/2011/09/05/paisvasco/1315240015.html

[11] GARCÍA MATILLA, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0.* Barcelona: Gedisa.

[12] KAPLÚN, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación.* En Aparici: Educomunicación más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.

[13] LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciacolectiva.pdf

[14] OCD (2014). *Panorama de la Educación en 2014.* Disponible en: http://www.oecd.org/edu/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf

[15] OLIVEIRA, I. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0.* Barcelona: Gedisa.

[16] OPENEDUCACIONEUROPEA.EU (2014). Almost 1,700 courses listed in the new European MOOCs Scoreboard. Disponible en: http://www.openeducationeuropa.eu/es/node/171842

[17] O´REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0? Desing Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* O´Really Network. Disponible en: http://www.oreillynet.cm/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/wht-es-web-20.html

[18] OSUNA, S. (2011). Interactuantes e interactuados. En Aparici, R.: *Conectados en el ciberespacio.* Madrid: UNED.

[19] RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social.* Barcelona: Gedisa.

[20] SIEMENS, G. (2005). Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

[21] SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital.

[22] SIEMENS, G. (2006). Knowing Knowledge. Disponible en: http://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php.

[23] SIEMENS, G. (2014), Afterthe MOOC: Whatremains and whatisnext. *Congreso MOOCs: Presente y futuro. Perspectivas Internacionales.* Proyecto Europeo ECO. 28, 29 y 30 de noviembre. Madrid: UNED.

[24] SILVA-PEÑA, I. & SALGADO, I. (2014). Utilización de MOOCs en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros. *Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 18. Nº1 (enero-abril 2014). Disponible en: http://www.ugr.es

[25] VAILL, P. B. (1996). Learning as a way of being: strategies for survival in a world of permanent white water (The Jossey-Bass Business y Management series ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Jorge Martínez-Pérez
UNED Madrid. España. jorgemp88@gmail.com

El empoderamiento del alumnado desde el modelo sMOOC

Student's empowerment from the sMOOC model

Fecha de recepción: 07/05/2015
Fecha de revisión: 10/06/2016
Fecha de preprint: 25/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
Los MOOC han traído consigo multitud de oportunidades que aportar a un panorama educativo que se encuentra a falta de nuevos estímulos para fomentar una educación de calidad. Los sMOOC en particular, favorecen un mayor protagonismo del alumnado, tanto en el modelo comunicativo que desarrollan como en el pedagógico. Las redes sociales contribuyen a esta labor desempeñando un papel prioritario en el proceso de aprendizaje, al conectar a todos los agentes que participan, y brindarles oportunidades que les posibiliten ser escuchados y transformar la capa social. El empoderamiento del alumnado es clave en este proceso de evolución educativa, y desde el Proyecto ECO se ha potenciado esta propuesta, ofreciendo la posibilidad de crear tu propio sMOOC, en los que se hace patente el empoderamiento ciudadano invirtiendo el aula donde el alumnado pasa a ser *eteacher*.

Palabras clave
MOOC; educación a distancia; alfabetización; medios sociales

Abstract
MOOCs have brought many opportunities to contribute to the educational system, which needs new incentives in order to promote education of good quality. sMOOC in particular, enhance students participation both in the educational model and in the pedagogical one. Social Networks contribute in this work having a priority role in the learning process because they establish different connections between all the agents who participate in this process, and give them the opportunity to be listened and to transform their reality. Student's empowerment is the key in this educational evolution process and from the UNED together with the ECO project; this proposal has been promoted by offering students the possibility of creating their own sMOOC in which citizens' empowerment is shown in an inverted class where students turn into eteachers.

Keywords
MOOC; distance education; literacy; social media

Martínez-Pérez, J. (2016). El empoderamiento del alumnado desde el modelo sMOOC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 69-79. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.6

1. Introducción

¿Resulta factible el hecho de apostar por un modelo educativo formado por un grupo de alumnas y alumnos con el fin de que se conviertan en *eteachers?* ¿Es el alumnado capaz de transformar su realidad? Volviendo la vista atrás en el tiempo, la respuesta a esta pregunta sería del todo inviable dado que, incluso en términos de un pasado educativo reciente, el protagonismo del alumnado se ha visto mermado e incluso en algunos casos olvidado, mientras que el rol del profesorado era presentado como un estandarte que se enarbolaba en los escenarios educativos formales al frente de un sistema repleto de carencias. Un procedimiento estrictamente vertical de comunicación, empequeñecía la labor de los estudiantes privándoles de vivir experiencias pedagógicas y educativas que les ayudasen a alcanzar un futuro prometedor, así como a conformar un rol transformador dentro de la sociedad.

El desarrollo potencial de los nuevos medios digitales ha ayudado en este proceso de trasformación dando voz a la ciudadanía desde los entornos no formales. Esta proyección ha favorecido la destrucción de las barreras arquitectónicas que encerraban el conocimiento en las instituciones educativas, provocando la exclusión y el alejamiento de determinados sectores sociales a una formación de calidad. Como consecuencia, se han desarrollado corrientes pedagógicas así como modelos formativos, que luchan por devolver al alumnado su lugar preferente en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo lo encontramos en los MOOC (*Massive, Open, Online, Courses),* que en función de su tipología y características pedagógicas, brindan al alumnado oportunidades para fomentar un aprendizaje real, basado en sus intereses y experiencias previas. Estos modelos formativos están teniendo una relevancia cada vez mayor en el panorama educativo internacional pero también dentro de nuestro país, destacando el Proyecto Europeo ECO (*Elearning Comunication Open-Data)*. Este planteamiento innovador, ha sido impulsado por distintas instituciones como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Cantabria, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Zaragoza y la Universidad Loyola de Andalucía; en Francia, la Universidad de Sorbona- Nouvelle; en Reino Unido, la Universidad de Manchester; en Italia, el Politécnico de Milán; y en Portugal, la Universidad Abierta. A este Proyecto se han unido otras empresas especializadas en educación virtual responsables también de este curso se trata de Telefónica Educación Digital de España, Sünne Eichler de Alemania, FEDRAVE de Portugal y Tabarca Digital en España.

Es mediante este tipo de proyectos, formados por instituciones de distintas partes del mundo, como se realizan cambios realmente significativos dentro del sistema educativo, incorporando herramientas propias de la alfabetización informal en espacios creados por organizaciones promotoras de la formación y haciendo posible lo que a finales del Siglo XX se consideraba utópico. Relacionado con esta ficción, está el hecho de que esta nueva realidad formativa promueva el empoderamiento del alumnado en los sMOOC haciendo que exista una importante transformación al pasar de estudiantes a *eteachers.* Desde la UNED en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 a través del máster redes sociales y aprendizaje digital y el proceso de formación del curso sMOOC "Paso a Paso", se ha brindado la oportunidad a un grupo de alumnas y alumnos de llevar a la práctica sus propios sMOOC, gracias a la plataforma ECO, viéndose reflejado de manera real el empoderamiento del alumnado. Esta oportunidad, reflejada a modo de experimento social en este conjunto, puede ser el comienzo de una nueva tendencia educativa y de un nuevo despertar. Esta institución ha proporcionado al alumnado la oportunidad de fabricar ideas, que puestas en práctica, resultan factibles y tan sólo precisan de un mayor esfuerzo para que lo que hoy se asemeja a un sueño, mañana pueda convertirse en una realidad.

2. Apostando por un sMOOC participativo

Desde el nacimiento de las primeras formas de *elearning,* se han propiciado multitud de posibilidades acerca de cómo vincular estas características propias de un sistema *online* en el panorama educativo. Esta reciente evolución no se encuentra al margen de los numerosos cambios que se han llevado a cabo durante este breve pero intenso tiempo. Las plataformas tradicionales de *eLearning* han estado y siguen estando inmersas de forma notoria en nuestra sociedad, por lo que han penetrado en una enorme cantidad de usuarias y usuarios repartidos por todo el mundo. Los primeros proyectos que surgieron, estaban basados casi en su totalidad en las plataformas o *Learning Management Systems* (LMS), actualmente, una amplísima mayoría de universidades integran estos espacios digitales y así mismo ocurre con las corporaciones internacionales. La adaptación del *elearning* a la Sociedad del Conocimiento (Krüger, 2006) está siendo un periodo más largo y costoso de lo que se creía en un principio dado que la acumulación de contenidos *online* en diversas plataformas, la introducción de tutoras y tutores inteligentes y las consiguientes propuestas didácticas y pedagógicas no han conseguido los resultados previstos. No resulta en absoluto justo la combinación de plataformas digitales y la incorrecta utilización términos ingleses que inducen a un pensamiento irreal de evolución educativa, al asentarse en metodologías y pedagogías de lo más tradicionales, basadas en el conductismo y meciendo al alumnado en una nana donde los principales acordes fluyen siguiendo un modelo reproductor (Bordieu y Passeron, 1970). Sin embargo, podemos plantearnos una proyección real sobre lo que debe ser el *elearning,* una experiencia educativa basada en el conocimiento crítico y real, ofreciendo la posibilidad de compartir este conocimiento entre pares como distintos nodos y crear así una ciudadanía con una mentalidad crítica, capaz de enfrentarse a una sociedad cambiante que se encuentra en continua evolución tecnológica.

El fomento de una educación abierta con unos conocimientos prácticos y concretos, ha traído consigo un nuevo sistema formativo muy reciente y que se está propagando de forma viral por todo el mundo, los MOOC (*Massive, Open, Online, Courses)*. Este término fue acuñado en 2008 por Cormier y Alexander durante el primer curso en línea que pasó a denominarse MOOC "Connectivism and Connective Knowledge"; organizado por Siemmens y Downes en la Universidad de Manitoba (Canadá) en agosto de 2008. Este curso duró 12 semanas y se inscribieron alrededor de 2300 estudiantes de todas las partes del mundo. La programación de este curso fue traducida en 6 idiomas: español, portugués, italiano, húngaro, chino y alemán. Obviamente no tuvo el número de matrícula que actualmente asumen los MOOC pero fue, sin duda, el que abrió el camino a un mundo que por aquel entonces era desconocido pero que iba a crear un antes y un después en la formación universitaria, en el *elearning* y en la educación para toda la vida. Este modelo de formación está ofertado para toda la ciudadanía, lo que facilita la especialización en un campo de estudio y un conjunto de recursos que son tanto abiertos como gratuitos (McAuley, Stewart, Siemens, Cormier, 2010). Existe una apertura, por lo tanto, a un modelo educativo en el que prevalece el acceso gratuito a recursos para la formación de la sociedad y que tiene como una de sus perspectivas futuras, el fomento de la participación en las redes sociales como medios de difusión de contenidos y colaboración en el proceso de la adquisición del aprendizaje, que consolidará la futura comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Actualmente y debido a la rápida expansión que han experimentado los MOOC, la tipificación de los mismos es realmente extensa y dependiendo de autores puede llegar a superar la decena de modelos diferentes en estos sistemas formativos. No obstante, a grandes rasgos, podemos diferenciar tres estilos de MOOC principales y que en estos momentos son los que tienen una mayor trascendencia educativa debido a que son acogidos por un mayor número de estudiantes; podemos destacar por tanto los xMOOC, cMOOC y sMOOC.

Los xMOOC suelen ofertarse en universidades de corte tradicional tales como Stanford (*Coursera*) o Harvard (edX). Algunas de estas instituciones presentes en la élite, apuestan por este tipo de modelo formativo dominado por un docente experto que posee el conocimiento de

forma absoluta y unos estudiantes consumistas de contenidos. Los estudiantes primerizos en estos MOOC se enfrentan al hecho de navegar entre dos corrientes, la primera, que conlleva un conocimiento e inmersión en la plataforma y la segunda un aprendizaje de los contenidos propuestos por la instructora o el instructor, donde la participación por parte del profesorado es apenas visible en el desarrollo de estos cursos. Tan sólo en momentos puntuales, en los que se desarrollan discusiones grupales a través de foros u otras plataformas similares, pueden aparecer y dar su opinión así como dirigir al alumnado. Estos xMOOC son los modelos que últimamente están adquiriendo mayor relevancia a nivel educativo y los que poseen el mayor número de alumnado matriculado (Martí, 2012). El equipo docente es quien posee el conocimiento, son expertos en las materias que imprimen en las cabezas de su alumnado y éstos meros receptores. En ningún momento pueden participar activamente en su propio aprendizaje, del que deberían ser los protagonistas y no meros espectadores consolidando un modelo educativo y comunicativo fabril (Aparici, 2010) atrapados y rezagados a la escucha y absorción pasiva del conocimiento.

Por otro lado, encontramos otro tipo de MOOC cuya estructura es muy diferente al modelo explicado anteriormente, los cMOOC. La principal ventaja que ofrecen los cMOOC es la manera en que se desarrolla el conocimiento, generándolo a través de la creación, tanto de forma personal como a través del contacto con otras personas. En este tipo de MOOC es el estudiante quien posee una mayor autonomía y prevalece su aprendizaje sobre los contenidos. Bajo esta argumentación subyace la cuestión acerca de si es posible trasmitir estos valores a la enorme cantidad de usuarias y usuarios que pueden formar parte en este modelo formativo. La clave, sobre todo, consiste en realizar una organización del cMOOC en función de criterios tales como nacionalidad, intereses, etc. Para de esta forma, fomentar un aprendizaje más individualizado y personalizado. Los cMOOC propician un estilo de relación mucho más directa entre las personas a la par que un aprendizaje colaborativo, anticipo de la verdadera construcción del conocimiento. Como argumenta Vizoso (2013: 8):

> Son un nuevo espacio de aprendizaje, en algunos caso molesto e incómodo, que está entrando en la universidades de una forma disruptiva, que choca no sólo con la forma de enseñar sino incluso con el modelo de negocio de la propia universidad, pero debemos ser conscientes que nos guste o no están ahí.

Por último, nos encontramos con otro modelo de MOOC que se centra de un modo más concreto en el ámbito social y que ofrece un mayor número de posibilidades de "intercreatividad" (Berners-Lee, 2000) entre los agentes involucrados en el mismo, el sMOOC. Los sMOOC se basan por tanto, en una participación activa e interactiva que se desarrolla más allá de las limitaciones que sobrepasan las plataformas digitales y se asientan sobre el uso de los *social media*, fundamentales en la pedagogía crítica y social. Este aprendizaje se expande por la red, creando múltiples conexiones entre las usuarias y los usuarios, fomentando de este modo la inteligencia colectiva (Lévy, 2004). Las redes sociales son un elemento de gran trascendencia en este estilo formativo, dado que no sólo se potencian como "elemento de marketing" sino como modelo de aprendizaje, por lo que se aprecia un claro contraste con los xMOOC en el uso de dichas redes. Las usuarias y usuarios se convierten en EMEREC (Cloutier, 1973) de conocimiento en un espacio global como es Internet, despertando este rol activo de aquellas personas que comparten conocimientos e ideas. Las redes sociales se asientan por tanto como un componente central e imprescindible para llevar a cabo la labor educativa y transformadora que los sMOOC transmiten mediante su particular filosofía educativa. Siguiendo a Martínez, Contreras y Ríos (2013: 207):

> Las redes sociales funcionan como una caja de resonancia, transmitiendo y amplificando las ideas y expresiones de la sociedad, especialmente las de aquellos que normalmente no tienen medios para expresarse. Al mismo tiempo, permiten, al resto del mundo, seguir en tiempo real los acontecimientos; el papel de los teléfonos móviles ha sido crucial en este contexto, pues los ciudadanos hacen el rol de periodistas alimentando al mundo con imágenes y audios de los sucesos.

Como argumentan estos autores, las redes sociales expanden estas ideas y conocimientos propios de una sociedad con multitud de experiencias que transmitir y además, ofrecen la oportunidad de manifestarse a aquellos que no tienen otros recursos para hacerse escuchar. Esto fomenta una particular apertura hacia el estudio a aquellos individuos sumidos en la brecha digital, sin acceso posible a los medios necesarios para embarcarse en un proceso marcado por la adquisición de conocimientos. Autores como Bennett, Maton, K. A. & Kervin, (2008) expresan su preocupación sobre aquellas personas, tanto las que pertenecen a la generación de sabios digitales, (Prensky, 2010), como las que no, por la problemática de se queden rezagadas o abandonadas debido a sus dificultades para desempeñar competencias tecnológicas. Los sMOOC proporcionan herramientas para superar estas limitaciones e integrarse en una sociedad que deja de ser esclava de medios para ser protagonista en el uso de dichos medios. En la cumbre de la Sociedad de la Información de Ginebra 2003, se acordó llegar a un compromiso basado en la construcción de una sociedad con acceso a la información para que pudiera crear, compartir, utilizar, etc. Estas pretensiones que hace algo más de una década sonaban utópicas han marcado el devenir de este modelo formativo, el sMOOC, que cumple sobremanera con gran parte de estas propuestas. La innovación patente en ese modelo formativo, sumado a su atrevimiento de romper de forma radical las barreras que imposibilitaban a una parte de la sociedad su inclusión en sistemas formativos de estas características, abre nuevos horizontes en el sistema educativo internacional.

Por lo tanto, encontramos en estos modelos formativos una muestra para el alumnado acerca de las posibilidades reales que pueden alcanzar; elevando su grado de protagonismo y transformación dado que tienen la posibilidad de hacerse escuchar, así como despertar a esa parte de la sociedad que ha permanecido adormecida.

3. El empoderamiento del alumnado

El término empoderamiento proviene del término *empowerment* forjado en los Estados Unidos como una solución a la discrepancia sobre la "ineficacia de la política que favorecía instituciones y olvidaba a las personas" (Montero, 2003: 71). Si este concepto lo aplicamos al ámbito educativo nos aproximamos a las ideas sobre emancipación de Freire (1970) que, a pesar de que en sus escritos no utilizó el término de empoderamiento, se aproxima a conceptos similares que animaban al alumnado a revelarse y luchar frente al opresor en búsqueda de una transformación y acción social que encumbrase a los ciudadanos de tal forma que su voz fuese escuchada.

En el plano educativo, uno de los sectores con mayor influencia y fuerza de acción debido a su fortaleza, ilusión y repercusión como grupo, son los estudiantes, capaces de transformarse ellos mismos, su contexto y haciendo realidad que "el poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas" (Montero, 2003: 62). Por otro lado, el empoderamiento pasa por la encomiable tarea de los docentes, ya que para su instauración en el sistema educativo han de poseer una mirada crítica que traspase más allá de los dogmas tradicionales establecidos como auténticos cánones educativos. Volvemos a toparnos de nuevo con el término que instauró Freire (1970) y que denominó "Educación bancaria" basando el proceso de aprendizaje en el estudio de lo político e institucionalmente correcto y adiestrando a maestras y maestros como si de un ejército se tratase. Estos docentes son los encargados de depositar en las mentes del alumnado los contenidos que previamente les han sido inculcados. En este sentido, rememoramos a Blasco-Ibáñez, que en su obra *La barraca* (1919), revivía esta enseñanza tradicional: "Libros apenas si se veían tres en la escuela: una misma cartilla servía a todos. ¿Para qué más? Allí imperaba el método moruno: canto y repetición hasta meter las cosas con un continuo martilleo en las duras cabezas" (Blasco-Ibáñez, 1919: 108).

La decisión de otorgar un "mayor poder" al alumnado no va a ser sencilla ni mucho menos popular; contamos con muchos elementos en contra, desde las instituciones hasta una

parte de la población que no va a compartir las ideas de una regeneración educativa tan importante en estos tiempos ya que "para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado" (Rancière, 2002: 49). Sin embargo, no podemos olvidar la contribución de los nuevos medios, recursos que en el pasado eran imposibles ni siquiera de imaginar y que actualmente, nos posibilitan tanto a docentes como al alumnado crear y desarrollar el conocimiento de forma colectiva, fomentando la parte activa en la construcción social y proyectándose para "desafiar las estructuras opresoras y nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos" (Torres 2009: 92). Como señala Gil Quintana (2016: 80):

> El ser humano necesita construir y crear mundos utópicos que pierdan la condición de lo irrealizable, cerrado y prohibido. ¿Ficción, imaginación, ilusión, sueños? ¿Es posible esta utopía? La utopía no es la pura ficción, sino que es una realidad de todos. La Era que estamos viviendo ha abierto [...] las puertas a la creación de algo nuevo desde la realidad digital, una nueva forma de contar y crear el mundo partiendo de la colaboración de todos.

A pesar de estos avances, continúa una tendencia en la que el almacenamiento de contenidos se prima con grandes honores, mientras que su creación pretende ser expulsada del sistema educativo asentado en premisas gutenberianas (Aparici, 2010). Un correcto uso de estos medios puede expandir el conocimiento a todos los niveles además de facilitar el empoderamiento del alumnado otorgando voz a los sin voz, creación a los inmersos en cánones reproductores y expansión de ideas, a los que se han visto abnegados ante la dictadura del pensamiento. Los escenarios digitales formativos desarrollados desde los nuevos medios han posibilitado la participación de esta ciudadanía que busca la transformación social, fomentando la cultura de la participación que potencia, sin lugar a dudas, este empoderamiento y la "intercreatividad" (Osuna y Camarero, 2016).

A lo largo de la historia, la educación ha estado sumida en procesos relacionados con acontecimientos históricos, políticos, religiosos, etc. Todo ello supervisado por influyentes empresas, partidos políticos y grupos de poder que han marcado el itinerario a seguir de la sociedad imponiendo de forma tajante los conocimientos, hábitos y valores que respondían a sus criterios, necesidades e intereses. Somos herederos de un sistema educativo asentado en paradigmas gutenberianos, como ya indicamos previamente, basados principalmente en el estudio de los medios influidos por un control inquisicional e ideológico.

El poder que conlleva el uso y distribución de los *social media* precisa de una educación mediática a la altura de las circunstancias, de otra manera, tan sólo crearemos "pinochos" a imagen y semejanza de los agentes presentes en los órganos de poder. Evocando las palabras de Masterman (2010: 28):

> En un mundo en el que los eslóganes con frecuencia cuentan más que los razonamientos, y en el que todos tomamos decisiones políticas con la única base de lo que muestran los medios, la educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos.

Debemos quitarnos la venda de los ojos si pretendemos conseguir un uso de los medios acorde a la sociedad actual y lo que es más importante, adaptado a una sociedad que precisa dejar de lado las cuerdas titiriteras que actúan cuando y como quieren los altos organismo de poder, por los instrumentos necesarios para que cada uno de los individuos pueda tomar sus propias decisiones, y deje por lo tanto de formar parte de un sistema donde prima la pasividad sobre la actividad, el consumo sobre la productividad. Nos están llevando hacia un espacio donde no existe el razonamiento individual sino un razonamiento global que ya ha sido fría y largamente meditado para inhabilitar el de los propios ciudadanos. El uso de cualquier tipo de medio se ha propagado siguiendo un patrón exponencial en cuanto a la tipología y cada vez son más los recursos empleados para imponer sus ideas. ¿Cómo podemos defendernos ante semejantes ataques hacia nuestros intereses? Mediante la Educomunicación y unos conocimientos

que actúen como escudo ante los ataques continuos a los que estamos sometidos de manera involuntaria. Todo el conjunto de la sociedad merece tener voz para poder expresarse, "La democracia tiene que ser juzgada no sólo por las instituciones que existen formalmente sino en la medida en que las diferentes voces de diversos sectores de la población pueden ser realmente escuchadas" (Sen, 2009: 18).

4. Una realidad desde la UNED

La exposición teórica sobre ideas relacionadas con el empoderamiento del alumnado ha evolucionado a lo largo del tiempo debido a los cambios sociológicos que se han ido produciendo. Sin embargo, es necesario promover una puesta en práctica de esta filosofía educativa para ayudar al alumnado a convertirse en un agente activo en su proceso de aprendizaje y brindarle la oportunidad de transformar su realidad cercana. Es preciso por lo tanto, replantearse las ideas preconcebidas relativas a los roles que deben ocupar estudiantes y profesorado dentro de este panorama educativo. Como señala Gutiérrez (2003: 148):

> Una sociedad planetaria que se caracteriza por la apertura, dinamicidad, interactividad y complejidad requiere procesos pedagógicos igualmente abiertos, dinámicos y creativos en donde los y las protagonistas –como sujetos del proceso- estén en actitud de aprendizaje permanente y, por tanto, se expresen y relacionen.

Unidos por la idea de enlazar un trabajo de fin de máster y la filosofía educativa que se desprende en el máster de *Redes Sociales y Aprendizaje Digital* de la UNED, un grupo de alumnas y alumnos, junto al equipo docente, decidieron elaborar y crear dos sMOOC como su trabajo final. A partir de esta propuesta, comenzó un largo y tedioso trabajo de formación y elaboración de un proyecto nada sencillo, puesto que no contaban con experiencia previa, el número de personas que formaban el equipo era reducido y los problemas técnicos demasiado frecuentes. No obstante, con grandes dosis de esfuerzo e ilusión y contando siempre con la colaboración del Proyecto ECO como soporte básico y fundamental, consiguieron sacar adelante estos dos sMOOC que actualmente se pueden cursar desde la plataforma ECO.

La observación participante se asume como la técnica empleada durante el desarrollo de estos sMOOC con objeto de otorgar una mayor fiabilidad a las premisas que se exponen a continuación. La diferencia entre observación y observación participante en el marco de una investigación radica en la actitud del investigador dado que se involucra de una manera directa. Corbetta (2007) define observación participante combinando distintos elementos como que la observación del investigador ha de realizarse en primera persona, un periodo largo de varios meses o años, se ha de desarrollar en el hábitat natural del grupo, el investigador interactúa con las personas a quienes estudia y la finalidad en palabras del autor es "ver el mundo con los ojos de los sujetos estudiados" (Corbetta, 2007: 305).

El primero de estos sMOOC se titula "*Running* saludable 2.0" y su propuesta consiste en la combinación de una comunidad de aprendizaje y las redes sociales, con el objetivo de animar a personas de todo el planeta a practicar el *running,* conocer distintas prácticas entrenamiento, nutrición y prevención de lesiones.

El segundo denominado "ROAD sMOOC: Un viaje Eduktransformador" pretende guiar a los estudiantes en este viaje hacia la transformación de su propia realidad a partir de una visión crítica. Basado en filosofías y corrientes pedagógicas como la Educomunicación o el Edupunk, como podemos observar en la *figura I,* invitan al alumnado a interconectarse entre pares mediante el uso de las redes sociales y convertirse en auténticos agentes de cambio.

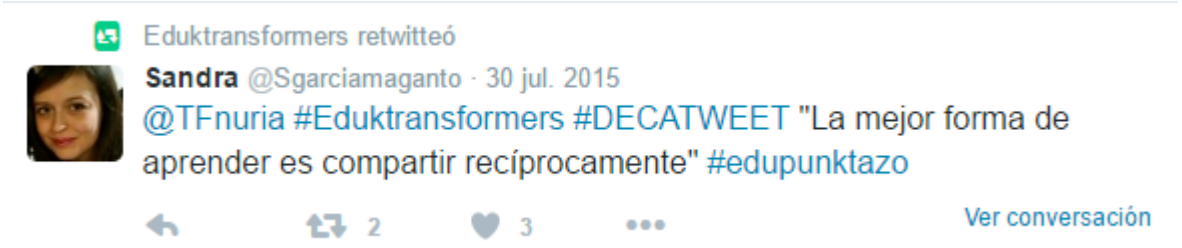
Figura I: Tweet promoviendo el uso de nuevas pedagogías



Fuente: *Twitter*

Estos dos modelos formativos, dentro de la connotación social que integra el término, fomentan una búsqueda activa de relaciones entre todos los participantes, una extensa red donde se establecen múltiples interconexiones entre distintos nodos de conocimiento. En el foro del sMOOC "*Running Saludable 2.0*" en la plataforma ECO, podemos apreciar intervenciones que ponen de manifiesto dicha premisa: "Aquí fomentamos la comunicación horizontal en la que todxs estamos al mismo nivel". La creación de un clima de aprendizaje basado en la colaboración y la aportación de todos los agentes que se encuentran implicados en este proceso, conlleva una fuerte apuesta por el alumnado y una creencia firme en sus posibilidades, siendo impulsadas de manera activa a través del conjunto de redes sociales que conforman dichos sMOOC como podemos apreciar en la *figura 2*.

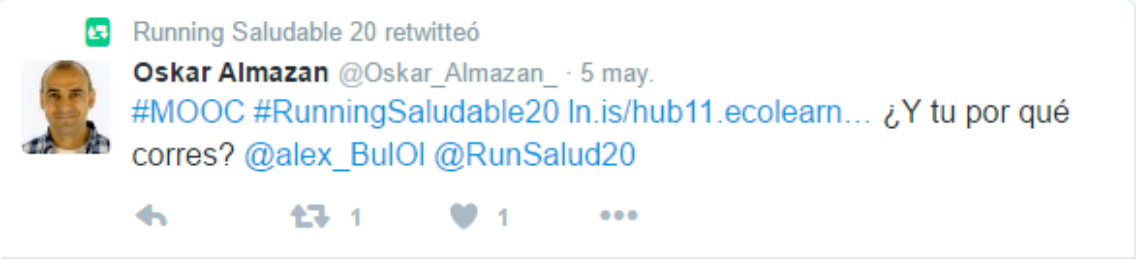
Figura 2: Tweet promoviendo un aprendizaje colaborativo.



Fuente: *Twitter*

Las redes sociales constituyen un pilar fundamental sobre el que se asientan estos sMOOC, dado que a diferencia del exclusivo uso publicitario y de *marketing* que les otorgan otros modelos de MOOC más tradicionales, los MOOC sociales expanden el conocimiento y establecen importantes vías de comunicación entre los participantes. Observamos un claro reflejo de esta afirmación en el foro asociado al sMOOC "ROAD sMOOC: Un viaje Eduktransformador": "Vamos a demostrar que las redes están llenas de personas transformadoras y de proyectos transformadores... y vamos a utilizar las redes sociales de una manera crítica y aprender muchísimo!!". Facebook y Twitter son las redes a las que ha recurrido con objeto de cumplir las premisas anteriores porque buscan favorecer el desarrollo y la libre circulación de información así como la elaboración y creación de contenido mediante la colaboración de los miembros de la comunidad de aprendizaje. Se han desarrollado multitud de actividades en las que se invita al alumnado a participar en debates por medio de Twitter, como podemos comprobar en la *figura 3* y en los que cualquier miembro del sMOOC puede lanzar un *hashtag* y propiciar interesantes aportaciones fomentando un aprendizaje común.

Figura 3: Ejemplo de tweet promoviendo un debate e interacción entre participantes.



Fuente: *Twitter.*

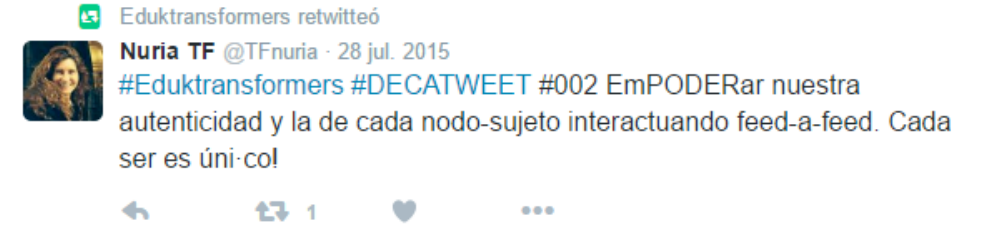
Por otro lado Facebook, actúa como soporte de unión y contacto alternativo a la plataforma ECO, en el que se puede interactuar con distintas comunidades de aprendizaje que sostienen temáticas comunes, como señalan Sangrá & Wheeler (2013: 107):

> La posibilidad de crear redes de contactos virtuales y redes en línea, la capacidad de acceder al contenido e información que no tenemos disponibles físicamente, y la participación en experiencias desarrolladas por profesionales en contextos remotos han hecho que cada individuo pueda ahora convertirse en un nodo de comunicación que da y recibe simultáneamente.

El estilo de comunicación que predomina en ambos sistemas formativos es totalmente horizontal fomentando el modelo "feed-feed" (Aparici y Silva 2012) en el que todas y todos somos emisores a partir de una relación dialógica. Esta idea rompe con los principios establecidos en otras modalidades formativas donde la recepción es el rol principal de los estudiantes propios de comunidades comunicativas jerárquicas. En el foro del sMOOC "Running Saludable 2.0" se pone de manifiesto dicha ruptura con los modelos comunicativos verticales en una de las primeras intervenciones del mismo afirmando lo siguiente: "Una de las ideas de los sMOOC es romper con la comunicación transmisiva en la que un poseedor de la verdad 'vierte' sus conocimientos en las cabezas abiertas de los alumnos." Las redes sociales propician el establecimiento de modelos comunicativos horizontales puesto que no contemplan los mecanismos que rigen otros medios como la televisión, la radio, la prensa, etc. Además las redes sociales favorecen la creación de un clima igualitario de participación y donde cada uno de sus miembros es en sí mismo un medio (Aparici, 2010).

La transformación que se produce cuando los estudiantes se convierten en *eteachers* ratifica esta idea de empoderamiento del alumnado, fomentando esta actitud de igual manera entre los agentes educandos participantes, como podemos apreciar en la *figura 4,* motivado por actitudes que buscan un cambio significativo a partir de los MOOC. O'hear (2006) hace hincapié en la importancia del empoderamiento del alumnado y las posibilidades que el mismo puede ofrecer a una educación abierta, democrática y liberal. Todo ello comienza por una fuerte convicción hacia el cambio, sólo a través del mismo podemos conseguir la evolución educativa que abra puertas de accesibilidad a todas las ciudadanas y ciudadanos expandiendo el conocimiento como un bien común.

Figura 4: Tweet exponiendo la idea de empoderamiento de los sujetos.



Fuente: *Twitter.*

5. Conclusión

Un nuevo camino hacia otro tipo de educación más abierta, flexible e integradora es posible. El abandono de tendencias arcaicas que tan sólo brindaban protagonismo al profesorado necesita invertir la dirección y marcarse metas realistas en las que el alumnado sea el centro en su proceso de aprendizaje. El empoderamiento del alumnado a través de los sMOOC es una clara muestra de que es factible conformar un modelo formativo en el que los estudiantes puedan ser escuchados y sean capaces de transformar su realidad. Este cambio tiene una dirección clara que comienza por un proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El empoderamiento del alumnado no sólo aporta un mayor conocimiento de la sociedad en general, sino de los individuos que nos rodean, admitiendo su existencia y valor.

Tanto el grupo de alumnas y alumnos pertenecientes al Máster de *Redes Sociales y Aprendizaje Digital*, como el sMOOC "Paso a Paso" han significado una fuente de inspiración que nos recuerda que dicha transformación está cada vez más cerca dejando patentes numerosas tendencias puestas en práctica desde estos modelos formativos y destinadas a promover cambios verdaderamente significativos en los modelos comunicativos y pedagógicos. El papel protagonista que se le otorga al alumnado a través de las redes sociales como medios de expansión del conocimiento y colaboración entre los sujetos educandos no hace sino potenciar este modelo de aprendizaje entre distintos nodos aportando dicha capacidad transformadora y empoderadora tan significativamente vinculada al modelo sMOOC.

6. Referencias bibliográficas

[1] APARICI, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Editorial UNED.

[2] APARICI, R. & OSUNA, S. (2010). *Educomunicación y cultura digital.* En APARICI, R. *Educomunicación más allá del 2.0.* Barcelona: Gedisa.

[3] APARICI, R. y SILVA, M. (2012). *Pedagogía de la interactividad* [Pedagogy of Interactivity]. *Revista Comunicar, 38*, 51-58. https://www.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05

[4] ALEXANDER, B. (2008). Connectivism Course Draws Night [sic], or Behold the MOOC. Disponible en http://goo.gl/rmhqvt

[5] BENNET S., MATON K. y KERVIN L. (2008). *The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence*. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775–786. https://www.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

[6] BERNERS-LEE, T. (2000). *Tejiendo la red: El inventor del World Wide Web nos descubre su origen.* Siglo XXI editores España, Madrid.

[7] BLASCO-IBÁÑEZ, V. (1919). *La barraca*. Prometeo.

[8] BOURDIEU P. y PASSERON J. C. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Editorial Laia.

[9] CLOUTIER, J. (1973). *La communication audio. scripto-visuelle á l´heure des self-Media.* Canada: Les Presses de l´Université de Montréal.

[10] CORMIER, D. (2008). The CCK08 MOOC – Connectivism Course, 1/4 Way Disponible en http://goo.gl/TsFRvZ

[11] FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI de España. Editores S.A.

[12] GIL QUINTANA, J. (2016). *Narrativa digital e infancia. La generación de los creadores colaborativos. Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1): 79-90. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5

[13] GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). *Ciudadanía planetaria*. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. et al.: *Ciudadanía, poder y Educación*. Barcelona: Graó.

[14] KRÜGER, K. (2006). El concepto de Sociedad del Conocimiento. R*evista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, 11,* 683.

[15] LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. *Por una antropología del ciberespacio*. Organización paramericana de la salud. Disponible en https://goo.gl/CFpm61

[16] MARTÍ, J. (2012). Tipos de MOOCs. Disponible enhttps://goo.gl/dm0ZSj

[17] MARTÍNEZ, G. CONTRERAS, J.M. y RÍOS, D. (2013). *Las Redes Sociales, una nueva nación libre y sin fronteras*. En OROZCO, G. *Tvmorfosis.* Colección Tendencias. México: Universidad de Guadalajara.

[18] MASTERMAN, L. (2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. 2010,1. Ediciones de la Torre.

[19] MC AULEY, et al. (2010). In the Open: The MOOC model for digital practice. SSHRC Application, Knowledge Synthesis for the Digital Economy.

[20] MONTERO, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

[21] O'HEAR, S. (2006). *E-learning 2.0: How Web technologies are shaping education*. Disponible en http://goo.gl/jXnWsd

[22] OSUNA ACEDO, S., Y CAMARERO CANO, L. (2016). The ECO European Project: A New MOOC Dimension Based on an Intercreativity Environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 15*(1), 117-125. Disponible en http://goo.gl/MGUqL5

[23] PRENSKY, M. (2010). Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital. En APARICI, R., *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

[24] RANCIÈRE J. (2002). *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes.

[25] SANGRÁ, A., y WHEELER, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,10*(1), 107-115. Disponible en https://goo.gl/HZAIWN

[26] SEN, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

[27] TORRES, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,* 1, 89-108. Disponible en https://goo.gl/nYvMip

[28] VIZOSO, C.M. (2013). Los M.O.O.C.s un estilo de educación 3.0. *En Scopeo Informe nº2,* 239-261. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

[29] WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Nuria SAN-MILLÁN
UNED Madrid. España. nsanmillan@gmail.com

Patricia-C. MAZZUCCHELLI
UNED Madrid. España. ondinademenorca@gmail.com

De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educomunicativo de transformación personal y social

From reflection to action. The experience RoadsMOOC, as educommunicative journey of personal and social transformation

Fecha de recepción: 16/05/2015
Fecha de revisión: 10/06/2016
Fecha de preprint: 25/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
Con la intención de experimentar con nuevas formas de aprendizaje a través de la Educomunicación y de los MOOCs sociales o sMOOC, creamos una experiencia de aprendizaje colaborativo y de empoderamiento individual y social, a través de nuestra propuesta "Road sMOOC: Un viaje Eduktransformador", llevado a cabo en la Plataforma ECOLearning. La finalidad de este sMOOC ha sido emprender un viaje de descubrimiento personal y de alfabetización digital crítica, motivando a los participantes a que dejen aflorar su potencial transformador y que participen activamente en las redes sociales, generando así un aprendizaje colectivo y aumentando el impacto social de nuestras acciones. Se reflexiona sobre los autores que nos inspiraron, sobre lo que entendemos por Educomunicación transformadora y las posibilidades que ofrecen los sMOOC. Finalmente resumimos los objetivos, recursos creados, aprendizajes compartidos y conclusiones que surgen al co-crear una identidad colectiva y un espíritu de trabajo en comunidad como "Eduktransformers".

Palabras clave
Educomunicación; empoderamiento; Proyecto ECO; sMOOC; transformación social

Abstract
Intending to experiment with new ways of learning through Educommunication and social or sMOOC MOOCs, we create a collaborative learning experience and individual and social empowerment, through our proposal "Road sMOOC: A Eduktransformador trip" carried out in the Platform ECOLearning.The purpose of this sMOOC has been to embark on a journey of personal discovery and critical digital literacy, encouraging participants to stop bring out its transformative potential and actively participate in social networks, generating a collective learning and increasing the social impact of our actions. We reflect on the authors who inspired us, what we mean by transforming Educommunication and the possibilities offered by sMOOC. Finally, we summarize the objectives, created resources, shared learning and conclusions arising to co-create a collective identity and a spirit of community work as "Eduktransformers".

Keywords
ECO Project; Empowerment; Eduktransformers; media literacy education; sMOOC;Social Transformation

San-Millán, N. y Mazzucchelli, P.C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educomunicativo de transformación personal y social. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 81-97. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.17

1. Introducción

Alrededor de 7.080.360.005 personas viven en este planeta...Hay una antigua leyenda de Asia Oriental sobre el hilo rojo del destino; dice que los Dioses han hilvanado un hilo alrededor de nuestros tobillos y lo han unido a las personas cuya vida estamos destinados a tocar. Es posible que este hilo se alargue o se enrede, pero nunca se romperá.

¿Sería el ciberespacio el escenario facilitador de esa conexión entre aquellos que necesitan encontrarse, aquellos cuyas vidas necesitan tocarse, disolviendo barreras inexorable de entornos presenciales?

Si nos adentramos en las entrañas computacionales, nos percatamos de que los patrones algorítmicos están ocultos a la vista de la generalidad de los usuarios, pero ello no los exime de su uso. Se convierten así en consumidores tecnológicos, en peligro de infoxicación[i], recipientes de contenidos transmitidos por internet y, al mismo tiempo, con el potencial de alcanzar la alfabetización digital y de reinventar su ciberidentidad[ii].

Con gran paralelismo comprobamos, ya que más que casualidad en los entornos digitales resuena más la simultaneidad, que el ámbito educativo también responde a ese patrón consumista de obesidad de información transmitida y pasiva, que atenta contra el derecho a la autonomía, a la autoría y a la creatividad del educando.

La educomunicación permite *hackear* la situación, en el sentido de posibilitar la indagación en el funcionamiento de esos algoritmos de aprendizaje -capacidad crítica-, que estimulen la curiosidad del usuario -de receptor a participante- y potencien su creatividad e ingenio -reforzar su rol como emisor- lo suficientemente, como para modificar el comportamiento del sistema, proporcionando ventajas prácticas, ya que "todos nosotros sabemos algo; todos nosotros ignoramos algo, por eso, aprendemos siempre." (Freire, 1984: 141)

Como receptores reflexivos-críticos y emisores creativos-singulares, la experiencia de poder transformar los sistemas de nuestro entorno, reconforta y posibilita el empoderamiento personal y social (en el sentido pedagógico de la desopresión de Freire), debido a la oportunidad de incidir y decidir sobre ellos. También de responsabilizarse como educomunicadores, es decir, tal como plantea Daniel Prieto Castillo (2011), se trata de "construir nuestra palabra de educadores" siendo conscientes de nuestro diálogo interno y externo, para cocrear una educación de la interacción y de la comunicación horizontal.

La palabra es arquitecta de identidades, de culturas, de sociedades, en definitiva, de aprendizajes; es por ello que comunicación y educación son inherentes, en continuo proceso de construcción simbiótica y dialógica. La palabra es la escultora del lenguaje, moldeadora de mentes a través del discurso que, combinada con otros canales comunicativos, es generadora de realidad y no se detiene, es decir, la educomunicación está siempre presente, en contextos educativos meramente formales, no formales e informales, pero también en escenarios cotidianos: en los anuncios publicitarios, en los medios de transporte, en los periódicos, en el arte urbano, en contextos cívicos, en una reunión familiar, en eventos deportivos, culturales, asociacionistas, etc.

¿Cuál es el hilo rojo que nos sinergia en esta modalidad de educación expandida? Sin duda se trata de un hilo tecnológico que hilvana usuarios que, a su vez, vivencian e integran la realidad virtual como diseño transformador de la realidad presencial.

En este sentido los sMOOC, como arquitectura educomunicativa, los concebimos como escenario constructor profesional, personal y de resignificación cultural y, adicionalmente, como recurso formativo, entendido desde una perspectiva TIC-TAC-TEP, tal como sugiere Dolors Reig (2013).

Los sMOOC, además de su condición ilimitada y democrática de participación online, junto con su carácter ubicuo y de disipación de brechas espacio-temporales y de inclusión, favorece los procesos de interacción ciudadana optimizando su implicación, siendo ésta posibilitada por la

CC BY SA

vinculación de estos cursos con las redes sociales. De esta manera, a partir de un sMOOC, las diferentes redes sociales pueden actuar como:

- Recurso comunicativo del colectivo participante, respecto al hecho de compartir y debatir temas de interés; en este caso, nos referimos a las TRIC.[3]
- Recurso de cocreación de contenidos educativos, de interacción y formación de Comunidades de aprendizaje por parte de los participantes, mediante las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC, Reig, 2013).
- Recurso de empoderamiento y activismo con las Tecnologías del empoderamiento y la participación ciudadana (TEP, Reig, 2013).

Dichas características responden a la modalidad de sMOOC, es decir, una práctica educomunicativa diseñada con un fin de transformación social, fundamentado en el empoderamiento individual desde un enfoque potenciador de la singularidad, la heterogeneidad y la inclusión, como factor que optimiza de la calidad humana y profesional del colectivo participante.

El "Road sMOOC: Un viaje eduktransformador" va a ser la brújula que guíe el discurso co-narrativo de este ensayo; una experiencia de alfabetización digital T(R)IC-TAC-TEP[iii]; la prueba fehaciente de la potencialidad de los MOOC como recurso educomunicativo que, no sólo invita a la formación participativa, sino que simultáneamente crea ventanas de oportunidad para promover la implicación, el compromiso y la acción como generadora de una transformación social real, gestada en lo virtual, ya que convergiendo con lo expresado por Reig (2013) "la Red se vive cada día menos como forma de evasión y más como entorno que mejora la realidad.(...) No se logra implicar a los ciudadanos solamente por dejarles participar; hay que demostrarles que su aportación cambia las cosas."

2. Educomunicación transformadora para una verdadera transformación social. Nuestra inspiración para crear un sMOOC

La comunicación ha experimentado unos cambios profundos que nos empujan a replantearnos desde los propios modelos comunicativos, a la manera de relacionarnos, además de empujarnos también a posicionarnos en el rol que jugamos en este mundo ubicuo[iv] en el que nos movemos.

La convergencia de tecnologías y nuestro privilegiado acceso a los avances técnicos, nos permite experimentar lo que somos capaces de crear en la red, y conectarnos a personas, organizaciones con los que interactuamos y seguimos co-creando.

Seamos conscientes o no, estamos inmersos en un efecto mariposa[v] que nos va conectando de forma rizomática[vi] (Deleuze, Guattari, 1976) no sólo con lo que ocurre el momento actual en cualquier lugar del mundo, sino también con experiencias, teorías y pensadores que a lo largo de la historia, nos han dejado sus reflexiones y sus experiencias prácticas educativas. Ya no tenemos que acceder al conocimiento a través de libros de imprenta, hay wikis, pdf, audio-libros, vídeos, documentales colaborativos con nuevas reflexiones y un sinfín de experiencias educativas.

En nuestros tiempos 2.0, los modelos comunicativos han cambiado profundamente las posibilidades de educarnos, Aparici (2012) nos habla de educomunicación como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.

Ante los nuevos contextos cabe preguntarnos: ¿Qué ocurre con los modelos educativos? ¿Estamos aprovechando las oportunidades que nos ofrecen los medios tecnológicos y las redes sociales? ¿Podemos seguir contemplando generación tras generación el aburrimiento en el aula? ¿Por qué seguir un modelo bancario, unidireccional, lineal, en el que el docente enseña y habla, mientras

el resto escuchan pasivamente? Nuestra experiencia personal y a través de la docencia nos demuestra una y otra vez, que aprendemos mucho más cuando lo hacemos de una forma colaborativa y a través de la práctica.

Las redes y la enorme cantidad de herramientas digitales nos invitan a una participación con retroalimentación, es decir que podamos emitir una respuesta ante un mensaje, lo que muchas veces escuchamos como *feedback*, pero esa comunicación puede ser falsamente democrática, esto significa que en la educación *online* puede perpetuarse un modelo bancario de educación[vii], y que ese *feedback* no produzca una igualdad comunicativa, ni un modelo horizontal, en el que todos son EMEREC, emisores y receptores.

Hay una evolución profunda a este modelo, según Roberto Aparici, sería el modelo que llama de "*feed-feed*". Aparici afirma que "con los nuevos medios, nos encontramos con un ecosistema comunicativo e informacional de otra naturaleza donde todos los individuos potencialmente son emisores, están en una situación continua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación". (Aparici, 2012)

Como bien afirma Aparici somos "potencialmente emisores", ya que para ello tenemos que acceder a los medios tecnológicos y además saber utilizarlos de forma crítica y transformadora, sino seremos meros usuarios de redes sociales y "merodeadores" de contenidos creados por otros.

Para ser ciudadanos conectados con capacidad crítica, es necesario ampliar el concepto de alfabetización digital, más allá de los límites del aprendizaje de destrezas para el manejo de medios digitales. "La alfabetización digital deberá conformar el "Hazlo tú mismo", con el hacer colectivo para promover la construcción de la participación y del conocimiento". (Silva, 2005: 65).

Por tanto, para repensar la educación hay que tener en cuenta replantearnos la comunicación, es decir, tenemos que reflexionar desde la Educomunicación, que nos permite ser co-creadores, transmisores de información que reciben otros en igualdad y participar activamente en esta revolución comunicativa que permite estar en contacto con personas en cualquier lugar, en cualquier momento basado en la horizontal y en un modelo democrático.

Un buen artículo para reflexionar y llegar a nuestra propia conclusión de lo que debería entenderse como Educomunicación, así en mayúsculas, como nos invita a entenderla es "Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado" de Angel Barbas Coslado, donde el autor hace un recorrido a través de diferentes conceptos y una propuesta personal:

"Nuestra Educomunicación – la Educomunicación- tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y los códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo". Barbas (2012).

Pero, siguiendo esta reflexión, cómo enfrentar o ser agente de cambio en ésta sociedad líquida en la que estamos sumergidos; con tanta información, infobasura, riesgos de exclusión, brechas, manipulaciones. Vamos poco a poco siendo conscientes que es fundamental incorporar una serie de valores y competencias digitales críticas y principios de la incertidumbre, basándonos en el diálogo y la participación.

Para repensar la educación desde el diálogo y la participación viene muy bien reflexionar cómo aplicar algunas teorías y filosofías que en su día rompieron esquemas pero que en la actualidad hace falta romper del todo.

Uno de los grandes pedagogos que aplicó la educación para promover una transformación social fue Paulo Freire, tal como afirma Aparici (2013): "Una relectura de la obra de Freire en la actualidad puede ofrecernos respuestas para restablecer las relaciones entre los interactuantes de la educación y la comunicación en el contexto digital". (Aparici, 2013: 110)

CC BY SA

Estamos ante la decisión, como ciudadanos y educadores de conocer, aplicar y favorecer tanto espacios como herramientas para una relación entre iguales, para una comunicación democrática, para la participación y el empoderamiento.

Si nos planteamos en el fondo que nos educamos para ser mejores, o para mejorar en algo el futuro, tanto el nuestro, el de nuestro entorno, de nuestra comunidad, país o sociedad, la educación nos debería conducir a replantearnos si estamos haciendo lo suficiente para transformar la sociedad. Cada acto personal, cada palabra puede ser una semilla de transformación.

Freire nos ha dejado una ingente cantidad de pensamiento crítico aplicado a la educación, su manera de alfabetizar al que él llamaba el oprimido, nos puede aportar una manera de encaminar nuestra actitud a la construcción de un modelo de educación apoyado en la dialoguicidad y la interactuación como forma de creación de inteligencia colectiva. Así Freire lo entendía:

"El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber, se encuentran en interacción. Saber qué refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo, justificándose en su transformación". (Freire, 1973: 62).

Si lo que queremos es ir remezclando a Freire y aplicando su pensamiento en nuestro día a día como educadores, también es interesante acercarnos a la reflexión del Director de la OEI[viii] Darío Pulfer, que opina que la recuperación de sus pedagogías (de la pregunta, de la autonomía, de la esperanza, de la indignación, de la tolerancia por citar algunas de ellas) permitiría posicionar de otro modo a los docentes y escuelas ante la realidad creciente de la sociedad red. Además nos ofrece pautas de cómo aplicar el método de Freire actualmente:

"Puede plantearse el inicio de las clases por la pregunta, el acontecimiento, la problematización, la reconstrucción de conocimientos y la apropiación de los alumnos haciendo uso de las tic y partiendo de las nuevas situaciones culturales, de las novedades científico-tecnológicas. Integrando sonido, imagen, movimiento" Pulfer (2011)

Pulfer menciona que siguiendo el método de Freire podemos leer el mundo y reescribirlo; compartir/comunicando la lectura del mundo; construir conocimiento, fundar una práctica de la libertad en sujetos autónomos.

Tenemos la gran responsabilidad y el enorme reto de promover cambios transformadores en la sociedad y buscar espacios para que la generación de conocimiento sea una prueba de experimentación continua, centrándonos en la motivación de los participantes en procesos de aprendizaje, formal e informal, proponiendo un modelo *Feed-Feed*, que permite empoderarnos como ciudadanos y personas con competencias suficientes para los cambios tan profundos culturales en los que estamos inmersos.

Con los recursos tecnológicos y humanos que tenemos a nuestro alcance, las posibilidades educativas transmedias son impredecibles, nunca antes estuvimos tan conectados (los que podemos estarlo). Si somos capaces de educarnos sin individualismos ni miedos, no caben más excusas, toca ser co-diseñadores y mediadores de procesos de aprendizaje de forma disruptiva, es decir que fomente la creatividad, que rompa esquemas, así podremos alfabetizarnos digitalmente pero de forma crítica y empoderadora para ser seamos capaces de co-crear en un ambiente de cultura de la participación.

Nos toca reflexionar profundamente sobre nuestro posicionamiento, el camino fácil sería dejar que por inercia, pereza o cobardía, las prácticas de la educación 1.0 se reproduzcan en el mundo 2.0, un mundo en el que las redes nos entretienen y nos conectan pero no aportamos nada a la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

La tecnología también nos conduce sutilmente a quedarnos como usuarios de redes, exponiendo nuestras vidas, relaciones, gustos, reflexiones y sentimientos como en un escaparate, convirtiéndonos en una fuente de ingresos para los que comercian con nuestros datos y no queriendo reaccionar ante el hecho que estamos cada vez más vigilados al ir dejando huellas digitales de todos nuestros movimientos, gracias también a las propias tecnologías.

No podemos olvidar que en los nuevos entornos, nos vamos creando nuestra identidad digital, en palabras de Castañeda (2010):

"En las redes de relaciones sociales y profesionales se aprende de otros, se crece con otros. Ser parte de una o varias redes sociales favorece la creación de la reputación pública (o lo que se ha dado en llamar identidad digital, esto obviamente en función de la habilidad comunicativa que se tenga". (Castañeda, 2010: 110)

Sólo siendo ciudadanos conscientes del enorme potencial que tenemos frente a nuestras pantallas y dispositivos, y sólo desde un enfoque crítico, jugando con las palabras, las combinaciones de palabras, de imágenes, de sonidos, de viñetas, buscando palabras que identifiquen o nos hagan querer inventar nuevas palabras, como "Edupunk", neologismo acuñado por el bloguero Jim Bloom (BLOOM, 2008) para referirse a una nueva educación con espíritu de "hacer por uno mismo" la educación que quiere. Este espíritu Edupunk nos sirvió de inspiración en la creación del Road sMOOC: Un viaje Eduktransformador que detallaremos más adelante en la tercera parte de este ensayo.

En definitiva, el desafío es que con nuestra práctica y nuestra actitud vayamos aumentando una red de afines, partiendo de una comunidad educativa, dando pasos hacia una comunidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

Es el momento de desaprender para aprender, de compartir lo poco o mucho que sabemos, de sabernos parte de una sociedad que necesita reaccionar de una vez y romper con esquemas que nos han llevado a demasiadas injusticias y desigualdades.

Es el momento de buscar, encontrar nuestras verdades y decidir en cuáles vamos a enfocarnos, repensar a los pensadores que nos emocionan, y disfrutar todo lo que podamos por el camino del aprendizaje compartido.

Toda esta reflexión nos ha llevado a experimentar y llevar a la práctica una educomunicación transformadora creando nuestros propios recursos y herramientas con el objetivo de utilizar las redes y el potencial de los sMOOC para convertirnos en unos transformadores sociales digitales, o como nosotras queremos llamarnos, convertirnos en unos "eduktransformers[ix]".

3. Los sMOOC como herramienta de empoderamiento personal y social

En la realidad de poder y control oligárquico en la que nos hallamos inmersos, donde la esfera individual se inserta en una gran masa con proyección homogeneizadora que encarcela los derechos humanos fundamentales, el concepto de empoderamiento, como hemos ido introduciendo, se erige como una de las estrategias educativas inexorables para transitar por senderos inexplorados, que permitan el desarrollo y la dignificación de cada vida humana, independientemente de su condición social, económica, cultural y personal.

La sociedad es arquitectura de egos/identidades colectivizadas, conformando una mente esclavizada en la línea desarrollada por Orwell y Huxley[x]. De ello podríamos deducir que la cultura es la hipnosis de la población y las instituciones educativas sus divanes y perpetuadores.

Ante tal evidencia nos polarizamos en la corriente de la educación popular desarrollada por Paulo Freire (1975), en la que la filosofía del empoderamiento se concibe como un proceso de reducción de la vulnerabilidad y de incremento de las propias capacidades de los sectores pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible.

CC BY SA

Pero el enfoque que realmente nos resuena con la capacidad de empoderamiento es la que entronca con la pedagogía crítica y liberadora de Freire (1975 y 1984), aquella que despierta la conciencia del alumnado y su capacidad de explorar el universo de posibilidades que aguarda en su entorno y más allá del mismo, ya que la única condición *sine qua non* para ser empoderado es la propia condición humana.

Remarcamos que en la Pedagogía del Oprimido, Freire (1975) diferencia entre aquel tipo de educación bancaria que alimenta el poder oligárquico y la educación liberadora que capacita al alumnado en su propio autogobierno. Las relaciones de poder comunicativo tradicional transmiten la cultura de dominador-dominado, despojando a la población de su propio poder para elegir y de la capacidad crítica que permita un verdadero conocimiento de la realidad circundante.

En ese escenario tradicional-neoliberal, aludiendo a la máxima de Nietzsche (1998), el individuo ya no sólo no se resiste a ser absorbido por el colectivo, sino que además "vende su alma a las corporatocracias" sin ser consciente de ello. Si añadimos que la industria del marketing ha conseguido suscitar mayor motivación en el campo discente que las propias instituciones educativas, y que el campo docente se limita a desarrollar su profesión emulando los modelos pedagógicos tradicionalistas, en lugar de innovar y adaptarse a las nuevas realidades, podríamos afirmar que la mencionada Educación 2.0 es el oxígeno de una atmósfera social asfixiada por los arquetipos culturales dominantes.

Todo proceso educativo 2.0 está impregnado de empoderamiento que, a nuestro entender, privilegia la posibilidad de ser uno mismo y una misma, esto es, descubrir la propia autenticidad y la del colectivo. En palabras de Michel Foucault (1994: 707): "Hay más ideas en la tierra de las que los intelectuales pueden imaginar. Y esas ideas son más poderosas, más fuertes, más resistentes y más apasionadas de lo que piensan los políticos."

Dar rienda suelta a la esencia de cada alumno y alumna, así como de cada profesor y profesora, posibilitaría trascender una realidad encapsulada por una transformadora, policromática, abierta, camaleónica, enriquecida por el valor de cada uno y cada una de los que la conforman. Por eso afirmamos que, las mentes surrealistas -transgresoras y utópicas-, las que buscan trascender lo real a partir de la creatividad, son las que diseñan sociedades transformadas y, por ende, empoderadas.

Con el reto de establecer una aproximación al empoderamiento a través de un sMOOC educomunicativo como estrategia transformadora, es preciso describir el escenario actitudinal en el que nos encontramos inercialmente, esto es, el cultural limitador vs. el innovador[xi] creador entre los que docente y discente fluctúan.

Observamos que se polarizan dos áreas en estado de alta tensión en los que el individuo se halla atrapado: por un lado la tensión emocional que se repliega en la zona de confort y la tensión creativa que se expande hacia la zona de aprendizaje. Ambos escenarios son un reflejo del entorno educativo y, de forma fractálica, de la misma sociedad; esta última actuaría en el papel de aquel sector generador de tensión emocional y mantenedor de la zona de confort, ante la osadía del individuo de atreverse a ser él mismo o el temor de que la diferencia lo aísle del colectivo estandarizado.

Las instituciones educativas podrían y pueden adquirir el lugar que les corresponde, el de la zona de aprendizaje donde la única tensión establecida es la creativa, aquella que se activa ante la fascinante incertidumbre de cómo florecerá la semilla que cada discente porta en sí (pedagogía del caos y la incertidumbre).

Como propuesta de integración del empoderamiento en los procesos educativos 2.0, este constructo se contemplaría en la transversalidad y las competencias para la vida -ALV-. Si no fuese viable su integración en el currículo formal, formaría parte del currículo oculto que sería visibilizado,

debatido y co-creado tanto por el campo docente como por el discente en el proceso educomunicativo Feed-Feed de Roberto Aparici (2012), al que ya no hemos referido.

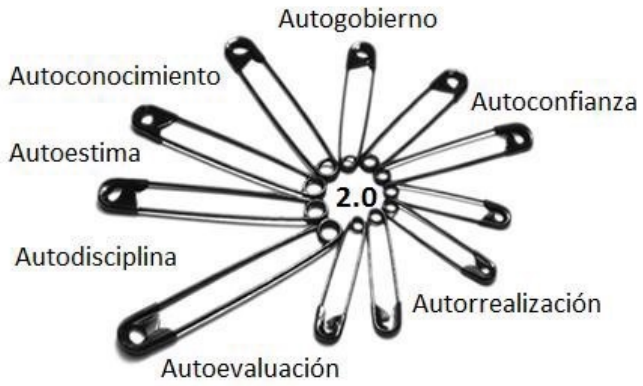
¿Sería viable y coherente con las nuevas generaciones que los sMOOC fuesen propuestos como recurso didáctico y de evaluación, con proyección de cambio social? ¿Zarandearían los pilares fosilizados de la educación tradicional, sinergiando escenarios formales, no formales e informales? Realmente apostamos por el formato sMOOC por su versatilidad y adaptabilidad de la esfera docente-discente; también por su poder conector e interdisciplinario tanto en ámbitos académicos como cívicos y sociales.

Con el objetivo de ejemplificar esta perspectiva, ¿Podríamos imaginar alumnado aplicando teorías propuestas por el profesorado mediante la praxis creativa de sMOOC? ¿Qué pasaría si en lugar de exámenes memorísticos, se les planteara la construcción colaborativa de un sMOOC que, a su vez, pudiera ser cursado por un sector de la comunidad educativa?

En la búsqueda precisa de lo que implica el empoderamiento para abordar su desarrollo en el alumnado, nos encontramos con que no existe una única definición del concepto sino que adquiere su significado en función del contexto en el que es utilizado.

Como lo que nos interesa es el reconocimiento del propio poder del profesorado y del alumnado y su dinamización en la interactividad comunicativa, nos aventuramos a crear los imperdibles -pilares- que estructuran la capacidad de empoderamiento en el proceso educativo 2.0, donde los sMOOC adquieren todo su sentido y, que señalamos a continuación:

Imagen 1: Los siete imperdibles del empoderamiento



Fuente: https://egsencialismo.wordpress.com

El autoconocimiento y la autoestima se trabajarían de forma entrelazada ya que el primero que implica, autoconcepto, autoimagen, auto aceptación y auto respeto (Meacham, 2014), modula la segunda, esto es, cuando uno conoce sus potenciales y vulnerabilidades, puede ir encontrando su papel en el mundo, valorarse por ello y adoptar una actitud frente a sí mismo consciente y optimizadora. En ambos "imperdibles" la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner[xii] sería un buen punto de partida, tal como se consideró en la co-creación del "Road sMOOC: Un viaje eduktransformador".

La autodisciplina y el autogobierno son competencias que requieren actitudes cognoscitivas, como la consciencia, la observación, el pensamiento crítico, la curiosidad intelectual, la

imaginación; volitivas, como la tenacidad, la capacidad de decisión, la tolerancia a la frustración; flexibilidad, fluidez, originalidad, viabilidad de los retos planteados, etc.

Todo ello puede trabajarse a partir de la construcción de entornos de aprendizaje -PLE- y potenciarse mediante los sMOOC, ya que generan un escenario que propicia el aprendizaje consciente, auto gestionado, ubicuo, adaptado a la realidad discente, líquido, formal-informal-no formal, convirtiéndolo en un aprendizaje significativo y contextualizado a las realidades de las personas destinatarias.

En la autodisciplina el individuo se auto descubre afrontando retos, obstáculos internos -pereza, dispersión, incertidumbre, prácticas virtuales de ociosidad y procrastinación, auto exigencias desproporcionadas- y externos -analfabetismo digital, infoxicación[xiii], infobasura-, como gestor de su propio proceso de empoderamiento donde el docente actúa de facilitador, curador de contenidos, dinamizador y guía señalando hacia dónde observar, sin desvelar lo observado. En la superación óptima de los retos presentados, y su correspondiente aumento de recursos disponibles para futuras situaciones enigmáticas, es donde se desarrolla la verdadera creatividad discente -trascendiendo el significado reduccionista de meras capacidades artísticas-.

La creatividad que, en palabras de Osho (2008), es el mayor acto de rebelión, ya que para crear es preciso liberarse de todo condicionamiento cultural, se puede estimular a partir del empleo de gamificaciones, de proponer actividades de investigación en la red que fomenten las serendipias y sean compiladas en aplicaciones de curación de contenidos -Scoop.it-, blogs de aprendizaje discente personalizado que, a su vez, formen parte de un mural virtual colaborativo -Symbaloo, Netvibes-. Las serendipias contendrían ese componente motivacional, sorpresivo, excepcional que reforzaría el otro "imperdible" de la capacidad de empoderamiento, la autoconfianza.

La alfabetización digital, el conocimiento, en constante actualización, del mundo virtual y recursos como los CMS, apps como Laterbox -herramienta que reduce las posibilidades de procrastinación- y la adquisición de buenas prácticas en redes sociales -que no se produzca una desvinculación con la realidad-, se presentan como tareas potenciadoras de la autoconfianza discente en el sentido que ya no es un sujeto pasivo del aprendizaje sino el centro de su propio proceso, del cual se responsabiliza y participa de su diseño y valoración.

La autorrealización como "imperdible" del empoderamiento, se encuentra en estado reticular con el resto de procesos, desde un enfoque sumativo y también formativo. Con ello nos referimos a que los logros obtenidos no implican la consecución final del proceso de aprendizaje, sino la constatación, la valoración de que las acciones emprendidas por el mandala educativo 2.0 -participantes, procesos, recursos, materiales- está viabilizando el desarrollo del potencial discente y docente. Es un fluir sincrónico y diacrónico constante, en todos los contextos vitales del individuo que requiere de una simetría y mantenimiento de los siete "imperdibles" como si de constantes vitales estuviésemos hablando -homeostasis-.

El mantenimiento preventivo y paliativo de este esquema de empoderamiento es la clave de la libertad, la brújula creada por uno mismo y una misma para transitar nuevos senderos; la persona creativa es la que genera su propia realidad en las junglas virtuales y presenciales. Tiene que caminar sola en esencia y por evolución, siempre interactuando con otros nodos, siendo consciente de cuál es la psicología de masas, la colectivizada; ya que sólo así podrá aproximarse a una psicología de la transformación, del empoderamiento auténtico y creativo de cada integrante, evocando que el 'todo es mayor que la suma de sus partes'. (Osho, 2008)

Guiar al alumnado en la consciencia de su progreso académico, valorado en función de su capacidad para aplicar lo aprendido a la vida real, resolviendo problemas en contextos determinados es, a nuestro entender autorrealización. La competencia resolutiva adquirida en entornos de aprendizaje y proyectados en escenarios vitales es el reto de las instituciones educativas. Lo relevante es lo que consigue realizar con lo que se sabe (Fernández Franco, 2015) y hacerlo consciente, para ello, es preciso crear herramientas de reflexión y observación naturalista

individual y colaborativa que puedan ir reconstruyéndose a medida que se avanza -autoevaluación-. Plasmarlo en contextos cotidianos discentes como lo es el ciberespacio, fomenta la emoción y motivación por el aprendizaje marcando el ritmo de sus acciones, tal como el Dr. Antonio Damasio[xiv] ha demostrado.

Sintonizar la educomunicación entre docente y discente es transitar y explorar los mismos escenarios descubriendo realidades distintas; es una dialéctica compartida de complicidad y confianza, donde ambos, aplicando los siete "imperdibles", se atreven a explorar nuevas zonas de aprendizaje, internas y externas, resignificando pedagogías y diseñando nuevas arquitecturas del pensamiento y sociales, en la aceptación de que la realidad siempre está en proceso de reconstrucción.

Aprender a vivir en el gerundio empodera el presente y, ante el lenguaje limitador cultural -cuando te digan que tú no puedes- los sMOOC ofrecen los recursos necesarios para responder de forma empoderada con un 'mira cómo lo hago'. Y es que, en definitiva, en palabras de Fernández Franco (2015):

"La cuestión no es qué puede hacer la educación por mí, sino al revés; qué puedo hacer yo por la educación. Porque la educación nos permite regenerar la sociedad de sus lacras. Porque la sociedad sin el fermento de la educación nunca logrará salir de sus vicios y rutinas nefastas. Es nuestra ancla de salvación."

La transformación social devendrá al co-crear entornos de aprendizaje a partir de la consideración de la inclusión -equidad-; la innovación -ubicuidad y adaptabilidad a una sociedad líquida-; la heterogeneidad y capacidades de sus participantes. Es por lo que los sMOOC representan la materialización o, al menos, las herramientas precisas para alquimizar la utopía en realidad.

4. El Road sMOOC: Un viaje Eduktransformador. Relato de nuestra experiencia educomunicativa transformadora

Con la firme intención de pasar a la acción y experimentar con nuevos modelos de aprendizaje a través de los sMOOC, en el marco del Máster en Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED[xv], como Trabajo Final, creamos una experiencia de aprendizaje colaborativo y empoderamiento individual y social, a través de nuestra propuesta "Road sMOOC: un viaje Eduktransformador[xvi]", que se ha llevado a cabo en la Plataforma EcoLearning[xvii] y en las redes sociales durante el periodo de abril y mayo de 2016.

El Proyecto ECO[xviii] es un proyecto europeo del Programa marco para la competitividad y la innovación (CIP), que nace en febrero de 2014 y se fundamenta en Recursos Educativos Abiertos (OER), con acceso gratuito a una serie de cursos online, abiertos y masivos (MOOCs) en 6 idiomas y de distintas temáticas. El objetivo principal de este proyecto es ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad y el costo-efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en Europa, potenciando los MOOCs (cursos y comunidades), para disminuir o eliminar barreras tecnológicas, pertenecientes a los procesos de aprendizaje, para aquellas personas con necesidades educativas especiales o que se encuentren en riesgo de exclusión. En palabras de la coordinadora, del Proyecto ECO, Sara Osuna "Este proyecto difiere de otros proyectos al concentrarse dentro de sus MOOCs en conceptos como la equidad, la inclusión social, la accesibilidad, la calidad, la diversidad, la autonomía y la apertura" (Osuna, 2015)

La finalidad de este sMOOC ha sido innovar en la educomunicación, desde una perspectiva transformadora, invitando a las personas participantes a que emprendan un viaje de descubrimiento personal y de alfabetización digital crítica, dejando aflorar su potencial transformador. Para ello, el curso ha pretendido sugerir y motivar un uso de las redes sociales que trascienda la superficialidad y la procrastinación, para establecer un rol de compromiso

CC BY SA

transformador que empodera, creando una identidad colectiva -comunidad de aprendizaje- y una metodología de trabajo co-participativa y de resignificación como "Eduktransformers".

Paralelamente a la exploración extrínseca de nuevas posibilidades pedagógicas en el entorno virtual, el Road sMOOC es una invitación intrínseca de reinvención consciente, personal y profesional, fundamentada en el descubrimiento del potencial de las inteligencias múltiples y también la creación y convergencia de buenas prácticas educativas y sociales que sean transformadoras en el espacio individual y social. En definitiva, potenciar la Educomunicación como estrategia encaminada a una transformación social.

El objetivo general de este sMOOC es fomentar un modelo de educomunicación transformadora, que promueva un uso crítico-transformador personal y social de las redes sociales.

En cuanto a los objetivos didácticos específicos son:

- Alfabetizar digitalmente en la resignificación de las redes sociales.
- Aprender a empoderar su capacidad transformadora, impulsando y posibilitando el conocimiento de sus inteligencias múltiples.
- Identificar experiencias transformadoras del entorno educativo, social, medioambiental a través de las redes sociales.
- Utilizar las redes sociales y las tecnologías desde un punto de vista crítico y educativo.
- Desarrollar las competencias digitales, sociales e interactivas.
- Fomentar el trabajo colaborativo en comunión con entornos individuales y creativos.

El colectivo destinatario ha sido amplio, dirigido a personas del ámbito social y educativo con interés en el descubrimiento de su potencial individual y social y en la co-creación y diseño de Buenas Prácticas -*online y offline*- para una transformación social. En base al colectivo que ha cursado el sMOOC, podemos verificar que ha sido una experiencia pedagógica atractiva tanto para personas que ejercen o les interesa la docencia, la educación, la comunicación, el activismo y la gestión cultural.

Los contenidos del Road sMOOC han sido diseñados en cinco bloques a modo de viaje transformador, cada uno con una duración aproximada de una semana con las siguientes temáticas:

- Bloque 0: Entorno personal de aprendizaje como bitácora de viaje. Propuesta de creación al inicio del curso de un blog personal en el que plasmar los viajes y las experiencias impactantes vividas *a priori* del curso, aprendizajes y reflexiones durante su transcurso y la valoración final del mismo.
- Bloque 1: Las inteligencias múltiples y el neuro-empoderamiento enmarcado en la teoría de Howard Gardner, adaptado y propuesto como un viaje interior para el reconocimiento del potencial personal del participante y extrapolado a la transformación social.
- Bloque 2: Aproximación a la educomunicación transformadora. Autores de referencia y apertura a la creación colaborativa de procesos de aprendizaje educomunicativo compartido.
- Bloque 3: Descubrimiento, diseño y puesta en acción de Buenas Prácticas Transformadoras en redes sociales.
- Bloque 4: Finalización del viaje educomunicativo con una evaluación participativa de la experiencia donde se indiquen valoraciones y emociones experimentadas en la plataforma y en las redes sociales a lo largo del curso.

En cuanto a las estrategias que han determinado la dinámica del curso destacamos:

- Se ha incentivado inicialmente el trabajo individual dirigido paulatinamente al trabajo colaborativo, desarrollando sinergias en el foro de la plataforma y en las redes sociales, con el objetivo de fomentar la inteligencia colectiva del grupo de participantes.
- Se ha propiciado como metodología pedagógica el aprendizaje colaborativo con identidad de Comunidad de Aprendizaje.
- Se ha mantenido una estrategia de dinamización permanente en las redes sociales y de reforzamiento positivo, en coherencia con el modelo comunicativo democrático y horizontal[xix].
- El rol del profesorado, auto-denominados "*eduk-teachers*", se ha fundamentado en los principios de mediación de los procesos de co-aprendizaje, actuando como facilitadores y motivadores, donde *e-teachers* y participantes comparten un entrenamiento virtual de alto rendimiento extrapolable al medio presencial.
- El empoderamiento discente y el desempoderamiento docente, respecto a la imposición de su propio criterio, posibilita la realidad de crear y compartir una gran cantidad de recursos propios, desde vídeos, presentaciones, blogs, cómics, *podcast*, revistas digitales, así como herramientas *online* para que las personas participantes se motiven y se inicien en la producción de sus propios recursos, desde la sencillez de diseñar imágenes con mensajes propios, hasta el nivel de complejidad elegido en la creación de sus propias producciones audiovisuales, blogs u otras formas de educomunicación.

5. Conclusiones

Tras la consumación del Road sMOOC las conclusiones extraídas sobre aspectos cuantitativos son variadas: Se ha creado un considerable repositorio de recursos[xx]: 11 videos, 1 página web, 4 blogs iniciales, a los que se han sumado todos los de las personas participantes y recogidos en Netvibes, 2 páginas en la red social Facebook, Comunidad Eduktransformers del Road sMOOC y Buenas Prácticas Eduktransformers, 1 cuenta Twitter (@eduktransformer), 1 canal de Youtube, 1 Revista Scoop.it y utilización de herramientas para creaciones *transmedia storytelling*.

En relación a las conclusiones sobre aspectos cualitativos, compartimos algunos comentarios de los participantes del Road sMOOC y resaltamos las siguientes:

- Se ha constituido un grupo de trabajo flexible, colaborativo que ha sabido sacar el máximo potencial de sus integrantes.

"A veces, me daba la sensación que eran entrenadoras de alto rendimiento. Pero si me daban caña, es que en el fondo —el inconsciente es sabio— lo pedía, supongo. Así que muchas gracias, Patricia C., por el constante toma y daca. Sin embargo, hago extensivo este agradecimiento a Nuria y Sandra. Habéis conseguido que se haya establecido mucha complicidad y ganas de mantener el contacto y la colaboración." (Sans, 2016).

Se ha demostrado que un Trabajo de Fin de Máster, en formato sMOOC, puede ser innovador, práctico y adaptado como recurso para la transformación social.

"Ha sido un curso enriquecedor con el que espero saber inspirar a otros docentes y poner en la práctica las ideas que me habéis proporcionado." (Díaz, 2016).

- Se han creado y difundido nuevas metodologías para transformar la educación.

"Otro aspecto que me gustaría valorar son los vídeos.. transmiten una autenticidad y una artesanía que te sirven de ejemplo para llevar a cabo las tareas. Así que mi sincera felicitación." (Sans, 2016)

- Se han aplicado las nuevas tecnologías a nuevas formas de relacionarnos y crear una red de afines creando debate sobre ello.

"Todo el equipo ha sabido aprovechar nuestras intervenciones para crear nuevos hilos de conversación y para sacar de nosotros sentimientos, emociones y habilidades a veces inesperadas." (Díaz, 2016).

- Se ha constatado que los sMOOC son un recurso educomunicativo 2.0, masivo, ubicuo, inclusivo, diverso y abierto que no puede ni debe ceñirse a una única plataforma online, sino trascender a las redes sociales , creando nuevas y verdaderas comunidades de aprendizaje colaborativo. En el caso del Road sMOOC tenemos una comunidad activa de Eduktransformers en Facebook así como un grupo de Buenas Prácticas para Eduktransformers en la misma red, un canal de Youtube, seguidores activos con los que interactuamos en Twitter, e incluso se ha actuado en redes específicas de transformación social.

"Las intervenciones en las redes sociales (Twitter y Facebook) aunque a veces me han llevado con la lengua fuera :) me han puesto las pilas y han hecho que haya avanzado un poco más en mis propias competencias digitales." (Díaz, 2016).

- La conexión masiva y ubicua que ha permitido el formato sMOOC en esta experiencia, no hubiese sido la misma sin una conexión a las emociones de las personas participantes. El plantear el curso como un viaje interior y exterior ha removido muchos sentimientos y ha dado pie a conversaciones con mucha carga emocional. El Road sMOOC es un claro ejemplo de que el aprendizaje va unido a las emociones.

"Lo más valorado, el viaje que efectivamente he realizado en vuestra compañía desde mi interior hasta las causas sociales en las que hemos intervenido. Espero seguir manteniendo el contacto." (Díaz, 2016).

"Me encantó la metáfora del viaje para ilustrar el aprendizaje. Además, creo que he ampliado mi visión de la educación, gracias a esta transversalidad." (Sans, 2016).

- Lograr sacar tu propia esencia y capacidad, plasmando en el entorno cercano tus inteligencias múltiples, ser capaz de crear tus propios recursos, es un empoderamiento que consideramos que trasciende ya al sMOOC y que en palabras de las propias personas que han participado:

"En este viaje he descubierto partes de mí que no reconocía y he pasado de un viaje interior e introspectivo a un repaso por todas aquellas causas sociales en las que participé y participo, más aún, he conocido a través de mis compañeros otros mundos y dimensiones donde poder implicarme. Todo sirve y sobre todo para el campo de la Educación, para la eduktransformación". (Díaz, 2016).

"Y aquí es donde he empezado a romper mi zona de confort.... No sé si a reconstruirla y ampliarla o para observar el lugar donde no quiero volver, el caso es que me encuentro divinamente rompiendo mi confort y explorando donde puedo llegar y donde me falta un poquito." (Azorín, 2016).

Sólo cuando te sientes parte de una comunidad, de una micro sociedad que te entiende y comparte intereses, empiezas a darte cuenta del efecto mariposa que somos capaces de crear. El viaje Eduktransformador que propusimos en el sMOOC, nos ha dejado importantes lecciones que compartimos a modo de planteamientos abiertos para continuar analizándolos en sucesivas ediciones o nuevos sMOOC.

- En todo sMOOC ha de considerarse el fundamento educomunicativo para favorecer el cambio social y hacer emerger las capacidades de sus participantes (empoderamiento

social). Lo hemos constatado a partir de la reflexión y la creación compartida de buenas prácticas transformadoras.

- Los sMOOC son constructores de múltiples universos de conocimiento compartido gracias a la interacción estructural *Feed-Feed* y al respeto de la singularidad de cada persona participante.La heterogeneidad de las personas participantes ha posibilitado la construcción de un conocimiento compartido interdisciplinar.
- La formación continua (ALV) posibilitada por los sMOOC, aúna todas las competencias TRIC-transversales: adquisición y tratamiento de los contenidos formativos del curso extrapolados a las redes sociales; competencia metodológica vinculada a las inteligencias múltiples; competencia participativa mediante el desarrollo de inteligencia colectiva; y las competencias personales plasmadas en los PLE de las personas participantes.
- Los aciertos y desaciertos forman parte del aprendizaje. Atreverse a equivocarse fomenta la creatividad. La propuesta del Road sMOOC se fundamentó en la salida de la zona de confort, donde no había respuestas correctas únicas sino aportaciones singulares para el descubrimiento colectivo de estrategias de transformación social.
- El pensamiento divergente genera nuevos esquemas de pensamiento y acción conectado con el espíritu Edupunk *-Do it Yourself*.
- Los sMOOC aunque tengan un carácter masivo que pueda reunir a una multitud de participantes, el hecho de compartir intereses y converger en emociones, los transforma en un colectivo con identidad propia (ciberidentidad). En el caso que nos ocupa, en la comunidad eduktransformers.
- Los sMOOC suponen una gran ejercicio de empoderamiento personal (propuesta de los 7 imperdibles), cuestionando mitos culturales que van en detrimento de la sociedad.
- El ciberespacio deja de ser un entorno de simple entretenimiento pasivo, para trascender en un entorno de activismo, a través de las redes sociales.

La experiencia narrada y posibilitada en proyectos europeos de formación *online* como lo es EC*OLearning,* verifica que en una sociedad donde la libertad de pensamiento y la transparencia informativa son cuestionables, pueden abrirse ventanas de oportunidad que resuenan con la Pedagogía Fronteriza de Henry Giroux (González Martínez, 2006), en el sentido de transgredir los límites impuestos que perpetúan las desigualdades sociales y homogeneizan la singularidad natural del ser humano, privándole de su capacidad creativa.

El Road sMOOC significa el germen de una tendencia educomunicativa generadora de espacios virtuales con proyección en espacios presenciales, donde crear y recrear nuevas formas de identidad, personal y social, y nuevas formas de construir conocimiento, horizontal y democrático. La modalidad sMOOC posibilita una arquitectura virtual sobre la que edificar y organizar los pilares de la educación presencial, donde todos los agentes que integran la comunidad educativa son copartícipes y cómplices de una cultura social construida desde la escuela.Esta idea de simbiosis transformadora entre escuela y sociedad a la que alude Michael Apple (Grupo M. Apple, 2008), implica la disrupción no sólo de brechas digitales sino también y sobre todo de brechas de implicación de la población, donde la alfabetización cívica y del desarrollo humano son claves en la conformación del capital cultural que será distribuido institucionalmente.

Por último, en la línea co-creativa y metamórfica -efecto mariposa- que caracteriza a la comunidad creada en el Road sMOOC, citamos como cierre del presente ensayo -siempre abierto a quien quiera rebatirlo y/o ampliarlo- unos versos que invitan a la reflexión respecto al rol del *e-teacher* -educador virtual y presencial- del poeta Lawrence Ferlinghetti, mencionado por otro de los principales referentes en la pedagogía crítica revolucionaria, Peter McLaren (2012:105):

CC BY SA

"Si te haces llamar poeta, no te quedes ahí sentado. La poesía no es una ocupación sedentaria. Ponte de pie y provéela.

Si vas a ser poeta, encuentra una forma nueva para los mortales habitar la tierra.

Escribe más allá de lo temporal.

Cuestiona cada cosa y a cada quien, incluyendo a Sócrates, que lo cuestionó todo.

Lee entre líneas el discurrir humano.

No dejes que se diga de ti que la derretida imaginación ahogó la sensibilidad de tu corazón.

Dale tu voz a la calle sin lenguaje.

Haz que tu mente aprenda a llegar al corazón.

Evita lo provinciano, vete por lo universal."

6. Referencias bibliográficas

[1] APARICI, R., SILVA, M. (2012). Pedagogy of Interactivity/ Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar, 19*(38), 51. https://www.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05

[2] APARICI, R. (2013). *Educomunicación Digital. Educación, medios digitales y cultura de la participación.* Comunicación 32. Barcelona: UOCpress.

[3] AZORÍN, D. (2016). Mi saloncito del no lugar. [Mensaje en un blog]. Disponible en http://goo.gl/FNnNMc

[4] BARBAS, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de Educación (14) 157-175.

[5] BLOOM, J. (2008). *The glass Bees*. [Mensaje en un blog]. Disponible en http://goo.gl/fNLyqu

[6] CASTAÑEDA, L. (2010. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Euforma. Editorial MAD.

[7] CHIPIA LOBO, J.F. (2014). Empoderamiento, redes sociales y cambio de ocio. CIEDUC 2014. Disponible en http://goo.gl/qH57ZY

[8] DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1976). *Rizoma.* Valencia: Pre-textos.

[9] DÍAZ, M (2016). Edukatransformer. [Blog]. Disponible en https://goo.gl/ka3HiN

[10] FERNÁNDEZ FRANCO, F.J. (2015). *Dime cómo evalúas y te diré si aprenden*. INED21. Disponible en http://goo.gl/NALoRq

[11] FOUCAULT, M. (1994). Les reportages d'idées, en Dits et écrits, vol. III, 1976-1979. París: Gallimard. Disponible en http://goo.gl/E0Btp1

[12] FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

[13] FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

[14] GABELAS, J.A., MARTA LAZO, C. y ARANDA, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. COMeIN [en línea] (9) Disponible en http://goo.gl/UaBRmj

[15] GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica (29)*, 83-87. Disponible en http://goo.gl/QBKV4B

[16] GRUPO M. APPLE (2008). Michael Apple. Disponible en http://goo.gl/iKSWa6

[17] MCLAREN, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria.El socialismo y los desafíos culturales. Buenos Aires: Herramienta. Colección Pensamiento Crítico.

[18] MEACHAM, M. (2014). *All learning is emotional*. *LearningToGo*. Disponible en https://goo.gl/aOBvHa

[19] NIETZSCHE, F. (1998). *Más allá del bien y del mal.* Madrid: Edimat.

[20] OSHO (2008). *Creatividad: Liberando las fuerzas internas.* Barcelona: DeAgostini.

[21] OSUNA, S. (2015). sMOOC paso a paso. En CUBILLO, S. *Comunicación* UNED. Disponible en http://goo.gl/7H0uRK

[22] PRIETO CASTILLO, D. (2001). *Educomunicación*. Daniel Prieto Castillo. (R. Aparici, Entrevistador) [*Podcast*]. Madrid: Canal UNED. Disponible en https://goo.gl/nErJG0

[23] PULFER, D (2011). Nuestro Freire 2.0. Iberoamérica divulga. OEI. Disponible en http://goo.gl/RpxR2C

[24] REIG, D. (2013). Tep-learning, la excelencia que no puede ser masiva. El Caparazón. Disponible en http://goo.gl/TtKEtw

[25] REIG, D. (2013). Redes Sociales, e-democracia y otros aspectos de la Sociedad de la Participación. El Caparazón. Disponible en http://goo.gl/JLsZLT

[26] SANS, J. (2016). Sin PLE no soy nada. [Blog]. Disponible en https://goo.gl/OaT52S

[27] SILVA, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.

[28] TOFFLER, A. (1974). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.

[i] Concepto acuñado por Alvin Toffler en su libro *El shock del futuro*. (Toffler, 1974)

[ii] El término ciberidentidad se integra en el concepto de "ciberespacio" abordado en la novela de William Gibson Neuromante, publicada en 1984, aunque su procedencia se remonta a la obra del mismo autor Johnny Mnemonic (1981), incluido en el volumen Quemando Cromo (Burning Chrome, 1986).

[iii] Las siglas T.R.I.C. (tecnologías + relación + información + comunicación), que contiene otro concepto y otro enfoque de la educación para los medios y de la comunicación para la educación.

[iv] Ubicuo entendido como la posibilidad que ofrecen las tecnologías de poder estar conectados en cualquier momento en todo lugar.

[v] El efecto mariposa es un concepto de la teoría del caos que afirma que cualquier pequeña discrepancia entre dos situaciones con una variación pequeña en los datos iniciales, acabará dando lugar a situaciones donde ambos sistemas evolucionan en ciertas formas completamente diferentes.

[vi] Parte de una teoría de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Según su modelo, una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico.

[vii] El término educación bancaria lo acuñó por primera vez Paulo Freire en su libro Pedagogía del oprimido (Freire, 1975) que contempla al educando como un ser pasivo que se sienta a recibir los conocimientos que el educador deposita en el educando.

[viii] OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. Organismo internacional intergubernamental. Sus ámbitos de actuación son la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

[ix] "Eduktransformers es la identidad que engloba a las personas participantes en el Road sMOOC que explicamos en este ensayo. Disponible en www.facebook.com/eduktransformers

[x] En este sentido la visión distópica de Orwell en su obra 1984 y la de Huxley en Un Mundo Feliz reflejan la atmósfera de manipulación en la que nos hallamos inmersos.

[xi] Para comprender y distinguir entre estos dos escenarios cultural limitador vs. el innovador creador, se recomienda visualizar el vídeo disponible en https://goo.gl/bZT39m

[xii] La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner alude a las capacidades cognitivas plurales de las que disponemos; lo cual facilita la optimización del autoconocimiento y de la autoestima.

[xiii] Infoxicación es un concepto referido a una sobrecarga de información difícil de procesar.

[xiv] El Dr. Antonio Dámaso es pionero en la investigación de las emociones desde el punto de vista de las neurociencias; de cómo la fisiología neuronal de las emociones condiciona los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo.

[xv] Trabajo Fin de Máster de la 4ª Edición (2015) del Máster en Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) Dirigido por Roberto Aparici. TFM coordinado por Javier Gil Quintana. Y creado por: Patricia C. Mazzucchelli; Héctor López Bajo; Diana Gil; Sandra García Maganto y Nuria San Millán.

[xvi] Introducción el vídeo de promoción del curso en el que explican sus contenidos presentados por sus e-teachers. Disponible en https://goo.gl/W2Z4qJ

[xvii] El Road sMOOC Un viaje Eduktransformador está alojado en la Plataforma Ecolearning. Disponible en https://goo.gl/NCEWUB

[xviii] Metas y Estrategias del Proyecto ECOLearning disponible en http://goo.gl/giOqkp

[xix] En las VI Jornadas de eMadrid, celebradas los días 20 y 21 de junio de 2016, en la ponencia "De educadores a e-teachers. La experiencia pionera del Proyecto europeo ECO" se presentó el modelo comunicativo y el rol profesorado/alumnado desarrollado en el Road sMOOC. Disponible en https://goo.gl/7wAAeW

[xx] Todas las herramientas y los recursos creados pueden ser consultados en el padlet "Edukaplicaciones". Disponible en http://goo.gl/UxoYoR

MISCELÁNEA

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dr. Paulo RIBEIRO-CARDOSO
Universidad Fernando Pessoa- Universidad Lusíada. Porto. Portugal. pjrcardoso@gmail.com

Dra. Sandrina-TEIXEIRA
Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Porto. Portugal. sfranciscateixeira@gmail.com

Dra. Ana-Luisa SANTOS
Universidad de Porto. Portugal. anasantos400@gmail.com

Fashion opinion leadership, innovativeness and attitude toward advertising among Portuguese consumers
Liderazgo de opinión de moda, adhesión a la innovación y actitud hacia la publicidad entre los consumidores portugueses

Fecha de recepción: 21/01/2016
Fecha de revisión: 21/04/2016
Fecha de preprint: 23/05/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Abstract
In the context of the fashion market, this study aims to analyze opinion leadership and, specifically, to verify the correlation that may exist between opinion leadership, fashion innovativeness and attitude towards fashion advertising. It is also intended to identify two different consumer groups: opinion leaders and fashion followers based on "opinion leadership" construct. Data collection was done through a self-administered questionnaire with a convenience sample of 203 graduate and post-graduate students of two universities of Porto, the second major city of Portugal. Results show a positive correlation between fashion innovativeness, fashion opinion leadership, and attitude towards fashion advertising. It was possible to identify two groups of consumers: fashion influencers, who exhibit a moderate sense of innovativeness and a positive attitude towards fashion advertising; and fashion followers who don't consider themselves neither innovators nor opinion leaders, but have a moderate positive attitude towards fashion advertising.

Keywords
Opinion leadership, attitude toward advertising, fashion, innovativeness, consumer behavior.

Resumen
Este estudio tiene como principal objetivo analizar el liderazgo de opinión en el contexto del mercado de la moda, más concretamente, verificar si existe una correlación entre las variables liderazgo de opinión, adhesión a la innovación en la moda y actitud hacia la publicidad de la moda. A partir de la variable liderazgo de opinión, se pretende también identificar dos grupos diferentes de consumidores: los líderes de opinión y los seguidores en el mercado de la moda. Se seleccionaron 203 estudiantes de tercer ciclo y de postgrado de dos universidades de Oporto, la segunda ciudad más grande de Portugal. Fue solicitado a los participantes que rellenasen un cuestionario sobre actitudes y comportamientos sobre moda. Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre la adhesión a la innovación, el liderazgo de opinión y la actitud hacia la publicidad. Fue posible identificar dos grupos de consumidores. Por un lado, "los influyentes", que puntúan moderadamente en la variable adhesión a la innovación y presentan una actitud positiva hacia la publicidad de la moda, y por otro, "los seguidores", que no se consideran ni innovadores ni líderes de opinión, pero mantienen una actitud positiva moderada hacia la publicidad de la moda.

Palabras clave
Liderazgo de opinión, actitud hacia la publicidad, innovación, moda, comportamiento del consumidor.

Ribeiro-Cardoso, P.; Teixeira, S. y Santos, A.N. (2016). Liderazgo de opinión de moda, adhesión a la innovación y actitud hacia la publicidad entre los consumidores portugueses. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 101-115. http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.12

1. Introduction

Described succinctly, fashion is a sociocultural norm that involves novelty, change, aesthetics, and a certain uniformity (Ma et al., 2012). Fashion apparel industry is a dynamic sector, where products are renewed permanently in short life cycles, allowing the consumer to reflect his identity and, simultaneously, to project himself towards the others. This phenomenon is linked to a consumption system that subsists in a society grounded in industrial production and commerce (Martín- Cabello, 2016). In this industry, the competitiveness of the brands depends, in large part, on the creativity and innovation that these are able to put in their products, but also in the capacity to develop effective marketing and communication strategies directed to consumers.

Consumers are, in fact, a key component of this market. Fashion is part of their daily life, but it is also an important element in their socialization and self-expression. They are, also, communication agents, particularly those who exercise influence on other consumers.

This raises some aspects to reflect, particularly the willingness of consumers to adhere to the innovations proposed by the brands, their attitude towards fashion brands advertising, and the extent to which consumers exercise influences each other.

In this context, this study aims to analyze opinion leadership in the context of the fashion market, together with two other constructs: fashion innovativeness and attitude towards fashion advertising. Specifically we aim to: 1) verify the correlation that may exist between the three constructs and; 2) confirm the possibility of identifying two different consumer groups: opinion leaders and followers, grounded on "fashion innovativeness".

This research was carried out in Portugal, were the Textile and Apparel Industry is one of the largest and most important national business sectors. This sector has a major impact in terms of economic and social cohesion, and is dominated by a large number of small and medium enterprises (Steng, 2001). In terms of exports, 2014 was the best year for the Textile and Apparel Industry in the last decade, with exports of around 4.6 billion euros and an 8% growth compared to 2013. Clothing was the main category of exported products, accounting for 60% of total sector exports, and grew by 9% (INE, 2015).

A quantitative approach, operationalized through a survey, was used. Data collection was done through a self-administered questionnaire with a convenience sample of 203 graduate and post-graduate students of two universities of Porto, the second major city of Portugal. Three established scales were used to measure the different constructs: Opinion Leadership (Feick and Price, 1987); Domain Specific Innovativeness (Goldsmith et al., 1998); and Attitude Towards Advertising (Pollay and Mittal, 1993).

The article begins with a conceptual framework exposing some fundamentals about the constructs that constitute this study. Then, research hypotheses are presented and research method is explained. Finally, main results, conclusions and discussion are exposed.

2. Literature review

2.1 Fashion consumers

Consumer's trends and attitudes are essential elements in the fashion market. Targeted by the marketing communications strategies developed by fashion brands, consumers use fashion simultaneously as an object of social integration and as an expression self-expression instrument (Rabolt and Miller, 1997; Miles, 1998; Teixeira, 2013).

In last decades, fashion consumer behavior has been studied in various perspectives, such as information requirements for the purchase decision (Martin, 1971), shopper typologies and their lifestyles (Miriam, 1982), fashion leadership (Beaudoin and Goldsmith, 1998), or consumer decision-making styles for segmentation purposes (Walsh et al., 2001). Fashion consumer profiles has been, in particular, a subject of interest of various researchers that worked in different geographic

CC BY SA

contexts, and using different samples and constructs. From this body of research, various consumer groups emerged with relatively analogous characteristics even if they were labelled with different labels.

One particular group of consumers exhibits high levels of interest in fashion, perceiving and using clothing as an important part of their lives, and consuming information about this universe. Some of these consumers were described as fashion innovators and as opinion leaders, and were labelled as "leaders" (Gutman and Mills, 1982) "shopping enthusiasts" and "dynamics" (Du Preez et al., 2007), "fashion innovators", "fashion opinion leaders" and "innovative communicators" (Workman and Studak, 2006, Kim & Martinez, 2012).

Another group, with a more temperate profile, reveals fair levels of fashion interest, being categorized as "fashion followers" (Gutman and Mills, 1982; Workman and Studak, 2006, Kim & Martinez, 2012), and also "Laggards" (Du Preez et al., 2007).

Specifically, the study of Birtwistle and Moore (2006), done in United Kingdom, demonstrated that fashion innovators, compared to fashion followers, shopped more frequently and spent more in clothing per month, were heavily influenced by fashion magazines, celebrity magazines, newspapers and TV programs. Late adopters were more moderate and practical in their attitude towards fashion and in their consumption habits.

In the context of the Portuguese market, Cardoso et. al. (2010) identified three fashion consumer segments. One segment, labeled as "Enthusiasts", very involved with fashion, are innovative, express themselves through fashion products, and buy clothes with considerable frequency. The second segment, the "Moderates", although involved with fashion, and somewhat innovative, buy clothes with moderate frequency, and do not especially use clothing to express themselves. Finally, the "Apathetic" show no involvement with fashion, rarely shop for clothes, but value the functional aspects of clothing like quality and comfort.

2.2 Opinion leadership

Opinion leadership is an important component of fashion consumer behavior. It can be defined as the tendency that some individuals have to influence the purchase decisions of other consumers (Ruvio and Shoham, 2007). In fact, the influence of opinion leaders on other persons can be systematized in three aspects: first, they act as role models to other consumers and inspire imitation; second, they spread information among their group of colleagues, friends, acquaintances and family; and third, they directly give specific advices towards the search, purchase and use of a product or service (Merwe and Heerden, 2009). Opinion leadership is domain-specific, that is, the opinion leader exerts his influence in a specific area in which he/she is perceived to be especially well-informed (Grewal et al., 2000).

Since opinion leaders influence other consumers but also consume, themselves, information from the media, they are considered "opinion brokers" (Vernette, 2004). This concept has origin in the model of a two-step flow of communication proposed by Katz and Lazarfeld (2006). According to this model, the power of mass media is considerably improved by sending messages to opinion leaders who "mediate" the information and distribute it to a larger population. In this context, some authors considered that adverting can play an important role in word-of-mouth: it can be a first step of communication that opinion leaders can use in order to influence their groups (Keller and Fay, 2009). Nowadays, blogs and social networks provide opinion leaders optimal conditions to disseminate communication and exercise their influence (Segev et al. 2012).

In this line of thought, advertising media strategies can benefit by taking in consideration the role of opinion leaders. The two-step-flow model originates that an advertising campaign might directly reach the global audience, and be reinforced by the interpersonal communication established by the opinion leaders. Because the considerations of the opinion leader are

recognized as impartial, the persuasion function of advertising might be strengthened trough this interpersonal communication.

According to the study of Vernette (2004) fashion opinion leaders are more exposed and more motivated to consume advertising than non-leaders. They also use advertising as a topic for discussion more frequently than non-leaders. In a strategic perspective, one sole contact with an opinion leader will spontaneously produce various free contacts in his/her area of influence.

2.3 Fashion innovativeness

Innovativeness can be defined as the consumer's propensity to buy new and different products (Im et al., 2003). This willing to adopt new ideas happens relatively earlier than other members of the population (Rogers, 1995). In the fashion market, consumer innovativeness refers to the propensity of individuals to adopt new products, new designs, and related services (Mathur, 2012; Choo et al. 2014). Consumers with high fashion innovativeness tend to be heavier shoppers of fashion products and services and adopt new trends that appear in this market (Goldsmith and Stith, 1993; Choo et al. 2014).

This tendency to try new things is, like in opinion leadership, "domain specific", that is consumers who are probable to adopt the latest new products in one category may not have such a behavior in another field (Goldsmith et al., 1998). Therefore, innovativeness should not be considered and evaluated as a general concept, but contextualized in a specific category (Goldsmith and Hofacker, 1991).

The importance of identifying and targeting innovators is widely recognized by both marketing professionals and academics (Clark and Goldsmith, 2006). First, innovators are important in the beginning of the product life cycle because they generate sales, bring cash flow to the brand, and support the marketing effort needed in this phase. Second, they help to promote the new product to others, acting as influencers towards other consumers, trough mouth-to-mouth or social networks. Finally, they support the maintenance and development of the category because, generally, they are heavy users and, therefore, represent an important volume of sales (McDonald and Alpert, 2007).

Various author found important correlations between fashion innovativeness and a variety of variables. For example, Jordaan and Simpson (2006) have found that highly innovative consumers have a tendency to be better informed about new products. Other studies found a correlation between fashion innovativeness and information seeking in this specific category as well as a great exposure to specialized media contents (Muzinich et al., 2003; Wang and Cho, 2012). This tendency to be well-informed about a specific subject, puts innovators in a privileged position to be a reference to other consumers and to act as opinion leaders who influence their decisions. In fact, previous studies presented positive correlations between innovativeness and opinion leadership (Goldsmith and Hofacker, 1991; Flynn et al., 1996; Jordaan and Simpson, 2006).

In terms of demographic variables, prior research found that innovative consumers tend to be young and female (Leung, 1998). Specifically in fashion market, Stith and Goldsmith (1989) found that women exhibited greater fashion innovativeness and opinion leadership than man. Nevertheless, a research study using a sample of young adult Portuguese consumers found no significant difference between female and male individuals (Cardoso et. al., 2010).

2.4 Attitude toward advertising

Advertising is an important marketing communications technique used in the fashion marketing (Vernette, 2004) in order to generate product and brand awareness, stimulate consumer-brand relationship, and to build brand image. Attitude towards advertising can be defined as disposition to react favourable or unfavourably to advertising in general (Petrovici and Paliwoda, 2007).

CC BY SA

The importance given advertising reflects, in part, the involvement that the consumer has with the product category itself. O'Cass (2000) found that the involvement with fashion advertising could be integrated in a larger model that encompasses the product involvement, the purchase decision involvement and consumption involvement.

In a given product category, the attitude towards advertising in general may be correlated with the attitude towards specific advertising campaigns. Mehta and Purvis (1995) verified that consumers who showed a positive attitude towards advertising in general were more likely to remember the ads and were more persuaded by advertising. This study reinforced the results of previous research showing that the attitude towards specific advertisements was conditioned by the attitude towards advertising in general (Muehling, 1987).

Pollay and Mittal (1993) identified different factors that can be related with the attitude towards advertising in general. Three of these factors can be directly related with the fashion products: advertising can give information about the product, can be a life-style imagery provider, and can be an entertainment object or an aesthetic experience. The original model, developed in various subsequent studies (Martin-Santana and Beerli-Palacio, 2008, Marinov et. al 2008; Blankson et al., 2012), predicts a positive correlation between these factors and the attitude towards advertising in general. This can be particular important in the context of the fashion market. In addition to the information about the product (clothing, accessories), the lifestyle imagery and the aesthetic experience are fundamental components of fashion advertising. These aspects are important for the average fashion consumer, but are particularly interesting for those wishing to be aware of fashion trends, like fashion innovators.

In this context, opinion leaders tend to consume more specific media than non-leaders (Vernette, 2004). And being such media, like fashion magazines, good vehicles of fashion advertising, opinion leaders are naturally more exposed to this kind of communication. In fact, fashion leaders are particularly attentive to fashion advertising, especially to the product presentation (Janssen & Paas, 2014).

3. Objectives and Research hypotheses

This research work analyses fashion influence and more specifically opinion leadership in the context of the fashion market. Our study is guided by two objectives: 1) to verify the correlation that may exist between the three constructs and; 2) to confirm the possibility of identifying two different consumer groups: opinion leaders and followers, grounded on "fashion innovativeness".

Previously, in the literature review, we briefly described some studies that identified different fashion consumer's profiles, as well as a set of variables that may be correlated in the context of the fashion consumer behavior.

Fashion innovativeness was defined as a tendency to adopt new products and new designs, and related services (Mathur, 2012; Choo et al. 2014), and is generally related to other characteristics such as the propensity to buy more frequently and search more information from the media. Being heavy users of the category and attentive to new trends they are important references to other consumers and operate as opinion leaders (Goldsmith and Hofacker, 1991; Flynn et al., 1996; Jordaan and Simpson, 2006). In this line of thought we present the hypothesis:

H1: Consumer fashion innovativeness is positively correlated with fashion opinion leadership.

Following their interest in fashion, opinion leaders are more exposed and more motivated to consume information and fashion advertising than other consumers (Vernette, 2004). They use advertising as a topic of conversation serving as a duplicate of influence of those messages. In this context we propose the hypothesis 2:

H2: Fashion opinion leadership is positively correlated with Attitude toward fashion advertising.

Previous studies have divided consumers in two groups: fashion leaders and fashion followers, exhibiting different profiles (Gutman and Mills, 1982; Workman and Studak, 2006; Du Preez et al., 2007). Unlike followers, fashion leaders show high levels of interest in fashion, perceiving and using clothing as an important part of their lives, and consuming information about this universe. This research intends to identify fashion opinion leaders and fashion followers based on "Opinion Leadership" construct, and to verify the differences between the two groups. As the literature shows, this difference is found in the interest that consumers show in fashion and also in communication about fashion. Thus we present the hypothesis 3 and 4:

H3: Opinion leaders present higher levels of fashion innovativeness than non-opinion leaders.

H4: Opinion leaders have a more favorable attitude towards fashion advertising than non-opinion leaders.

In terms of demographic variables, prior research found that fashion innovators tend to be young and female (Leung, 1998; Stith and Goldsmith, 1989). Since we anticipate that fashion innovativeness is positively correlated with fashion opinion leadership, we propose hypotheses 5 and 6:

H5: Opinion leaders have a higher percentage of female than non-opinion leaders.

H6: Opinion leaders have a higher percentage of younger consumers than non-opinion leaders.

4. Method

For the present study, data collection was done through a self-administered questionnaire. Three established scales were used to measure the different constructs. An adaptation of the Domain Specific Innovativeness Scale (DSI) was used to measure consumer fashion innovativeness (Goldsmith et al, 1998); the revised Opinion Leadership Scale was used to measure fashion opinion leadership (Feick and Price, 1987); and finally an adaptation of the Attitude Towards Advertising Scale (Pollay and Mittal, 1993) was used to measure attitude towards fashion advertising. The itens of each scale were measured with a 5 points scale ranging from "totally disagree" (1) and "totally agree" (5). The questionnaire also included a group of questions designed to gather demographic information, namely: age and sex.

The study used a sample of young adults, an age segment that shows attractiveness to the brands (Sheriff and Nagesh, 2007) and economic autonomy. The questionnaire was administered to a sample of graduate and post-graduate students of two universities of Porto, the second major city of Portugal.

The sample was composed of 203 individuals, 55,7% female and 44,3% male. Regarding age, 51,7% were 18-25 years old, and 48,3% were 26-35.

5. Results

5.1 Scales reliability

We began our data analysis examining the internal consistency of the constructs, using Cronbach's coefficient alpha for each one of the original scales (Table 1). The Cronbach's alpha coefficients were satisfactory, with values ranging between a=0.817 and a=0.907. Therefore, all the values were within or above the acceptable level of 0.7 (Nunnally, 1978).

After having checked for internal consistency, the composite of each one of the constructs was obtained through the mean score of its various items.

CC BY SA

Table 1 – Constructs, items and Cronbach's Alpha

Constructs	Items	Cronbach's Alpha
Fashion opinion leadership	During the past six months, I have told many people about the latest fashions.	0,907
	When I talk to my friends about the latest fashions I am able to share a great deal of information about it.	
	Compared to my circle of friends, I am very likely to be asked about new fashions.	
	In general, I talk frequently to my friends about the latest fashions	
	In discussions of the latest fashions, my friends tell me about the latest trends.	
	Overall, in all of my discussions with friends and neighbors, I am often used as a source of advice.	
Fashion innovativeness	In general, I am among the first in my circle of friends to buy a new fashion item when it appears.	0,868
	If I heard that a new fashion was available through a local store I would be interested enough to buy it.	
	Compared to my friends I own many new fashion items.	
	I would consider buying new fashion items, even if I hadn't heard of them yet.	
	In general, I am among the first in my circle of friends to know the names of the latest fashions and styles.	
	I know more about new fashions than other people do.	
Attitude towards fashion advertising	Overall, I do like fashion advertising	0,817
	My general opinion about fashion advertising is favorable	
	Overall, I consider fashion advertising a good thing	

Source: own construction.

5.2 Descriptive analysis

In order to understand the general scores on Fashion opinion leadership, Fashion innovativeness, and Attitude towards fashion advertising, a descriptive analysis was carried out involving the final constructs (Table 2).

In general, individuals don't consider themselves as being Opinion leaders or Fashion innovators, since the mean scores for these two constructs are rather low. In fact, in previous studies, these characteristics occur in a minority of the population (Vernette, 2004; Birtwistle and Moore, 2006), and probably for that reason don't appear with all its intensity when the results refer to the global sample.

On the contrary, we verify a positive mean value regarding attitude towards fashion advertising among the whole sample. Perhaps this might be explained by the aesthetics elements of this kind of advertising.

Table 2 – Descriptive analysis of the constructs

Constructs	Mean	Standard Deviation
Fashion opinion leadership	2,13	0,83
Fashion innovativeness	2,26	0,89
Attitude towards fashion advertising	3,44	0,73

Source: own construction

5.3 Simple Linear Regressions

In order to test the hypotheses 1 and 2 a simple linear regression was carried out. As a preliminary step we conducted a Pearson correlation to verify the extent to which constructs related to one another (Table 3). The significance criterion was set at p<0,05, in other words at least 95% confidence.

Table 3 – Correlation between constructs

	Fashion opinion leadership	Fashion innovativeness
Fashion innovativeness	,740**	-
Attitude towards fashion advertising	,408**	,434**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
Source: own construction

We found a strong correlation between "Fashion innovativeness" and "Fashion opinion leadership" (r=.740; p<0,05), and a moderate correlation between "Fashion opinion leadership" and "Attitude towards fashion advertising" (r=.408; p<0,05).

Backed by these results we performed a linear regression (Tables 4 and 5). A first linear regression analysis was conducted to test the relationship between "Fashion innovativeness" as independent variable and "Fashion opinion leadership" as dependent variable. Table 4 shows that the independent variable explains the dependent variable at 54% (R2 0,545; F=242,887; p<0,001). Thus, "Consumer fashion innovativeness" is positively correlated with "Fashion opinion leadership" (β=0,740; p<0,001), giving support to H1, and showing that the higher the propensity to adopt new products the greater the tendency to influence the purchase decisions of other consumers.

Table 4 – Fashion innovativeness as a predictor of Fashion opinion leadership

Independent variable	**Dependent variable**		
	Fashion opinion leadership		
	β	**t-value**	**p-value**
Fashion innovativeness	0,740	15,585	0,000
	R^2 0,545; F=242,887; p<0,001		

Source: own construction

Table 5 - Fashion opinion leadership as a predictor of Attitude towards fashion advertising

Independent variable	**Dependent variable**		
	Attitude towards fashion advertising		
	β	**t-value**	**p-value**
Fashion opinion leadership	0,408	6,344	0,000
	R^2 0,163; F=40,247; p<0,001		

Source: own construction

A second linear regression analysis was performed to test the relationship between "Fashion opinion leadership" as independent variable and "Attitude towards fashion advertising" as

CC BY SA

dependent variable. Table 5 shows that the independent variable explains the dependent variable at 16% (R2 0,163; F=40,247; p<0,001). Hence, "Fashion opinion leadership" is positively correlated with "Attitude toward fashion advertising" (β=0,408; p<0,001), confirming H2. These results support, at least to some extent, the idea that opinion leaders are strong consumers of media and use advertising as a topic of discussion with other consumers. They are also consistent with the concept that fashion innovators seek information about fashion products and are very exposed to media contents.

5.4 Opinion leader's identification and profiling

In order to verify the Hypotheses 4 and 5 the original sample was split in two groups: opinion leaders and non-opinion leaders. Previous studies have used the scores obtained through the Domain Specific Innovativeness scale to divide the sample in two groups: Innovators and Later adopters (Goldsmith et al., 1999), or fashion innovators and fashion followers (Birtwistle and Moore, 2006). Because our study focus on the construct of opinion leadership, we based our method on Vernette (2004) procedures to identify fashion opinion leaders. The author defined a threshold on the scores of the opinion leadership scale, taking as reference other studies that used a similar approach (Goldsmith and Stith, 1993; Keller and Berry, 2003). Vernette (2004) used two scenarios using the opinion leadership scale: the upper 10 percent represented the "opinion leaders", and the next 15 percent were labeled as "moderate opinion leaders". Taking into consideration the size of our sample we decided to establish a balance between these two values and set a limit of 15 percent. This method permitted to identify two different groups. The scores of each construct were compared using Student T-test (Table 6).

The first group, who scored between 1 and 3 in the opinion leadership scale, comprehended 33 individuals, represented 16,3% of the sample, and were labeled "Fashion influencers". These consumers consider themselves fashion opinion leaders, with a moderate sense of innovativeness and with a positive attitude towards fashion advertising. Therefore, they combine these three features simultaneously demonstrating that fashion opinion leaders are also innovators and appreciate fashion advertising.

The second group, scored between 3,1 and 5 in the same scale, was composed of individuals, representing 83,7% of the sample, and named "Fashion followers". These consumers don't consider themselves neither innovators nor opinion leaders, but have a moderate positive attitude towards fashion advertising. This positive attitude might be explained because fashion advertising generally displays images with design and life-style, which are components that may be consensual and appealing to a wider group of consumers.

Table 6 – Comparison between fashion influencers and fashion followers

Constructs	Fashion influencers (n=33)	Fashion followers (n=170)	Student T-test	
			t	Sig.
Fashion opinion leadership	3,68 (0,31)	1,83 (0,61)	25,680	0,000
Fashion innovativeness	3,28 (0,53)	2,06 (0,73)	9,075	0,000
Attitude towards fashion advertising	3,92 (0,46)	3,34 (0,73)	5,839	0,000

Source: own construction

The segments profiling was completed by the analysis of the variables sex and age (table 7). Cross-tabulation analysis and the chi-square statistic were used to assess whether there were any statistical differences between the groups.

Chi-square showed significant differences in sex ($X2(1, N=203) = 6,446$, $p < .05$), meaning that, in this sample, fashion influencers have a higher percentage of female consumers than fashion followers, which confirms H6. However, there was no significant differences between the groups in the variable age ($X2(1, N=203) = 2,239$, $p > .05$). Therefore, H7 is not confirmed. On aspect that might explain this result is the fact that this study used a sample of young adults (18-35) with a short age range, which may partially explain this similarity between the two age groups (18-25 and 26-35).

Table 7 – Segments demographics – sex and age

Demographics	Categories	Fashion influencers	Fashion followers	Total
Sex (p=0,011)	Female	25 (75,8%)	88 (51,8%)	113 (55,7%)
	Male	8 (24,2%)	82 (48,2%)	90 (44,3%)
Age (p=0,135)	18-25	21 (63,6%)	84 (49,4%)	105 (51,7%)
	26-35	12 (36,4%)	86 (50,6%)	98 (48,3%)

Source: own construction

6. Conclusion

6.1 Main conclusions and discussion

This study aimed to verify the correlation that exists between "fashion opinion leadership", "fashion innovativeness" and "attitude towards fashion advertising". Another objective of this research was to identify two consumer groups: opinion leaders and fashion followers.

We used Opinion Leadership Scale (Feick and Price, 1987), Domain Specific Innovativeness Scale - DSI (Goldsmith et al, 1998), and an adaptation of the Attitude Towards Advertising Scale (Pollay and Mittal, 1993) as research instruments.

The first conclusion concerns the confirmation of the reliability of the scales. Cronbach's Alpha was used to measure internal consistency of the constructs, and verified that coefficients were satisfactory, with values ranging between a=0.817 and a=0.907.

In order to understand the general scores on the three constructs, a descriptive analysis was carried out. In general, individuals don't consider themselves as being opinion leaders or fashion innovators, since the mean scores for these two constructs are rather low. These results are in consistency with previous studies that found that only a small part of the population presented high scores in opinion leadership (Vernette, 2004). Similarly, fashion innovativeness is particularly salient in a small group of individuals and not in the global population (Birtwistle and Moore, 2006).

On the contrary, we verify a positive mean value regarding "attitude towards fashion advertising" among the whole sample. This confirms the results of the prior research were a generality of the sample of some countries (namely United Kindom and Spain) show a positive attitude towards advertising (Martin-Santana and Beerli-Palacio, 2008).

Pearson correlation was carried out to verify the relation between fashion opinion leadership, fashion innovativeness and attitude towards fashion advertising. Results show a positive correlation between fashion innovativeness and fashion opinion leadership, ratifying previous studies that showed positive correlations between the two constructs (Goldsmith and Hofacker, 1991; Flynn et al., 1996; Jordaan and Simpson, 2006). This also confirms the concept that innovators act as influencers towards other consumers (Clark and Goldsmith, 2006).

CC BY SA

We also found a positive correlation between attitude towards fashion advertising and fashion opinion leadership. According to the literature, opinion leaders are attentive to media contents and advertising and act as "opinion brokers" (Vernette, 2004) between the media and the other consumers. According to the of a two-step flow of communication model proposed by Katz and Lazarfeld (2006), opinion leaders "mediate" the information received from the media and distribute it to a larger population (Keller and Fay, 2009). Although this result doesn't confirm directly that theory, it supports the idea that opinion leaders are strong consumers of fashion information, media and advertising, and also influencers that might represent the role of "opinion brokers" or "mediators" towards other consumers.

Finally, we found a correlation between fashion innovativeness and attitude towards fashion advertising, confirming the results of other studies that verified correlation between fashion innovativeness and information seeking and a great exposure to specialized media contents (Muzinich et al., 2003; Wang and Cho, 2012).

Finally we identified two groups of consumers: fashion influencers and fashion followers. Methodologically we split the sample in two groups basing our method on the approach used by Vernette (2004) that used the scores obtained on the opinion leadership scale.

The first group, corresponding to 16,3% of the sample, were labeled "Fashion influencers". These consumers assume themselves as fashion opinion leaders, exhibit a moderate sense of innovativeness and a positive attitude towards fashion advertising. They are mostly women, but do not present differences between the two age groups (18-25; 26-35). In the literature, some studies point to a preponderance of women in the group of opinion leaders (Stith and Goldsmith, 1989), while other studies have not found significant differences (Cardoso et. al., 2010). The present study confirms the existence of a higher percentage of women in the influencers group, point to the necessity to deepen this topic in future investigations.

The "Fashion influencers" group has certain characteristic traits of some segments identified in previous studies, in particular the "fashion opinion leaders" and "innovative communicators" (Workman and Studak, 2006), the "leaders" (Gutman and Mills, 1982), the "fashion innovators" (Workman and Studak, 2006; Birtwistle and Moore, 2006), and the 'enthusiasts' (Cardoso et. al., 2010).

The second group, corresponded to 83,7% of the sample, and was named as "Fashion followers". These consumers don't consider themselves neither innovators nor opinion leaders, but have a moderate positive attitude towards fashion advertising. They present a balance in terms of gender and age groups.

This segment presents traits compatibles with some groups identified in other studies, especially the "fashion followers" (Gutman and Mills, 1982; Workman and Studak, 2006), the "Laggards" (Du Preez et al., 2007), the "Late adopters" (Birtwistle and Moore (2006), the "Moderates" and the "Apathetic" (Cardoso et. al., 2010).

6.2 Implications for professionals

The conclusions drawn from this research work bring some implications for marketing and communication professionals working in the fashion sector.

It was known, from previous studies, that the consumer is not a homogeneous group of people with the same attitudes and habits but rather a set of different groups with their own characteristics. In the present study we focused on identifying the fashion opinion leaders and fashion followers. Brand communication strategy should be developed taking in consideration these two groups. At an early stage the strategy is important to identify the specific characteristics of opinion leaders in the context of the product and the brand in question. This step can imply a conceptual analysis of the consumer profile or a consumer research with primary data.

From this phase the brand can use specific vehicles targeting messages that might be particularly effective to opinion leaders taking into consideration their profile. Appropriate media would include specific fashion magazines and television programs, specialized websites, fashion blogs and social networking. Ideally, opinion leaders will serve as mediators of these messages, and therefore as influencers of fashion followers.

In another dimension of the campaign, mass media aimed at fashion followers can be used. Media and messages used in this dimension of the campaign should take into account their profile: a moderate level of innovativeness and lower predisposition to accept advertising messages than opinion leaders. In this sense, the contents of these campaigns should be simpler, consensual and less specific than those which are aimed at opinion leaders.

Consequently, and preferably, the fashion followers will be achieved in two ways. On one hand they will receive advertising messages disseminated in the mass news media. On the other hand, these messages will be confirmed and complemented by opinion leaders through word-of-mouth, blogs and social networks.

Therefore, brands should plan their communication strategies tailoring their messages, formats and media supports in order to achieve effectively these two profiles: fashion influencers and fashion followers.

6.3 Limitations and suggestions for future research

Although, in our view, interesting conclusions have been drawn from this study, it is possible to identify some limitations. We emphasize the fact that a convenience sample, constituted by young adults, was used, which inhibits the possibility of generalizing the results for the entire population.

Another limitation was the small number of constructs used, making correlational analysis somewhat restricted. Likewise, the consumer profile composition was limited to some variables. In future studies it is suggested to use a sample in which are represented other age segments, and also the use of more constructs in the study, in order to enhance the respective conclusions.

7. References

[1] BEAUDOIN, P. & GOLDSMITH, R. E. (1998). Consumers' ethnocentrism and fashion leadership. *Psychological Reports*, 83(3), 239-1248.

[2] BIRTWISTLE, G. & MOORE, C. (2006). Fashion innovativeness in the UK: a replication study. Proceedings of *Australian and New Zealand Marketing Academy Conference - ANZMAC*, Brisbane, Australia, 4–6 December 2006.

[3] BLANKSON, C.; SPEARS, N. & HINSON, R. (2012). West African Immigrants' Perceptions of Advertising in General and Impact on Buying Decisions. Journal of International Consumer Marketing, 24, 168–185.

[4] CARDOSO, P. R.; COSTA, H. & NOVAIS, L. (2010). Fashion consumer profiles in the Portuguese market: involvement, innovativeness, self-expression and impulsiveness as segmentation criteria. *International Journal of Consumer Studies*, 34, 638–647.

[5] CLARK, R. & GOLDSMITH, R. (2006). Global innovativeness and consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14, 275–285.

[6] CHOO, H.; SIM, S.; LEE, H. & KIM, H. (2014). The effect of consumers' involvement and innovativeness on the utilization of fashion wardrobe. *International Journal of Consumer Studies*, 38, 175–182.

[7] DU PREEZ, R.; VISSER, E. & ZIETSMAN, L. (2007). Lifestyle, shopping orientation, patronage behaviour and shopping mall behaviour – a study of South African male apparel consumers. *European Advances in Consumer Behavior*, 8, 279–280.

[8] FEICK, L. & PRICE, L. (1987). The market maven: A diffuser of marketplace information. *Journal of Marketing*, 51, 83-97.

[9] FLYNN, L.R., GOLDSMITH, R.E. & EASTMAN, J.K. (1996). Opinion leaders and opinion seekers: two new measurement scales. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24, 137–147.

[10] GOLDSMITH, R. E., & HOFACKER, C. F. (1991). Measuring consumer innovativeness. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19, 209–221.

[11] GOLDSMITH, R. & STITH, M. (1993). The social values of fashion innovators. *Journal of Applied Business Research*, 9, 10–17.

[12] GOLDSMITH, R.; D´HAUTEVILLE, F. & FLYNN, L. (1998). Theory and measurement of consumer innovativeness: A transnational evaluation. *European Journal of Marketing*, 32(3/4), 340-353.

[13] GREWAL, R.; MEHTA, R. & KARDES, F. (2000). The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership. *Journal of Economic Psychology*, 21, 233-252.

[14] GUTMAN, J. & MILLS, M. (1982). Fashion life style, self-concept, shopping orientation, and store patronage: an integrative analysis. *Journal of Retailing*, 58, 64–86.

[15] IM, S., BAYUS, B. & MASON, C. (2003). An empirical study of innate consumer innovativeness, personal characteristics, and new product adoption behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31, 61–73.

[16] INE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2015). Inquérito de Conjuntura às empresas e aos consumidores. *Destaque*, Março 2015, 1-16.

[17] JANSSEN, D. M. & PAAS, L. J. (2014). Moderately thin advertising models are optimal, most of the time: Moderating the quadratic effect of model body size on ad attitude by fashion leadership. *Marketing Letters*, 25, 167–177.

[18] JORDAAN, Y. & SIMPSON, M. (2006). Consumer innovativeness among females in specific fashion stores in the Menlyn shopping center. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 34, 32–40.

[19] KATZ, E. & LAZARSFELD, P. (2006). *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications*. New Brunswick: Transaction Publishers.

[20] KELLER, E. B., & BERRY, J. (2003).*The Influentials*. New York: Simon & Schuster.

[21] KELLER, E. & FAY, B. (2009). The Role of Advertising in Word of Mouth. *Journal of Advertising Research*, 49(2), 154-158.

[22] KIM, S. & MARTINEZ, B. (2012). Fashion consumer groups and online shopping at private sale sites. *International Journal of Consumer Studies*, 37, 367–372.

[23] LEUNG, L. (1998). Lifestyles and the use of new media technology in urban China. *Telecommunications Policy*, 22(9), 781-90.

[24] MA, F.; SHI, H.; CHEN, L. & LUO, Y. (2012). A Theory on Fashion Consumption. *Journal of Management and Strategy*, 3(4), 84-92.

[25] MARINOV, M.; PETROVICI, D. & MARINOVA, S. (2008). Consumer Attitudes Toward Advertising in Bulgaria and Romania. *Joumal of Euromarketing*, 17(2), 81-93.

[26] MARTIN, C. R. (1971). What Consumers of Fashion Want to Know. *Journal of Retailing*, 47(4), 65-73.

[27] MARTÍN-CABELLO, A. (2016). El dessarrollo histórico del sistema de la moda: una revisión teórica. *Athenea Digital*, 16(1), 265-289.

[28] MARTIN-SANTANA, J. & BEERLI-PALACIO, A. (2008). Why Attitudes Toward Advertising Are Not Universal: Cultural Explanations. *Journal of Euromarketing*, 17(3/4), 159-181.

[29] MATHUR, A. (2012). Consumer Acculturation in the Age of Globalization: A Study of First-Generation Indian Immigrants in the United States. *Journal of International Consumer Marketing*, 24, 372–384.

[30] MCDONALD, H. & ALPERT, F. (2007). Who are "innovators" and do they matter? A critical review of the evidence supporting the targeting of "innovative" consumers". *Marketing Intelligence & Planning*, 25(5), 421-435.

[31] MEHTA, A. & PURVIS, S. (1995). When Attitude Towards Advertising in General Influence Advertising Success. *Proceedings of Conference of the American Academy of Advertising*, Baylor University, Norfolk, VA, Waco, TX., 1995.

[32] MERWE, R. & HEERDEN, G. (2009). Finding and Utilizing Opinion Leaders: Social Networks and the Power of Relationships. *South African Journal of Business Management*, 40(3), 65–76.

[33] MILES, S. (1998). *Consumerism: as a way of life*. London: Page Publications.

[34] MIRIAM, T. (1982). Skill and Motivation in Cloths Shopping: Fashion-conscious, Independent, Anxious, and Apathetic Consumers. *Journal of Retailing*, 58(4), 90-98.

[35] MUEHLING, D. (1987). An Investigation of Factors Underlying Attitude Toward Advertising in General. *Journal of Advertising*, 16(1), 32-40.

[36] MUZINICH, N., PECOTICH, A. & PUTREVU, S. (2003). A model of the antecedents and consequents of female fashion innovativeness. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 10, 297-310.

[37] NUNNALLY, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

[38] O'CASS, A. (2000). An assessment of consumers product, purchase decision, advertising and consumption involvement in fashion clothing. *Journal of Economic Psychology*, 21(5), 545–576.

[39] PETROVICI, D. & PALIWODA, S. (2007). An empirical examination of public attitudes towards advertising in a transitional economy. *International Journal of Advertising*, 26(2), 247–276.

[40] POLLAY, R. & MITTAL, B. (1993). Here's the Beef: Factors, Determinants and Segments in Consumer Criticism of Advertising. *Journal of Marketing*, 57, 99-114.

[41] RABOLT, N. J. & MILLER, J. K. (1997). *Concepts and cases in retail and merchandising management*. New York: Fairchild Publications.

[42] ROGERS, E. (1995). *Diffusion of Innovation*. New York: The Free Press.

[43] RUVIO, A. & SHOHAM, A. (2007). Innovativeness, Exploratory Behavior, Market Mavenship, and Opinion Leadership: An Empirical Examination in the Asian Context. *Psychology & Marketing*, 8, 703–722.

[44] SEGEV, S.; VILLAR, M. E. & FISKE, R. (2012). Understanding Opinion Leadership and Motivations to Blog: Implications for Public Relations Practice. *Public Relations Journal*, 6(5).

[45] SHERIFF, A., & NAGESH, P. (2007). The advertising challenge: Understanding the multifaceted youth. *ICFAI Journal of Consumer Behavior*, 2(4), 59–65.

[46] STENG, W. (2001). *The textile and clothing industry in the EU - A survey*. Enterprise Papers, No. 2. European Communities, Available in: http://www.uni-mannheim.de/

[47] STITH, M. & GOLDSMITH, R. (1989). Race, sex, and fashion innovativeness: a replication. *Psychology & Marketing*, 6, 249–262.

CC BY SA

[48] Teixeira, S. (2013). The importance of the catalogs for the Portuguese clothing sector. Aesthetic and graphic quality of the catalogs. *Proceedings of the International Marketing Trends Conference*. ESCP Europe, Venice.

[49] VERNETTE, E. (2004). Targeting Women's Clothing Fashion Opinion Leaders in Media Planning: An Application for Magazines. *Journal of Advertising Research*, 44(1), 90–107.

[50] WALSH, G., HENNIG-THURAU, T., WAYNE-MITCHELL, V. & WIEDMANN, K. (2001), "Consumers' decision-making style as a basis for market segmentation". *Journal of Targeting, Measurement & Analysis for Marketing*, 10(2), 117-131.

[51] WANG, Y. & CHO, H. (2012). The effect of fashion innovativeness on consumer´s online apparel customization. *The International Journal of Organizational Innovation*, 5(2), 263-283.

[52] WORKMAN, J. & STUDAK, C. (2006). Fashion consumers and fashion problem recognition style. *International Journal of Consumer Studies*, 30, 75–84.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Jennifer GARCÍA-CARRIZO

Universidad Complutense de Madrid. España. jennigar@ucm.es

Análisis de la página web del canal Antena 3: oferta de contenidos, interactividad y redes sociales

Analysis of the website of Antena 3 channel: contents offer, interactivity and social networks

Fecha de recepción: 21/10/2015
Fecha de revisión: 21/03/2016
Fecha de preprint: 28/03/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

Antena 3 es una de las cadenas de televisión más importantes en España y es la cadena española pionera en la apuesta por las nuevas tecnologías. Por ello, es de interés analizar su web para determinar su oferta de contenidos y las herramientas utilizadas para interactuar con sus públicos identificando, además, el uso que hace de las redes sociales. Con este objetivo, se realiza un análisis cualitativo del sitio web centrado en analizar veintiuna variables focalizadas en los campos descritos (contenidos, interactividad y redes sociales). Estas han sido establecidas a partir de la combinación de parámetros formulados en la propuesta de análisis de webs de televisión de Codina, Aubia y Sánchez (2008) y los indicadores de interacción descritos por Rodríguez-Martínez, Codina y Pedraza-Jiménez (2012). Gracias a ellas, es posible determinar la carencia de Antena3 en la gestión de sus perfiles sociales y en la interactividad generada mediante la comunidad virtual que conforma a través de su espacio web. No obstante, estas variables también justifican cómo, a pesar de esto, antena3.com es un espacio en el que la cadena pone a disposición del usuario una completa y bien organizada oferta de contenidos apostando así, por la difusión de estos a través de Internet.

Palabras clave

Antena3.com; interactividad; redes sociales; televisión; televisión online; web corporativa.

Abstract

One of the most important television channel in Spain is Antena 3. Furthermore, it is a pioneer developing new technologies. Thus, it is interesting to research its website to determine its content offering and the tools used to interact with its audience, identifying the use of social networks too. To this end, we conduct a qualitative analysis of the web site. It consists in the examination of twenty-one variables focused on the fields described (content, interactivity and social networks). These variables are established through the parameters formulated in the proposed analysis of television websites by Codina, Aubia and Sanchez (2008). These are also determined based on the indicators of interaction described by Rodríguez-Martínez, Codina and Pedraza-Jimenez (2012). Thereby, it is possible to identify a lack of communication between Antena 3 social profiles and its followers. Also, there is an absence of interactivity in the virtual community within its web space. Despite this, these variables also justify that antena3.com is a space which offers the user a complete and well organized content.

Keywords

Antena3.com; interactivity; social networks: television; online television; corporative web.

García-Carrizo, J. (2016). Análisis de la página web del canal Antena 3: oferta de contenidos, interactividad y redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 117-140. http://dx.doi.org/ 10.14198/MEDCOM2016.7.2.11

1. Introducción: televisión online y webs de las cadenas de televisión españolas

Desde la aparición de Internet los medios de comunicación se han ido adaptando a una nueva forma de producir, distribuir y difundir sus contenidos. La prensa en papel fue la primera en comenzar a utilizar este soporte y, a medida que se iba avanzando en las herramientas y aplicaciones disponibles, le siguieron los diferentes medios audiovisuales (Bernal, 2013).

Internet ofrece alternativas de comunicación aportando rapidez, retroalimentación y otras opciones de interactividad de las que los medios más tradicionales carecen pero que no han dudado en aprovechar (Mendiguren, 2010: 89). En busca de sus aparentes bondades, las cadenas de televisión intentan convertir la web 2.0 en "una zona de tránsito obligada entre el destinador y el destinatario de la comunicación televisiva" (Berners-Lee, en Lacalle, 2011:90). Fue por eso por lo que las grandes cadenas comenzaron a crear portales web[1], "aliándose en ocasiones con otros socios del cable, de software o de Internet que potenciaron su posición en los nuevos mercados" (Bustamante, 2003: 196) y, sucesivamente, fueron distribuyendo contenidos a través de la web.

En Estados Unidos, la pionera fue Hulu, lanzada por NBC, ABC y Fox en 2008, que ofrecía gratuitamente películas y programas de televisión a cambio de inserciones publicitarias. En España las televisiones comenzaron a desarrollar estas prácticas a partir de 2007, siendo RTVE la primera en difundir el primer capítulo de un programa de ficción en la red. En enero de 2008, treinta y seis horas antes de su estreno televisivo, Antena 3 lanzó el primer episodio de la quinta temporada de *Los hombres de Paco* a través de su web (Lacalle, 2011:96).

Actualmente, todas las cadenas de televisión españolas disponen de webs que ofrecen estos servicios; portales que cuentan con "ficciones, noticias, perfiles y curiosidades de los personajes y los actores, fotografías, *in streaming*, sondeos de opinión, concursos, *blogs*, foros y venta online del *merchandising*" (Lacalle, 2011:90). Los operadores de televisión se han transformado en grupos multimedia capaces de crear contenidos que se difunden por todo el mundo a través de Internet construyendo una red transnacional que "permite las máximas economías de escala posibles sin otro límite que el de la demanda y sus universos lingüísticos y culturales" (Bustamante, 2003: 193).

1.1. La televisión *ott* y *everywhere* y el fenómeno *second screen*

Recientemente se ha empezado a hablar del telenauta, aquel que consume televisión a través de su web. Su figura y la televisión 2.0 han cobrado cada vez más fuerza debido a la mejora de la capacitación técnica de las conexiones a Internet y la optimización de las técnicas de transmisión de datos y los *códec* de compresión de vídeo (Arjona, 2010: 2-8) que han causado un importante cambio en la formas de creación, distribución y consumo provocando el auge de los llamados servicios *Over The Top*[2] (OTT). Este concepto se refiere a la distribución en Internet de vídeos y contenidos a través de modelos basados en publicidad (YouTube y Google), en el *revenue-sharing* (VeVo y los operadores móviles), en suscripciones o en el pago por contenidos (Netflix, Apple, TiVo,…) (Huertas, Domínguez y Sanz, en Pino y Aguado, 2012: 63).

En el caso de las cadenas de televisión, aparece un modelo mixto conocido como "*freemium*" (Antolín, 2012: 104-111). Un modelo de negocio que funciona ofreciendo servicios básicos gratuitos, y cobrando por otros más avanzados. Su fuente de financiación es fundamentalmente la publicidad, más si se tiene en cuenta que solo el 7% de los internautas españoles paga en alguna ocasión por consumir contenidos en webs de canales de televisión como antena3.com (The Cocktail Analysis, 2014: 55). Debido a esto, en estos espacios la publicidad ha dejado de limitarse a *banners* o rascacielos laterales y han aparecido formatos intrusivos como los intersticiales[3] o los *mid-roll*[4], que llegan incluso a interrumpir el contenido audiovisual ofertado a modo de las tradicionales pausas publicitarias que se dan en televisión (Multidoc 3.0, 2014).

Esto ha sido posible gracias al *streaming*[5], la tecnología que permite reproducir contenido multimedia sin necesidad de descargarlo en el dispositivo. Así, se ha hecho posible acceder a

este tipo de contenidos en cualquier lugar y dispositivo sin importar su capacidad de almacenamiento. El espectador puede consumir a la carta cuando, donde quiera y desde su dispositivo preferido los diferentes contenidos (Antolín, 2012: 104-111): "las televisiones ya son multiplataforma, y ahora su principal objetivo es ocupar todas las pantallas" (Antolín, 2012: 393).

Nace así el concepto de *TV Everywhere*, que consiste en poder consumir televisión en cualquier lugar. Los canales llevan su contenido a la web y, a través de ella y de diferentes aplicaciones para dispositivos móviles, pretenden colarse en los distintos dispositivos de audio y sonido para que dicho contenido pueda ser reproducible en ellos. Además, de forma automática, el contenido se adapta a diferentes calidades en función del dispositivo y de la conexión a Internet que el usuario disponga en cada momento, lo que facilita dicho consumo. El usuario puede disfrutar como y donde quiera del contenido que más desee en cada momento, lo que puede llevar a afirmar que, en un futuro no muy lejano, "el consumo lineal de televisión podría quedar reservado a grandes eventos, a un partido por ejemplo" (Bandai Namco Game, 2014). Gracias a este panorama, que ha sido bautizado como "sociedad de la ubicuidad", y cuyo lema es "*anyone, anytime, anywhere*" (Rodríguez, 2010: 127), la televisión se convierte en un contenedor de un contenido que, se puede consumir en ella, o en otros como la pantalla de un ordenador o la de un smartphone. Como afirmaba ya McLuhan, "los viejos medios se convierten en el contenido de los nuevos medios" (Rodríguez, 2010: 127).

Internet y todo un universo de dispositivos empleados por los televidentes diariamente no han hecho solo que la televisión migre hacia otras pantallas, sino que ha provocado un cambio fundamental en los hábitos de consumo de la televisión, tanto de la consumida a través de la pantalla tradicional como de la televisión web.

En el caso del consumo de televisión realizado a través de la pantalla tradicional, destacar el fenómeno *second screen* que hace referencia al hecho de que la mayor parte de la población española utiliza otro dispositivo cuando ve la televisión, dispositivo que, generalmente, es un smartphone pero que, en otros casos se trata de un ordenador o de una *tablet* (The Cocktail Analysis, 2015: 37). Ante esta situación, las grandes cadenas televisivas han decidido desarrollar aplicaciones para estos dispositivos móviles que permitan al televidente interactuar con el contenido que está viendo en la televisión. Estas aplicaciones, desarrolladas en España sobre todo por Antena 3 y Televisión Española (Barrientos, 2013: 22), proporcionan al consumidor más información, contenidos extra, un espacio para comentar con otros usuarios, concursos,… Su importancia radica en que "fideliza al espectador con la primera pantalla, la del televisor, donde está teniendo lugar la emisión de la serie o programa al que se vincula la aplicación" (Barrientos, 2013: 9). Aunque, por el momento, solo el 17% de los españoles reconoce hacer uso de este tipo de aplicaciones a pesar de que se espera que en los próximos años este porcentaje aumente (The Cocktail Analysis, 2014: 29).

1.2. El consumo de la televisión a través de las webs de las cadenas españolas

En una sociedad como la española, donde Internet ya es el tercer medio que más penetración tiene (por detrás de la televisión y la publicidad exterior) (AIMC, 2015: 2), el consumo de televisión a través de la web va adquiriendo cada vez más importancia, lo que justifica el hecho de que todos y cada uno de los canales de televisión españoles dispongan de un sitio online propio. Los hábitos de consumo de televisión han cambiado y el medio ha tenido que expandirse a otras pantallas para poder seguir llegando a la población.

Según el I estudio de IAB (*Interactive Advertising Bureau*) sobre el uso de medios de comunicación online, un 10.7% de los españoles ve diariamente la televisión online y un 25.6% lo hace al menos una vez por semana. El 77.1% de los que lo hacen diariamente se conectan por más de una hora, generalmente lo hacen desde su hogar (88.6%) y su ordenador privado, haciéndolo solo el 10.6% desde dispositivos móviles (tabets y smartphones). De hecho, solo el 9.2% de los ususarios de

smarphone, y el 19.5% de los de tablet, lo hacen para ver la televisión online (IAB, 2014: 11-25). Esto demuestra que el uso de la televisión online a través de dispositivos móviles es una práctica que está aún naciendo, aunque no ocurre lo mismo con el uso de la televisión web a través de dispositivos más "tradicionales" como el ordenador.

Por otro lado, según el último estudio de *Televidentes 2.0*, publicado por The Cocktail Analysis (2015), un 70% de los españoles consume contenidos vía *streaming*, siendo la media semanal de visualización de 6 horas y 27 minutos. Además, se ha asentado entre los internautas el uso de las webs de canales de televisión a través del ordenador y en sus hogares. El 52% recurre a ellas, siendo la más utilizada la de Antena 3 (60%), seguida de la de La 1 (47%) y Telecinco (45%). Y es que "las webs de canales de televisión están ya asentadas claramente como referencia en la mente de los espectadores" (The Cocktail Analysis, 2014: 48). Estas plataformas ya no se usan solo para recuperar contenidos que antes solían consumirse de forma ilegal, como las series, sino que son la fuente de la que los consumidores beben para enriquecer los contenidos vistos a través de la televisión (The Cocktail Analysis, 2015: 48-60). Este estudio, además, destaca que los usuarios suelen recurrir a la web para consumir contenidos que requieren un mayor seguimiento como las series o determinados programas de actualidad (deportes, informativos, etc.) y que, gracias a poder recuperarlos, suelen "seguirlos". De esta manera, gracias a las webs, se potencia la fidelización del público a las series y demás contenidos ofrecidos por la televisión.

1.3. Antena 3.com: un breve repaso sobre su evolución histórica

Antena 3 es uno de los canales privados españoles con más importancia[6] y, en la actualidad, según el *Estudio General de Medios* elaborado por AIMC, su web, gestionada por Atresmedia Digital, es la más visitada de las de las cadenas de televisión[7], seguida de Rtve.es y Lasexta.com (AIMC, 2015: 16).

Hasta convertirse en una de las webs más visitadas de televisión en España, ha tenido que recorrer un camino lleno de apuestas por la innovación y las nuevas tecnologías que comenzó en 1996 con la creación de su primer boceto de página web[8] (Antena 3, 2015a). No obstante, hasta 2010, la cadena disponía de "un modelo de *site* obsoleto, diseñado más como un periódico que como la cara digital de un canal de televisión y que no estaba pensado para crecer orgánicamente al mismo ritmo que los contenidos generados por el canal" (The Cocktail, 2014). Por ello, en este año la web sufrió una gran transformación, consolidándose tal y como es hoy en día. Se añadió el apartado "En directo", donde se puede visionar lo que se está emitiendo por el canal, y se integró mucha más información en ella gracias a un importante cambio de imagen en el que Antena 3 confió el trabajo a *The Cocktail*. Así, esta plataforma, sufrió una importante restructuración que con el objetivo de "crear una nueva web que permitiese generar audiencia online, negocio a través de publicidad, cambiando radicalmente el diseño y renovando su estrategia digital (…) para que se adaptase tanto a su estrategia comercial como a las nuevas tendencias online de consumo de contenido" (The Cocktail, 2014). Para ello, se rediseñó el sitio web partiendo de tres premisas básicas (The Cocktail, 2014):

1. Los usuarios acuden a antena3.com buscando contenidos de televisión, no texto o contenidos más relacionados con un periódico.
2. Internet impone una forma de consumo de contenidos diferentes ya que es el usuario quien decide cómo y cuándo consume el contenido.
3. La televisión ha pasado a ser social, un espacio en el que se consumen contenidos, se comentan y se comparten en las diferentes redes sociales.

Por todo ello, desde la compañía, en colaboración con la cadena, se trabajó para crear:

> "Una web completamente modular, para tener la flexibilidad máxima exigida por un generador de contenidos tan activo como una cadena de televisión (que además tiene

producción propia), que fuese 100% social para involucrar a los usuarios y volver a atraer a esos televidentes que estaban hablando de sus programas fuera de la web y no podíamos dejar de lado la necesidad de organizar los contenidos de forma tan eficiente que la recuperación de los mismos fuese impecable" (The Cocktail, 2014).

Además, considerando que lo que se estaba rediseñando era una web de un canal generalista, se le dio gran importancia a los contenidos de actualidad y al hecho de que estos pudieran ser modificados en cualquier momento o incluso pudieran llegar a acaparar toda la pantalla si fuese necesario. También se consideró que la indexación era vital, por lo que se crearon diferentes módulos con contenidos y etiquetas que pretende aumentar el tráfico dentro de la página. De hecho, durante el primer año tras el lanzamiento de la nueva web, se incrementó en un 332%, junto con el tiempo medio de estancia por visita (The Cocktail, 2014).

En febrero de 2012, Antena 3 lanzó su aplicación para smartphones y tablets, *Ant 3.0*, a través de la que ofrece servicios de segunda pantalla para una selección de sus emisiones (Barrientos, 2013: 4) y que permite conectar en tiempo real los contenidos de la televisión en directo con teléfonos y tabletas (Atresmedia Corporación, 2015). En mayo, se estrenó "*Modo Salón Premium*", que ofrecía la posibilidad de ver las series antiguas de la cadena, como *Un paso adelante*, y capítulos cuarenta y ocho horas antes de su emisión en abierto a través de una suscripción mensual, aunque este servicio dejó de funcionar en 2013 debido a la poca acogida por los usuarios, reacios a pagar cuatro euros mensuales por los contenidos ofertados (Xataka, 2012).

Desde entonces, la cadena, sin dejar de entender su página web "como un canal más de generación de ingreso para una cadena de televisión" (The Cocktail, 2014), ha continuado adaptándose a las necesidades de su público suprimiendo aquellas plataformas que no funcionan e innovando creando nuevas aplicaciones y acuerdos con terceros. Un ejemplo de estos acuerdos es el llevado a cabo durante el 2014 con Twitter Amplify, convirtiéndose en el primer grupo de comunicación en España en hacerlo[9]. A través de esta herramienta, Antena 3 puede difundir "vídeos con contenido exclusivo de Atresmedia para llevar a cabo campañas de publicidad de sus clientes" (Objetivo TV, 2014b). Twitter Amplify difunde así más allá de los seguidores de la cadena (pero considerando que se encuentren dentro del público objetivo) un contenido audiovisual que consta de un breve extracto del contenido en formato vídeo de diferentes momentos emitidos por la televisión tradicional junto con integraciones de la marca con la que dicho canal televisivo tenga diferentes acuerdos[10] (Twitter, 2014).

2. Metodología

Considerando que Antena 3 es una de las cadenas de televisión de uno de los grupos multimedia más importantes en España (Atresmedia, junto con Mediaset) y que es la cadena española pionera en la apuesta por las nuevas tecnologías (Lacalle, 2011:96), es de interés analizar su página web para comprender la expansión de la televisión tradicional hacia Internet. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar el sitio web de antena3.com para determinar su oferta de contenidos y las herramientas utilizadas en él para interactuar con sus públicos identificando, además, el uso que hace de las redes sociales en búsqueda de determinar si son o no una herramienta utilizada para interactuar con sus usuarios.

Para ello, en primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica con su correspondiente análisis de contenido a partir de una investigación documental basada en fuentes secundarias sobre la televisión 2.0 y las webs de las cadenas de televisión españolas. Estas fuentes, que han permitido la elaboración del marco teórico de este estudio, se recogen en el apartado correspondiente a la bibliografía.

La investigación se completa con un análisis cualitativo del sitio web aplicado a un arco temporal específico: siete días, del 10 al 17 de octubre de 2015. Dicho análisis se ha centrado en observar los contenidos ofertados por Antena 3 en su web y las herramientas a las que recurre para interactuar

con sus públicos. Además, se ha estudiado el modo en el que la cadena enlaza en su web las redes sociales y cómo las utiliza a través de las publicaciones llevadas a cabo en ellas entre octubre y noviembre de 2015 (Facebook, Twitter, Google+ y YouTube).

En este análisis cualitativo de la web de antena3.com, sus contenidos ofertados, la comunidad virtual que en ella se conforma para interactuar con sus usuarios y el uso de las redes sociales, se ha recurrido al análisis de diferentes variables (figura 1), las cuales serán posteriormente valoradas en función de su presencia (1) o ausencia (0) dentro de la página web de Atresmedia. Estas han sido establecidas a partir de la combinación de diferentes parámetros formulados en la propuesta de análisis de sitios webs de televisión realizada por Codina, Aubia y Sánchez (2008) y los indicadores de interacción descritos por Rodríguez-Martínez, Codina y Pedraza-Jiménez (2012).

Figura 1. Variables de análisis de los contenidos ofertados, de la comunidad virtual y de las redes sociales de antena3.com

Contenidos ofertados: series, programas y noticias.	Actualidad y actualización de la información y los contenidos ofertados.
	Desarrollo de contenidos específicos de cada programa y/o serie.
	Posibilidad de acceso a contenidos pasados de un programa que se encuentra actualmente, o no, en antena.
	Posibilidad de acceso a contenidos futuros de un programa que se encuentra actualmente, o no, en antena.
	Categorización de la información y los contenidos ofertados en secciones.
	Merchandising de los diferentes programas y/o series y disponibilidad de una tienda virtual para el mismo.
	Oferta de contenidos en diferentes pantallas y aplicación *second screen*.
	Posibilidad de consumir contenidos emitidos en directo por la cadena de televisión a través de su canal tradicional
	Sistema de búsqueda en la web: recuperación rápida de la información a través de un buscador o un mapa web.
Comunidad virtual: herramientas y parámetros de interactividad.	Posibilidad de registro como usuario con contraseña en la web.
	Existencia de un espacio virtual en el que se puede mantener a tiempo real una conversación entre usuarios.
	Existencia de un foro propio de la página web.
	Programa/serie con foro o chat propio.
	Método de contacto con la cadena o los programas o series específicos: interacción usuario-medio de comunicación.
	Posibilidad de comentar noticas u otros contenidos publicados.
	Publicación de contenidos creados por los usuarios.
	Adaptación de la interfaz del sitio web del medio de comunicación en función de los contenidos de interés para el usuario.
	Suscripción de alertas o boletín electrónico.
Redes sociales: FB, Twitter, Google+ y YT.	Contenidos relacionados con en las publicaciones.
	Respuesta a los comentarios de los seguidores.
	Posibilidad de compartir noticas u otros contenidos publicados.

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de Codina, Aubia y Sánchez (2008) y Rodríguez-Martínez, Codina y Pedraza-Jiménez (2012).

3. Análisis de la página web antena 3.com

3.1. Contenidos ofertados y comunidad virtual: herramientas para generar interactividad

Antena 3 ofrece una amplia variedad de contenidos a través de su página web que se divide en tres bloques principales: series, programas, noticias. Todos ellos, habrán de ser analizados independientemente.

3.1.1. Contenidos ofertados: series

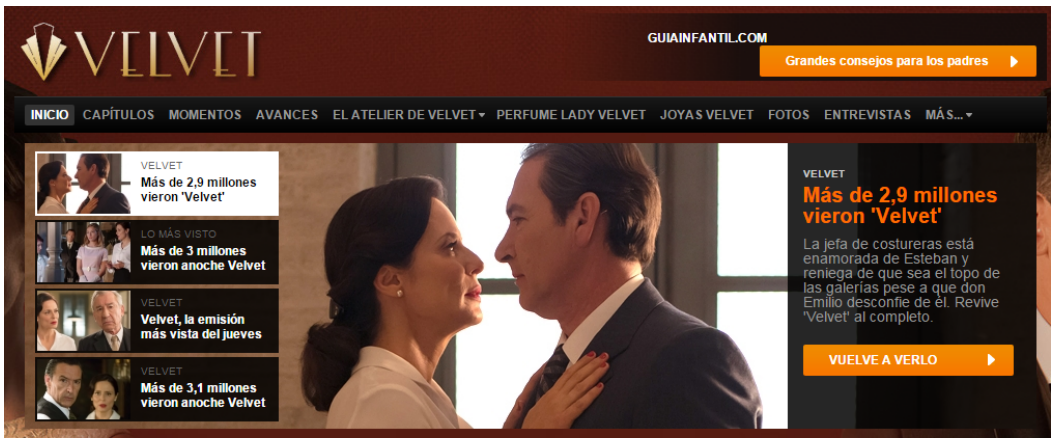
Antena 3 ofrece tres tipos de series: aquellas que se encuentran en emisión actualmente (que a su vez pueden ser de emisión semanal o diaria), aquellas cuya emisión ha finalizado y las que serán emitidas próximamente. En cada tipo de serie se pueden encontrar diferencias en el contenido ofertado y en el modo en el que este es accesible a los usuarios. Por ello, se han tomado como ejemplo una serie de cada tipo y se analiza a continuación.

3.1.1.1. Análisis de la oferta de contenidos e interacción con los usuarios en las series en emisión

3.1.1.1.1. Análisis de Velvet como serie de emisión semanal

En el caso de las series que están en emisión en la actualidad, se ha tomado como referente *Velvet*, una serie de emisión semanal. De ella, se presenta una amplia gama de contenidos (figura 2). Como era de esperar, en primer lugar, se le ofrece al usuario la posibilidad de visionar los diferentes capítulos de la serie pero, eso sí, con diferencias en función de la temporada a la que pertenezcan junto con otra serie de factores. Así, mientras el último capítulo emitido está disponible para todos los usuarios que quieran acceder a él y pueden hacerlo sin registrarse, para ver el resto de los capítulos de la temporada actual, es necesario registrarse y, para visionar los de temporadas anteriores, es obligado ser usuario registrado y pagar por ello 1.81€.

Figura 2. Pantallazo de la sección de *Velvet*



Fuente: antena3.com/series/velvet

Además, se pone a disposición del telenauta abundante contenido extra. A través de antena3.com, se puede acceder a pequeñas descripciones con una pequeña galería fotográfica de cada uno de los personajes; a especiales de capítulos; a ruedas de prensa de

presentación de la serie; a una recopilación de los momentos más significativos de la serie a través de un pequeño vídeo, imágenes y un pequeño resumen; pequeños vídeo-avances que resumen una acción o un fragmento de la narración que se presentará en el siguiente capítulo; tomas falsas de algunos de los capítulos de la serie; una pequeña galería de fotografías de cada uno de los capítulos de la serie acompañada de un breve resumen del capítulo,… como se puede ver, la lista de contenidos extra es interminable. De hecho, también se presentan *makings of* de la serie a través de fotografías y vídeos de cómo se rodaron los diferentes capítulos disponibles; secuencias eliminadas e incluso se llegan a ofrecer al telenauta doce cartas que el protagonista de la serie le envía a su amada. Estas se van narrando a través de pistas de audio por Alberto (el protagonista), que las escribió para Ana durante su estancia en Londres y también se presentan transcritas para que el usuario pueda leerlas cómodamente.

Es llamativo el cuantioso contenido que se oferta y la transmedialidad del mismo. Antena 3 aprovecha cada oportunidad que presenta la narración principal (la serie emitida en televisión) para generar contenido extra que ayude a fidelizar a sus seguidores, hecho que se constata a través de estas doce cartas, de las cuales tan solo se hace una referencia en la serie pero que, a pesar de suponer una cierta transcendencia en la narración, no son un punto de inflexión en la misma.

Además presenta una serie de entrevistas, espacios con preguntas cerradas donde los actores contestan una serie de preguntas; noticias sobre la serie, los nuevos actores que aparecerán en ella, las temporadas o diferentes proyectos de los actores en otras pantallas como el cine, y promos o pequeños vídeos de avance al siguiente capítulo. Todo este contenido extra, a diferencia de los capítulos completos de la serie, está disponible de forma gratuita y sin necesidad de registro o *login* para los usuarios.

Destacar también "Velvet 360", una visita virtual por los principales escenarios de la narración. A través de esta aplicación interactiva, el usuario puede ver complementos y vestidos que aparecen en la serie y comentarios de los personajes sobre los capítulos en formato video. En esta visita virtual, el telenauta también se encuentra con *El Alfiletero*, un pequeño espacio en el que se presentan breves contenidos extra a modo de noticia periodística que adelanta parte de lo que ocurrirá en el siguiente capítulo (figura 3). Esta visita virtual de *Velvet*, no es otra cosa que una forma de expandir la narración de la historia principal, que se presenta a través de la serie, haciendo que esta sea más atractiva y completando la narración inicial a través de diferentes productos transmedia que lo que hacen es expandir la historia logrando fidelizar a su público.

Figura 3. El alfiletero



Fuente: antena3.com/series/velvet/360

BY SA

Con este objetivo, Antena 3 ofrece a través de su web diversos productos transmedia de la serie, entendiendo que estos son complementos del relato principal, que se despliega a través de diferentes medios y plataformas de comunicación, expandiéndose y configurándose de este modo un universo más complejo entorno a la serie (Scolari, 2013: 46). Así, no solo aparecen contenidos extra de la web en formato audiovisual, sino que, en forma de productos promocionales surgen objetos que el televidente puede adquirir en relación a la serie y que complementan la macrohistoria principal, tales como perfumes o joyas relacionadas con la trama que en ella se va desarrollando.

Figura 4. Productos de la serie, integrados junto con otro contenido extra en *El Atelier de Velvet*. Juntos, ayudan a configurar el universo transmedia de la serie



Fuente: antena3.com/series/velvet/360

Todo este contenido, se organiza, desde el comienzo de la tercera temporada (septiembre de 2015), en un espacio al que la cadena ha denominado El Atelier de *Velvet* y el cuál se presenta como un espacio único y novedoso en el que los seguidores de la serie podrán disfrutar de contenido exclusivo, concursos, juegos interactivos, entre otros (figura 4):

> "Los internautas encontrarán contenido extra de la serie, como *La ciudad es para mí,* donde Jonás nos contará su experiencia en la capital, o *Del guion a la secuencia*, en el que se mostrará parte del guión original de la serie junto al resultado final[11]. En esta nueva plataforma interactiva también hay hueco para la diversión en *Encuentra el error* de la fotografía para acceder a contenido exclusivo de *Velvet*" (Antena 3, 2015b).

Se busca así ampliar la experiencia del telespectador haciéndola más compleja y aportándole un complejo de contenido extra y exclusivo que hacen que su experiencia sea holística.

En lo referente a los contenidos destacados en la pestaña de la web dedicada a esta serie, es llamativo que se le da más importancia a los contenidos extras a consumir que a los capítulos en sí mismos. Estos contenidos extra, junto con la experiencia "Velvet 360º" y diferentes formas de interactividad, se sitúan en la cabecera de la web, teniendo una gran visibilidad en la misma.

A. Herramientas y formas de fomentar la interactividad en Velvet

Buscando interactuar con sus espectadores, Antena 3 permite que todos estos contenidos sean susceptibles de ser comentados pero, para ello, el usuario ha de estar registrado. Esta es una medida de control que permite a la cadena conocer la identidad (o al menos el correo electrónico) de la persona que realiza el comentario y evitar que este sea totalmente anónimo. Sin embargo, el número de comentarios en la web es insignificante reduciéndose, en muchos casos, a un par de ellos. Esto se debe a la "pereza" que genera para dichos usuarios tener que registrarse o simplemente hacer *login* para poder realizarlos.

La cadena también realiza otro tipo de acciones que, a su vez, generan un contenido extra y aumentan la oferta que se pone a disposición de los consumidores de la serie. Así, Antena 3 les ofrece la posibilidad de enviar una serie de preguntas a los actores a través de web o formuladas en directo desde las redes sociales con el *hashtag* "#VelvetA3". Con esta serie de preguntas, se elaboran pequeños videoencuentros en directo con los actores que dan vida a los personajes más importantes de la serie. Estos videoencuentros, a su vez, son editados dando lugar a un pequeño vídeo que se presenta junto con un resumen de su contenido. En busca de generar conversaciones con los usuarios, la cadena plantea una serie de preguntas a los espectadores sobre el desarrollo argumentativo de la serie. No obstante, nuevamente, aparece una baja participación de los usuarios, en parte debido al hecho de que, como dichas opiniones pretenden ser recogidas a través de comentarios, el usuario tiene que registrarse o, en su defecto hacer *login*, para contestar a dichas preguntas.

Mayor tasa de respuesta generan las votaciones organizadas donde, por ejemplo se les pide que voten por "el vestido favorito" (53.684 votos) o "el mejor beso" (77.991 votos) de la serie, y los concursos para conseguir algún tipo de *merchandising* o *sampling* como DVDs de la serie, documentos sobre los personajes o el CD de la banda sonora. Cabe hacer notar que, para las votaciones el usuario no necesita registrarse ni hacer *login*, lo que explica la repercusión de estas. Por su parte, en el caso de los concursos, parece que los usuarios están dispuestos a realizar el "esfuerzo" de registrarse o hacer *login* si obtienen algo a cambio que vaya más allá de ser mero contenido de la serie (capítulos) que, en muchos casos, pueden encontrar fuera de antena3.com de forma ilegal.

3.1.1.1.2. Análisis de *El Secreto del Puente Viejo* como serie de emisión diaria

En las series de emisión diaria, aparecen algunas diferencias a destacar con respecto a las de emisión semanal, especialmente en la forma en la que los usuarios pueden consumir los capítulos de las mismas. Para analizar estos casos, se tomará como referencia *El Secreto del Puente Viejo* (figura 5), una serie de emisión diaria cuyos capítulos están disponibles de forma gratuita y sin registro durante la semana siguiente a su emisión. Durante las tres semanas siguientes a ser emitido el capítulo, este puede visionarse gratuitamente pero el usuario debe registrarse o hacer login para ello. Si el capítulo fue emitido hace más de tres semanas será necesario pagar por consumirlo 1.81€ y, para visualizar aquellos capítulos que aún no han sido emitidos, es necesario registrarse y pagar, nuevamente, 1.81€. Esta es la diferencia más sustancial que aparece en función del tipo de emisión (semanal o diaria).

Figura 5. Pantallazo de la sección de *El Secreto del Puente Viejo* en antena3.com



Fuente: antena3.com/series/el-secreto-de-puente-viejo

Se ofertan otros contenidos extra de la serie similares a los que aparecían en *Velvet* como una sección de presentación de los personajes y de los mejores momentos, entrevistas a los diferentes actores de la serie en las que se les pregunta sobre la trama y el argumento de esta, *makings of* de la serie, videoencuentros, pequeños avances, noticias, concursos,... No obstante, en este caso, se presentan otro tipo de contenidos que en la serie anterior no aparecían, como información de diferentes productos oficiales (*La canción de Alba*, la novela basada en *El secreto de Puente Viejo* y la obra de teatro homónima) o un especial con motivo de los quinientos capítulos de la serie en la que se realiza un pequeño agradecimiento al público por parte de los actores y se recopilan los mejores momentos.

Al contrario de lo que ocurría en la serie anterior, en este caso se destaca más el visionado o la recuperación de los capítulos, así como la opción de consumirlos con cuarenta y ocho horas de antelación[12]. De esta forma, las encuestas o votaciones, concursos o cualquier otro tipo de forma de interactuar con el público, queda relegado a un segundo plano. Y es que, el púbico objetivo de este tipo de series es de mayor edad que el de *Velvet* y más que contenidos extra, lo que busca es localizar o volver a visionar un capítulo que un día no pudo ver, cosa que a su vez es más fácil que ocurra en una serie de emisión diaria que en una de emisión semanal.

3.1.1.2. Análisis de la oferta de contenidos de las series que serán emitidas próximamente

En las series que se emitirán próximamente, cabe subrayar que en el momento en el que se realizó la presente investigación, no se encontraba ningún ejemplo disponible. Sin embargo, observando las campañas de lanzamiento de otras series en otros intervalos de tiempo se ha observado que el contenido que se presenta de ellas es muchísimo más reducido que en el caso de los anteriores tipos de series. De hecho, solo suelen estar a disposición del consumidor una pequeña presentación de los personajes junto con una sección de noticias donde se incluye un tráiler de la serie y unas primeras imágenes de la cabecera de la misma.

3.1.1.3. Análisis de la oferta de contenidos de las series cuya emisión ha finalizado

Dentro de las series que han finalizado su emisión, como es el caso de *El tiempo entre costuras* (figura 6) –la serie de ficción más vista de Antena 3 en los últimos doce años, cuyo primer capítulo tuvo más de cinco millones de seguidores y acaparó más del 25% del share (Objetivo TV, 2014a)–, aparecen nuevamente diferencias sustanciales en el modo en el que se pueden consumir sus capítulos y recuperar su contenido. Así, aquellas series que ya han terminado su emisión, para volver a ser visionadas es necesario abonar 1.81€, sin embargo, los contenidos extra, que son similares a los de las series anteriores, siguen estando a disposición del telenauta de forma gratuita y sin necesidad de suscripción. En este caso, el contenido destacado tiene que ver con el éxito y diferentes premios otorgados a la serie.

En cuanto a la interacción con los usuarios y consumidores, en estos tipos de series, los post o el tipo de contenidos que más tráfico de comentarios generan son aquellos relacionados, al igual que en *Velvet,* con concursos o votaciones. Por poner un ejemplo, diferentes votaciones realizadas en torno a la serie *El tiempo entre costuras*, generan entre seis mil y ocho mil participaciones mientras que el resto de contenidos extra tienen entorno a dos y veinte respuestas.

Figura 6. Pantallazo de la sección de *El Tiempo entre Costuras* en antena3.com



Fuente: antena3.com/series/el-tiempo-entre-costuras

3.1.2. Contenidos ofertados: programas de la cadena

Por otro lado antena3.com recoge diferentes programas emitidos a través de su canal tradicional. Programas que, al igual que las series, ofrecen la posibilidad de ser recuperados íntegramente con las mismas condiciones y restricciones que aquellas series que son de emisión diaria. En cuanto al tipo de contenido extra que se oferta, es similar al de las series, aunque en algunos casos es más amplio que en otros, y que están relacionados con la temática del programa. Así, si el programa es de noticias, como *Espejo público*, se presentan contenidos realizados como entrevistas o noticias ampliadas mientras que, si es un programa de cocina, como el de *Karlos Arguiñano en tu cocina,* se presentan contenidos como recetas de cocina que se exponen en los programas pero con los vídeos editados y organizados de forma que sean más accesibles para el usuario.

BY SA

3.1.3. Contenidos ofertados: sección de noticias

En la sección de noticias, la página de inicio de la sección se divide en dos columnas. En la izquierda se presentan noticias de todo tipo (nacionales, internacionales, economía, cultural, salud, política,...) mientras que, en la de la derecha, se reserva el espacio para noticias relacionadas con los deportes, tal y como se puede ver en la figura 7.

Figura 7. Pantallazo de la sección de Noticias en antena3.com



Fuente: antena3.com/noticias

Figura 8. Widgets disponibles en la sección de Noticias en antena3.com



Fuente: antena3.com/noticias

Dentro de esta página de inicio se incluyen diferentes *widgets* que ofrecen servicios (figura 8) como los principales índices y bolsas mundiales, pequeñas preguntas al lector, lotería,... *Widgets* que aparecen, en algunos casos, a modo de *banners* cuadrados que se presentan como una herramienta de interactividad y lanzan ciertas preguntas o redirigen al usuario a diferentes votaciones o sencillas encuestas, tal y como se puede ver en la figura 9. No obstante, cabe señalar que a lo largo de la semana estos aparecen y desaparecen, sin presentarse de forma constante.

Figura 9. *Widgets* para generar interacción con el público en la sección de *Noticias* en antena3.com



Fuente: antena3.com/noticias

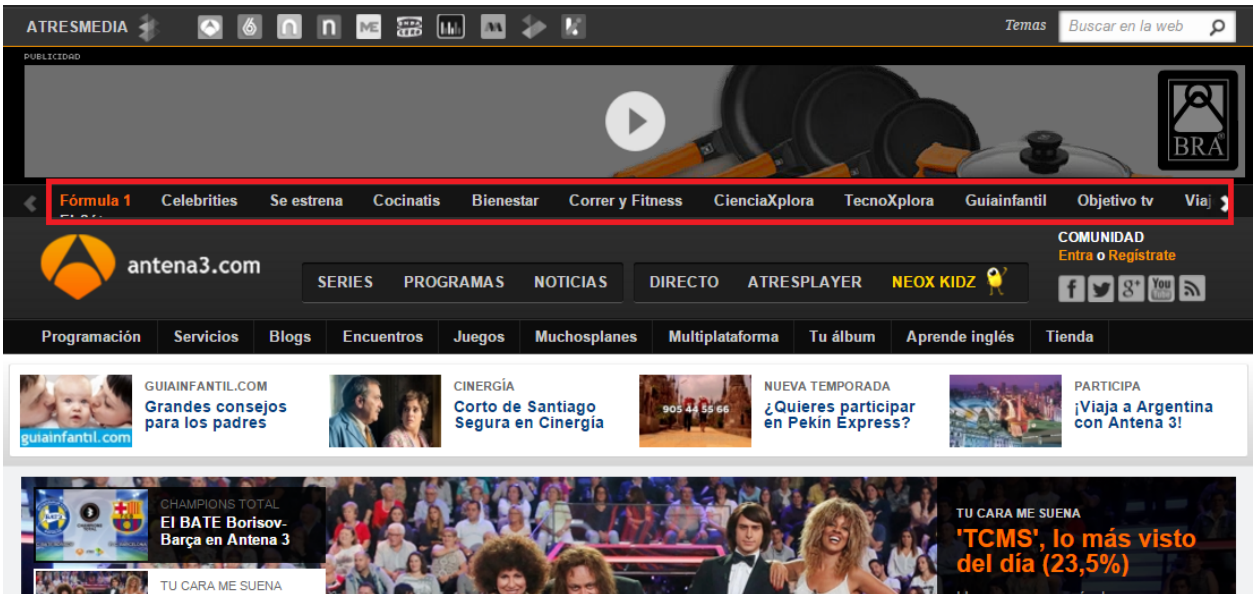
También aparecen diferentes secciones dentro de las noticias como noticias nacionales, internacionales, económicas, deportivas, de sociedad, culturales (libros, música, gastronomía y publicidad), tecnológicas, científicas, de la salud, noticias sobre el tiempo y el estado del tráfico. Además, se presentan diferentes videoencuentros con actores de las series emitidas en la cadena así como de los participantes en los programas de la misma, un contenido que también se presenta dentro de cada serie o programa en concreto.

3.1.4. Otros contenidos ofertados: eventos especiales, portales verticales y blogs

A través de antena3.com se ofertan ciertos contenidos "especiales" que son, generalmente, importantes eventos que generan abundantes contenidos tanto audiovisuales como escritos. Es el caso de eventos como la Copa del Rey, el Premio Planeta o la Lotería de Navidad. Además, como era de esperar, antena3.com permite consultar la programación prevista para su cadena, Neox, Nova y Antena 3 Internacional durante el día actual y los dos días siguientes.

Por otro lado, en cuanto a la oferta de contenidos, la web de Antena 3 enlaza con diferentes blogs y portales verticales[13] de la cadena promocionándolos. Estos están especializados en una temática concreta que ya desde 2012 empezaron a aparecer para dirigirse a ciertos nichos del mercado en contraposición a antena3.com, el cual podría afirmarse que es un portal horizontal o de propósito general con un público generalista (Dorado-Albán, 2001)[14]. Mediante estos portales y esta diversificación de la cadena, se pretenden crear nuevas vías de crecimiento adicionales para generar nuevos ingresos por publicidad (Atresmedia Corporación, 2015). De hecho, en los últimos años, Antena 3 ha lanzado canales o portales verticales de su web que tienen un dominio diferente pero que siempre se promocionan y enlazan a través de antena3.com (figura 10). Un ejemplo de estos portales sería el del "Juegos" en el que los usuarios poden encontrar juegos multijugador, clásicos, etc. y, cómo no, los videojuegos de las series de más éxito de Antena 3, como por ejemplo el juego de *El Barco* o *Los Protegidos* (Atresmedia Publicidad, 2012).

Figura 10. En rojo, la barra de enlaces a los diferentes portales verticales del Grupo Atresmedia recogidos en la web de Antena 3



Fuente: antena3.com

El abanico de portales verticales con el que el Grupo Atresmedia completa la oferta de antena3.com y lasexta.com es inmenso (Europa Press, 2014): *Celebrities, Se Estrena, Cocinatis, Ciencia Xplora, Tecno Xplora, Defconplay, Objetivo TV, Viajestic, Coolsty, Correr y Fitness, El Sótano, Fórmula 1, Neox Kidz,* etc. De todos ellos, destacan las dos últimas incorporaciones durante 2014, *Coolsty* y *Viajestic*. El primero se presenta como "un nuevo portal sobre estilo de vida (…) que incluirá informaciones sobre el mundo de la moda y los complementos, con todo lo necesario para no perder de vista las últimas tendencias en cuidados personales, las nuevas tecnologías, los lugares con algo más que sólo encanto, sin perder de vista lo mejor del motor" (Europa Press, 2014). En cuanto a *Viajestic*, es un "portal de viajes donde moverse es la clave para que los usuarios puedan comenzar a ampliar su mundo" (La Razón, 2014).

En cuanto a los blogs, algunos como *La Sex Teacher*, una especie de gabinete sexológico; *Esto no es noticia*, un blog de noticias curiosas; o *Acústica Mente*, un espacio para la música. Y es que, en la actualidad, Antena 3 dispone de más de una cuarentena de blogs que pueden visitarse a través de blogs.antena3.com. Sus temáticas son muy diversas, yendo cada uno de ellos dirigido a un nicho de mercado. Así, a través de un amplio abanico de blogs, Antena 3 consigue abarcar gran parte de los diferentes públicos a pesar de que los blogs no generan un elevado tráfico de comentarios con sus post a través de sus respectivas webs, aunque sí lo hacen a través de las redes sociales.

3.1.5. Oferta de contenidos disponibles en diferentes pantallas y aplicaciones *second screen*

Existen dos formas de las que el espectador dispone para consumir los diferentes contenidos ofertados a través de la web de Antena 3. Puede hacerlo en directo, consumiendo a través de otros gadgets que no son necesariamente la televisión lo que se está emitiendo a través del canal tradicional. También puede hacerlo a la carta. Ambas formas de consumo, son posibles gracias a

Atresplayer, un reproductor externo a la web de Antena 3 –ya que está disponible en otro dominio (www.atresplayer.com) –, que ofrece la posibilidad de visionar todas las series, programas, noticias, telenovelas o cualquier otro tipo de contenido emitido por el Grupo Atresmedia, como largometrajes[15]. No obstante, los contenidos que este reproductor ofrece son ocasionalmente de pago, tal y como se ha especificado en el apartado anterior en el que se analizaban las diferentes series o programas y la disponibilidad de sus capítulos.

Pero Atresplayer es mucho más que un reproductor, de hecho el grupo multimedia lo considera como "una plataforma" que permite visualizar los diferentes contenidos en el "ordenador (…), dispositivos IOS (…), dispositivos Android, Windows Phone y Windows 8, ChromeCast, AirPlay, Smart TV de Samsung y en la videoconsola Xbox" (Atresplayer, 2015).

Además, los diferentes contenidos ofertados se pueden visionar en diferentes calidades (desde SD- a HD+) para poder ser disfrutados con cualquier tipo de conexión superior a seis megas reales e incluso en los dispositivos móviles se puede disfrutar de los contenidos con una conexión 3G, aunque se recomienda hacerlo mediante wifi debido a la gran cantidad de datos que el tipo de contenido ofertado puede consumir. Lo único que se necesita para ello es tener una versión de Flash superior a 10.4 instalada en el ordenador, plugin que se puede descargar gratuitamente desde la página web de Adobe (get.adobe.com/es/flashplayer). Para visualizarlo desde los diferentes dispositivos móviles, es necesario descargar la aplicación gratuita de Atresplayer a través de las diferentes tiendas (Atresplayer, 2015).

De este modo, los contenidos de antena3.con son accesibles desde cualquier lugar siendo solamente necesario para ello tener un dispositivo con conexión a Internet. No obstante, cabe especificar que "hay contenidos que por limitaciones contractuales no están disponibles para su consumo en esta plataforma fuera de España" (Atresplayer, 2015).

En cuanto al tipo de plataforma que es con respecto al pago de contenidos, Atresplayer es una plataforma mixta; ofrece contenidos gratuitos y otros por los que hay que pagar. Aparecen así tres tipos de usuarios (Atresplayer, 2015):

1. Anónimo: Aquel usuario que sin registrarse puede ver los últimos contenidos subidos con las funcionalidades básicas como reproducción del vídeo en calidad estándar (SD) y subtítulos. Puede consumir contenidos extra, como los señalados en el apartado anterior.
2. Registrado: Puede disfrutar de un catálogo más amplio de contenidos y tiene acceso a funcionalidades avanzadas, como visionar los contenidos en alta definición o en versión original. Puede gestionar sus listas de contenidos, tener disponibles los contenidos offline y adelantarse al estreno en televisión adquiriendo un preestreno. Además, puede disfrutar de los contenidos con menos publicidad[16] y comentar sus programas o capítulos favoritos con el resto de usuarios. Esta es la única forma que antena3.com ofrece de personalización del contenido ya que el perfil que el usuario puede crearse le permite la opción gestionar su *playlist* seleccionando, guardando y compartiendo aquello que más le interesa.
3. Premium: Por 2.69€ al mes, tiene todos los beneficios de usuario registrado, el acceso ilimitado al catálogo completo de Atresplayer y no dispone de cortes publicitarios aunque, se ha de tener en cuenta, que los preestrenos no están incluidos en la tarifa de los usuarios Premium, abonándose a parte cada uno de ellos.

Por otro lado, es necesario hacer referencia a Atresmedia Conecta, una aplicación *second screen* con la que la cadena de televisión intenta "dar el salto hacia una televisión más interactiva", pero que no debe ser equivocada con Atresplayer. Por su parte, Atresmedia Conecta permite disfrutar de contenido extra e interactuar durante la emisión en directo de las principales series y programas de la cadena además de comentar y seguir el hilo de los hashtags más utilizados en Twitter sin salir de la aplicación (Antena 3, 2014).

3.2. Antena 3 y sus redes sociales

Cabe ahora hablar de las redes sociales, del uso que la cadena hace de ellas y de cómo se implementan en antena3.com, y más si se tiene en cuenta que Atresmedia es el segundo grupo con mayor impacto social (el 21% del total de comentarios compartidos en febrero de 2015[17]). De tal forma, Antena 3 acumuló durante el pasado mes de febrero de 2015 unos 686.146 comentarios. Y, aunque bien es cierto que la cadena "ofrece una radiografía por géneros muy repartida" (Global in Media, 2013: 10), destaca por generar el 39.3% de volumen total de comentarios en las redes sociales dentro del género de entretenimiento y el 27% dentro del de deporte (por encima de Telecinco). Además, genera el 19.9% del de ficción y el 13.8% del de cine (Global in Media, 2013: 2-11).

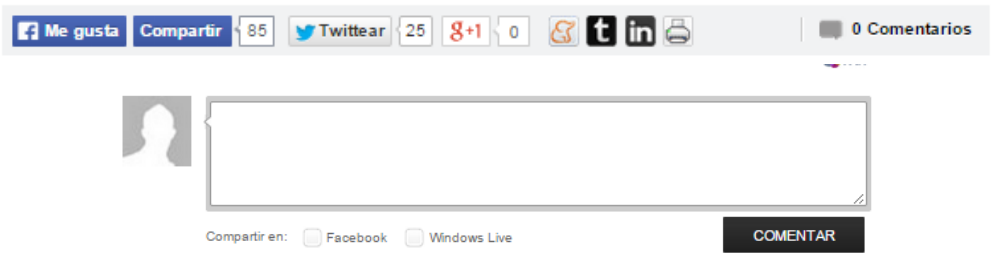
Sin embargo, Antena 3 no destaca necesariamente en las diferentes redes sociales de las que dispone (Facebook, Twitter, Google + y YouTube) estos contenidos que más tráfico de comentarios producen, sino todo lo contrario: da visibilidad a aquellos que menos producen. De hecho, aparecen más contenidos compartidos por sus perfiles oficiales relacionados con la ficción y el cine que con los deportes o el entretenimiento propiamente dicho. Antena 3 confía en que hay ciertos contenidos que no hace falta incentivar porque ellos solos generan tráfico mientras que hay otros que es necesario apoyar más, como las series y el cine, para conseguir una mayor visibilidad.

No obstante, independientemente del impacto social, Antena 3 es la cadena de televisión de nuestro país que más seguidores tiene en Facebook, Google + y Twitter.

3.2.1. Enlaces a las redes sociales en la página web de antena3.com

Antes de entrar a analizar cómo utiliza cada red social, cabe identificar cómo las incorpora y las enlaza en su página web. Y es que, aparte de estar disponibles y accesibles a través de diferentes iconos en su esquina superior derecha, antena3.com sitúa una barra con diferentes botones al principio y al final de cada post o contenido compartido para que pueda ser difundido a través de las diferentes redes sociales con facilidad (figura 11).

Figura 11. Barra con botones para compartir el contenido en diferentes redes sociales y ejemplo de presentación de un comentario al usuario



Fuente: antena3.com

También se permite que los diferentes comentarios que cada usuario haga en cualquier tipo de contenido sean compartidos a través de Facebook o Windows Live. Sin duda, lo que se pretende a través de ello es difundir el contenido por las redes sociales y que llegue a la mayor parte del público posible (The Cocktail, 2014). Además, los diferentes programas y series tienen su propio canal de Facebook –y en algunos casos también de Twitter– y que, en su sección, se coloca un *widget* que recoge los últimos comentarios de este en la sección del correspondiente programa o serie (figura 12).

Figura 12. Ejemplos de los *widgets* incluidos en las diferentes series y programas en los que se enlaza con los perfiles de los mismos en las redes sociales



Fuente: www.tinyurl.com/gst4nsd y www.tinyurl.com/j947qvd

3.2.2. Uso las redes sociales de Antena 3: Facebook, Twitter, Google+ y YouTube

Entrando a analizar las diferentes redes sociales, y comenzando por Facebook y Twitter, destacar que en ambas se publica el mismo contenido. En el caso de Twitter, donde disponen de más de ochocientos mil seguidores, *retuitean* y se da visibilidad a otros contenidos publicados por diferentes canales del grupo o por perfiles relacionados con alguna serie o programa emitido pero, por lo general, no se contestan a los tweets enviados por otros usuarios, tal y como se puede ver en el apartado "Tweets y respuestas"[18].

En el caso de Facebook ocurre lo mismo e, independientemente de disponer de casi un millón trescientos mil seguidores, no se responden a los comentarios de los post. Así, a pesar de que los post llegan a tener más de cien comentarios, a ser compartidos más de doscientas veces o a tener más de dos mil "me gustas", Antena 3 parece hacer caso omiso a sus comentarios.

En cuanto al contenido compartido tanto en Facebook como en Twitter, siempre se comparten contenidos que redirigen a la página web de antena3.com o alguno de sus portales verticales, lo que evidencia, y más si se tiene en cuenta que no se contestan a los comentarios de sus seguidores, que la finalidad que busca Antena 3 con sus redes sociales es generar tráfico y visitas en su página web. La temática del contenido es de lo más variada y va desde series y programas a noticias e incluso, en alguna ocasión, se comparten contenidos que están disponibles en algunos de los portales verticales de la cadena como, por poner un ejemplo, *Corre y fitness*, o de sus blogs. Pero, lo más curioso es que es a través de aquí, de las redes sociales, donde se generan más comentarios de las diferentes entradas en los blogs, en lugar de a través de su página web (figura 13).

Por otro lado, en Google +, donde la cadena dispone de más de ciento y treinta tres mil seguidores y casi cuarenta y cuatro millones de visitas, se comparten nuevamente todo tipo de contenidos aunque, en este caso, la repercusión que estos contenidos tienen, el tráfico de comentarios que generan y las veces que son compartidos son menores. Además, Antena 3 no comparte contenido en esta red social con tanta asiduidad como en Twitter y Facebook y dicho contenido suele variar con los de las otras dos redes sociales, a pesar de que también redirige a los seguidores a la web de Antena 3.

Figura 13. Ejemplos de diferentes post publicados el perfil oficial de Facebook



Fuente: www.facebook.com/antena3

Y, finalmente, cabe hacer un breve repaso de su página de YouTube, sobre todo si se tiene en cuenta que es la única cadena española que cuenta con un canal, junto con La Sexta, en esta plataforma gracias al acuerdo al que Antena 3 y YouTube llegaron en 2007.

En esta red social, donde la cadena tiene cerca de un millón y medio de suscriptores y mil quinientos millones de visualizaciones, comparte breves contenidos, adelantos de los programas y series que ofrece y algunos de los momentos más importantes de los mismos, pero siempre a través de vídeos diferentes de los que aparecen recogidos en antena3.com y que no son excluyentes en ningún momento. Llama la atención que, aunque en un principio Antena 3 se comprometió a subir entre diez y quince vídeos semanales (El Mundo, 2007), en la actualidad este número se ha incrementado considerablemente, llegándose a subir más de medio centenar por semana. Otra diferencia con lo acordado inicialmente, es que, actualmente el canal de YouTube de Antena 3 no dispone de publicidad. Además parece curioso que, a través de esta red social, a diferencia de lo que se hace con las demás, no se pretende generar tráfico de forma directa o a través de un enlace a su web, sino que se sugieren otros canales y se pide a los usuarios de esta red social que se suscriban al canal de YouTube de Antena 3.

4. Conclusiones

La presente investigación se ha centrado en analizar el sitio web de antena3.com determinando su oferta de contenidos y las herramientas utilizadas en él para interactuar con sus públicos identificando, además, el uso que hace de las redes sociales como fuentes de generación de tráfico hacia su página web.

Como se ha visto, antena3.com es un espacio donde la cadena vierte todos aquellos contenidos ofertados en su canal tradicional y los amplía con contenido extra en busca de fidelizar al usuario y televidente mediante la transmedialidad del contenido expandiendo el universo de sus series, programas o secciones de noticia favoritas.

También es un espacio en el que se busca configurar en cierto modo una comunidad virtual, en el que se implementan herramientas para interactuar con sus públicos como concursos o votaciones, a pesar de que no hace lo mismo con las redes sociales. Estas, aunque son integradas en la web favoreciendo su viralidad, la cadena no aprovecha todo su potencial pues no establece a través de ellas un auténtico dialogo con sus usuarios. Son usadas para generar

tráfico hacia su web compartiendo contenidos que redirigen a la misma. No conversa a través de ellas con sus seguidores y evita responder a sus comentarios, a pesar de la gran cantidad de ellos que se generan. Evita así interactuar con sus públicos, una interactuación que sí busca a través de su web, donde no la consigue, una situación que puede parecer contradictoria.

Figura 14. Puntuación de las variables analizadas en la web de antena3.com

Contenidos ofertados: series, programas y noticias.	Actualidad y actualización de la información y los contenidos ofertados.	1
	Desarrollo de contenidos específicos de cada programa y/o serie.	1
	Posibilidad de acceso a contenidos pasados de un programa que se encuentra actualmente, o no, en antena.	1
	Posibilidad de acceso a contenidos futuros de un programa que se encuentra actualmente, o no, en antena.	1
	Categorización de la información y los contenidos ofertados en secciones.	1
	Merchandising de los diferentes programas y/o series y disponibilidad de una tienda virtual para el mismo.	1
	Oferta de contenidos en diferentes pantallas y aplicación *second screen*.	1
	Posibilidad de consumir contenidos emitidos en directo por la cadena de televisión a través de su canal tradicional	1
	Sistema de búsqueda en la web: recuperación rápida de la información a través de un buscador o un mapa web.	1
Comunidad virtual: herramientas y parámetros de interactividad.	Posibilidad de registro como usuario con contraseña en la web.	1
	Existencia de un espacio virtual en el que se puede mantener a tiempo real una conversación entre usuarios.	0
	Existencia de un foro propio de la página web.	0
	Programa/serie con foro o chat propio.	0
	Método de contacto con la cadena o los programas o series específicos: interacción usuario-medio de comunicación.	0
	Posibilidad de comentar noticas u otros contenidos publicados.	1
	Publicación de contenidos creados por los usuarios.	0
	Adaptación de la interfaz del sitio web del medio de comunicación en función de los contenidos de interés para el usuario.	0
	Suscripción de alertas o boletín electrónico.	0
RRSS: FB, Twitter, Google+ y YT.	Contenidos relacionados con en las publicaciones.	1
	Respuesta a los comentarios de los seguidores.	0
	Posibilidad de compartir noticas u otros contenidos publicados.	1

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de Codina, Aubia y Sánchez, 2008 y Rodríguez-Martínez, Codina y Pedraza-Jiménez, 2012.

Así, a la par que busca interacción en su sitio web, la cadena deja que esta pase de largo en las redes sociales, donde el interés que despierta con sus contenidos es obvio considerando que diversos materiales compartidos llegan a generar cientos de comentarios. Todo lo contrario a los contenidos publicados en la web. Estos, apenas tienen decenas de comentarios, lo que probablemente se deba a que para comentar cualquier contenido el usuario ha de estar registrado en la web, un esfuerzo que el público no parece estar dispuesto a realizar para expresar su opinión. Idea que se refuerza si se tiene en cuenta la gran cantidad de tráfico que generan otros tipos de interactuaciones como las votaciones, donde no hace falta registrarse.

Y es que, parte del éxito de estos sitios webs reside en el hecho de poder visionar grandes cantidades de contenido sin registrarse y a que este se adapta y se puede reproducir desde

diferentes dispositivos sin generar problemas de compatibilidad. Pero, el hecho de que el registro sea obligatorio para consumir ciertos contenidos podría generar cierto rechazo hacia este tipo de webs y ocasionar que los telenautas acaben buscando el contenido que desean consumir a través de otras plataformas, como las *peer to peer*. Por ello, sería interesante analizar este fenómeno y ver si ese "rechazo al *login*" se produce realmente y si tiene algún efecto o no en el hecho de que no se comenten los contenidos en la web de la cadena pero sí a través de sus perfiles oficiales en las diferentes redes sociales.

Es por ello que si se consideran las variables estudiadas en esta investigación puntuándolas como 0 (ausencia de esa cualidad en la web) y 1 (presencia) (figura 14), se observa la carencia de Antena3 a la hora de gestionar adecuadamente sus perfiles en las redes sociales (2/3 puntos), los cuales se deberían conformar como un espacio para el intercambio de ideas con sus seguidores. Algo que ocurre también a la hora de valorar la comunidad virtual que intenta conformar a través de su espacio web, el cual suspende si se considera la baja puntuación de sus herramientas y parámetros de interactividad (2/9 puntos).

Aunque, a pesar de ello, Atresmedia sí pone a disposición del usuario un espacio web con una completa y bien organizada oferta de contenidos (9/9 puntos) apostando por la innovación y la difusión de contenidos a través de la Internet para que estos estén disponibles "*for anyone, anytime and anywhere*"[19].

5. Referencias bibliográficas

[1] AIMC (2015). *Resumen general del Estudio General de Medios. Octubre 2014 a mayo 2015.* Disponible en www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html

[2] ANTENA 3 (2014). *Atresmedia es más interactiva que nunca con la aplicación Atresmedia Conecta*. Disponible en www.tinyurl.com/p5lfewg

[3] ANTENA 3 (2015a). *Así ha evolucionado la web de Antena 3.* Disponible en www.tinyurl.com/antena3web

[4] ANTENA 3 (2015b). *El Atelier de Velvet, un espacio exclusivo para los amantes de la serie*. Disponible en www.tinyurl.com/zakp7gd

[5] ANTENA 3 (2015c). *Página web oficial*. Disponible en www.antena3.com

[6] ANTOLÍN PRIETO, R. (2012). *YouTube como paradigma del vídeo y la televisión en la web 2.0*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

[7] ARJONA MARTÍN, J.B. (2010). De web corporativa a portal audiovisual: RTVE.es. *Actas y Memoria final del II Congreso Internacional AE-IC: Comunicación y desarrollo en la era digital,* Málaga, 1-19. Disponible en www.aeic2010malaga.org/upload/ok/300.pdf

[8] ATRESMEDIA CORPORACIÓN (2015). *Atresmedia Diversificación.* Disponible en www.tinyurl.com/n2v5cmn

[9] ATRESMEDIA PUBLICIDAD (2012). *Antena 3 Juegos, nuevo canal vertical de antena3.com*. Disponible en www.tinyurl.com/p9cxell

[10] ATRESPLAYER (2015). *Preguntas generales sobre Atresplayer*. Disponible en www.atresplayer.com/info/ayuda/faqs.html

[11] ATRESPLAYER VIDEOCLUB (2015). *Cómo funciona Atresplayer Videoclub.* Disponible en www.peliculas-online.atresplayer.com/ayuda/funcionaNubeo

[12] BANDAI NAMCO GAME (2014). La TV está cambiando. En *FICOD 2014 Industria* [ponencia]. Más información disponible en www.ficod.es/ponencia/la-tv-esta-cambiando

[13] BARRIENTOS BUENO, M. (2013). La convergencia de la segunda pantalla en el caso de Isabel (TVE). *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad*, 1-27.

[14] BERNAL TRIVIÑO, A. I. (2013). Evolución tecnológica de canalsur.es. Implantación de la televisión a la carta. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* 22, 1-12. Disponible en www.tinyurl.com/zo3grwl

[15] BUSTAMANTE, E. (2003). Televisión digital: globalización de procesos muy nacionales. En Bustamante, E. (Coord.). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias* culturales en la era digital, Barcelona: Gedisa.

[16] CODINA, L., AUBIA, L. Y SÁNCHEZ, N. (2008). Propuesta nuclear de análisis de sitios web de televisión. Barcelona: UPF. Disponible en www.lluiscodina.com

[17] DORADO-ALBÁN, A. (2001). Modelo de un sistema para evaluar la conformidad entre un sitio web y un portal vertical. *Taller Internacional del Software Educativo*, Santiago de Chile: Centro de Computación y Comunicación para la construcción del conocimiento de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Disponible en www.tise.cl/2010/archivos/tise01/docs/trabajos/ID22/ID22.htm

[18] EL MUNDO (2007). Antena 3, primera televisión española en lanzar un canal propio en YouTube. Disponible en www.elmundo.es/elmundo/2007/03/12/comunicacion/1173700233.html

[19] EUROPA PRESS (2014). *Atresmedia digital lanza mañana 'coolsty.com', un nuevo portal sobre estilo de vida*. Disponible en www.tinyurl.com/hd5xyre

[20] FACEBOOK (2015). *Perfil oficial de Antena 3.* Disponible en www.facebook.com/antena3

[21] GLOBAL IN MEDIA (2013). *Impacto social de la televisión en Redes Sociales Televisiones en abierto. Ejercicio 2013*, 1-25. Disponible en www.tinyurl.com/hsd3ecm

[22] GOOGLE + (2015). *Perfil oficial de Antena 3.* Disponible en plus.google.com/+antena3/posts

[23] IAB (2011). *Estándares de formatos publicitarios de vídeo in-stream. Versión 2.0.* Disponible en www.tinyurl.com/iabformatos2011

[24] IAB (2014). *I Estudio de Medios de Comunicación Online*. Disponible en www.tinyurl.com/nmd3gfu

[25] LA RAZÓN (2014). *Atresmedia lanza el portal de viajes «viajestic.com»*. Disponible en www.tinyurl.com/zgtt728

[26] LACALLE, C. (2011). La ficción interactiva: televisión y web 2.0. *Ámbitos*, 20, 87-120. Disponible en www.grupo.us.es/grehcco/ambitos20/05lacalle.pdf

[27] MARKETING DIRECTO (2014). *Intersticial.* Disponible en www.tinyurl.com/oygwsyx

[28] MEDIASET (2013). *Mediaset, líder de las teles on line en agosto*. Disponible en www.tinyurl.com/kfcbnbq

[29] MENDIGUREN GALDOSPIN, T. (2010). Análisis comparativo de las páginas web de las televisiones locales de la comarca del Gran Bilbao. *Revista Zer*, 15 (29), 89-114. Disponible en www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer29-05-Mendiguren.pdf

[30] MERCADEO GLOBAL (2014). *Convierte tu web en un Portal Vertical*. Disponible en www.mercadeoglobal.com/blog/web-portal-vertical

[31] MULTIDOC 3.0 (2014). Documentación publicitaria. La publicidad aplicada a las nuevas tecnologías y a la documentación: una nueva forma de hacer publicidad con garantías de éxito: tipos de publicidad. *Documentación, Internet y medios de comunicación*. Sección Departamental de Biblioteconomía y Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en www.tinyurl.com/n5dgpkg

[32] OBJETIVO TV (2014a). *'El Tiempo entre Costuras' pone punto y final con máximo histórico: más de 5,5 millones de espectadores y el 27,8% de share*. Disponible en www.tinyurl.com/zxwmch8

[33] OBJETIVO TV (2014b). *Atresmedia Publicidad firma un acuerdo con Twitter*. Disponible en www.tinyurl.com/gp9ez8j

[34] PINO, C. Y AGUADO, E. (2012). Internet, Televisión y Convergencia: nuevas pantallas y plataformas de contenido audiovisual en la era digital. El caso del mercado audiovisual online en España. *Observatorio (OBS*) Jornal*, 6 (4), 57-75. Disponible en www.obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewFile/590/552

[35] RODRÍGUEZ FUENTES, C. (2010). Televisión en Internet. *Icono 14*, 15, 114-132. Disponible en www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/284 doi: 10.7195/ri14.v8i1.284

[36] RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, R., CODINA, L. Y PEDRAZA-JIMÉNEZ, R. (2012). Indicadores para la evaluación de la calidad en cibermedios: análisis de la interacción y de la adopción de la Web 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (1), 61-93. doi: 10.3989/redc.2012.1.858

[37] SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto.

[38] The Cocktail (2014). *Casos de éxito: Antena 3. La web como un canal más de generación de ingreso para una cadena de televisión*. Disponible en www.the-cocktail.com/mx/casos/antena-3

[39] THE COCKTAIL ANALYSIS (2014). *Televidentes 2.0 (VII Oleada). Informe público.* Disponible en es.slideshare.net/TCAnalysis/informe-publico-televidente-11102013

[40] THE COCKTAIL ANALYSIS (2015). *Televidentes 2.0 (VIII Oleada). Informe público.* Disponible en www.tinyurl.com/jtw82ns

[41] TRENDING TELE (2015). *Telecinco, líder en impacto social en febrero*. Disponible en: www.telecinco.es/blogs/trendingtele/Impacto_social-Telecinco-SocialTV_6_1949415007.html

[42] TWITTER (2014). *Twitter Amplify: Armoniza la experiencia multipantalla*. Disponible en biz.twitter.com/es/twitter-amplify

[43] TWITTER (2015). *Perfil oficial de Antena 3.* Disponible en twitter.com/antena3com

[44] XATAKA (2012). *Antena* 3 inaugura su Modo Salón Premium, otro servicio de TV a la carta por Internet insustancial. Disponible en www.tinyurl.com/op7lpu5

[45] YOUTUBE (2015). *Perfil oficial de Antena 3.* Disponible en www.youtube.com/user/antena3/videos

[1] Por poner un par de ejemplos, la ABC compró la mayoría de Infoseek (1998) y la NBC se alió, primero con US Web (1998), y luego con Microsoft en MSNBC (Bustamante, 2003: 196).

[2] Es necesario diferenciar estos servicios de los IPTV (*Video Over Internet Protocol*), sigla que ha sido apropiada por las grandes compañías de telecomunicaciones para designar sus plataformas de televisión multicanal de abono en red cerrada (Pino y Aguado, 2012: 63).

[3] Formato publicitario que aparece ocupando la pantalla completa durante unos segundos antes de visualizar el contenido de una página web. La mayoría de estos formatos ofrece la opción de cerrar la ventana para acceder al contenido antes de que termine el tiempo de exposición (Diccionario LID de Marketing Directo e Interactivo, en Marketing Directo, 2014).

[4] Publicidad lineal en un vídeo que aparece en mitad del contenido (IAB, 2011:8).

[5] Las tecnologías de *streaming* de audio y vídeo (transmisión de datos en flujo continuo) como las de RealNetwork, QuickTime y Windows Media Player, permiten ofertar la televisión en Internet desde 1995, aunque haya sido en los últimos años cuando su uso se ha hecho más frecuente. De hecho, gracias a estas tecnologías se pueden ofertar contenidos en *real time streaming* (televisión difundida tradicional), *streaming on demand* (aquella televisión de pago por visionado del producto), *downloading video* (productos unitarios pagados en venta o alquiler) y *peer to peer downloading* (intercambio, trueque de archivos) (Bustamante, 2003: 193-194).

[6] Está operado por Atresmedia Televisión, que forma parte de Atresmedia Corporación, junto a otras empresas como Atresmedia Radio (Onda Cero, Europa FM y Melodía FM), Movierecord o Unipublic.

[7] Hágase notar que el grupo Mediaset es auditado por OJD interactiva y que Atresmedia no está auditada por dicho organismo desde marzo de 2013. Los últimos datos que hay auditados de Antena3.com y Lasexta.com son del mes de febrero de dicho año, donde alcanzaron, respectivamente, 9,3 y 2,7 millones de navegadores únicos (Mediaset, 2013).

[8] Antena fue un grupo pionero en expandir sus contenidos a otros soportes: en 1999 introdujo en el teléfono móvil un canal de interactividad a través de un servicio de alertas informativas por SMS. Pero la verdadera emisión a través del teléfono móvil llegó en noviembre de 2008, con el lanzamiento de *Vodafone Live!*, un servicio para teléfonos 3G de descarga y escucha de música con calidad MP3 y de televisión. Esto fue posible "gracias al acuerdo de Vodafone con Antena 3, Sogecable, TVE, Europa Press, El Mundo, Marca, Disney Mobile, MTV, Sony Pictures Mobile Entertainment, Universal Studios y Warner Bros" (Lacalle, 2011:99).

[9] En Estados Unidos, Twitter ya ha unido a los canales de televisión con los anunciantes en campañas Amplify como, por ejemplo, Turner Broadcasting con AT&T y Samsung con ABC. Además, la empresa ha anunciado acuerdos con los cuatro grandes canales en Estados Unidos: ABC, NBC, CBS y Fox (Objetivo TV, 2014b).

[10] Para más información sobre Twitter Amplify, véase biz.twitter.com/es/twitter-amplify

[11] La existencia de estos guiones permiten al a vez hacer los contenidos de la serie más accesibles al público sordo al actuar como transcripciones de los contenidos audiovisuales.

[12] No existe un compromiso fehaciente de Antena 3 y en ocasiones se ofertan con tan solo 24 horas, depende de la disponibilidad que de ellos tenga la cadena (Atresplayer, 2014).

[13] Los portales verticales son portales temáticos con una segmentación muy precisa del público objetivo al que se dirige, de tal manera que intenta ocupar un "nicho de mercado" (Mercadeo Global, 2014).

[14] A pesar de que antena3.com tiene como público objetivo la población española en general y que es un sitio web generalista, los diferentes contenidos que en aparecen tienen un público más específico que coincide con el que tienen al ser emitidos por el canal tradicional.

[15] A mediados de 2014, Antena 3 lanzó Nubeox que, en 2015, se integraría como una extensión de Atresplayer, Atresplayer Videoclub, a través de la que oferta el visionado de una amplia variedad de series y películas al estilo de plataformas como Yomvi, Netflix o Wuaki. El modelo de negocio es el mismo que el de las plataformas mencionadas: el contenido está disponible para el usuario mediante el alquiler o la compra del mismo y a diferentes precios que van desde 0.99€ a 3.99€, en función de la novedad y la calidad del contenido a visionar (Atresplayer Videoclub, 2015).

[16] En lugar de interrumpirse el contenido cada doce minutos con noventa segundos de publicidad, lo hace con sesenta.

[17] El grupo Mediaset ocupa el primer lugar y RTVE la tercera posición con el 13% del total de *share of voice* en febrero de 2015. Telecinco lidera el ranking de impacto social por cadenas, con más de 5 millones de comentarios acumulados (Trending Tele, 2015).

[18] Disponible en : twitter.com/antena3com/with_replies

[19] Traducción del autor: Para cualquiera, en cualquier momento y en cualquier lugar.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dra. Mª Eugenia LÓPEZ-SANZ

CEADE. España. melopez@ceade.es

Dra. Mercedes MEDINA-LAVERÓN

Universidad de Navarra. España. mmedina@unav.es

El índice de afinidad como medida de la calidad en los informativos de televisión. Estudio empírico de Antena 3 y Telecinco

The affinity index as a measure of quality in television news. Empirical Study of Antena 3 and Telecinco

Fecha de recepción: 29/04/2016
Fecha de revisión: 29/05/2016
Fecha de preprint: 11/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

En la sociedad actual se recibe tanta información que puede darse la paradoja de que el ciudadano no esté bien informado. En este trabajo, tras una breve revisión de la literatura más reciente sobre la calidad del producto informativo, se propone un indicador de calidad para los programas informativos de televisión, el *índice de afinidad* (IA). Este índice se define como la medida de la adecuación del programa informativo a los intereses del espectador, considerando como tales las preocupaciones de los ciudadanos que el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) recoge en su barómetro mensual. En síntesis, se procederá a medir un aspecto de la calidad de los informativos, teniendo en cuenta la adecuación a los intereses del público. Para el estudio, se ha escogido una muestra de programas informativos emitidos en Antena 3 y Telecinco, en el momento de máxima audiencia -21:00 horas- en el año 2011. Se han seleccionado estos dos canales por ser los de mayor audiencia dentro de las compañías privadas en España. Se obtiene como resultado que el IA de Antena 3 es normalmente superior al de Telecinco, aunque en ambas cadenas el valor del índice disminuye considerablemente en los programas del fin de semana.

Palabras clave

Afinidad; Antena 3; calidad; interés informativo; noticias; Telecinco.

Abstract

In today's society so much information is received that can be the paradox that the citizen is not well informed. In this paper, after a brief review of the most recent literature on the quality of the information product. Is proposed as an indicator of quality for television news programs, the affinity index. This index is defined as the measure of the adequacy of the news program to the interests of the viewers, considering as such the concerns of citizens that the Centre for Sociological Research (CIS) collects in its monthly barometer. In short, it will be measured one aspect of the quality of news, taking into account the adjustment to the interests of the public. For the study, we have chosen a sample of news programs broadcast on Antena 3 and Telecinco in prime time -21:00 hours- in the year 2011. We have selected these two channels because they accumulate the largest audience. Is obtained as a result of the IA Antena 3 is normally higher than Telecinco, although both tracks the index value decreases considerably in the weekend programs.

Keywords

Affinity; Antena 3; informative interest; news; quality; Telecinco.

López-Sanz, M. E. y Medina-Laverón, M. (2016). El índice de afinidad como medida de la calidad en los informativos de televisión. Estudio empírico de Antena 3 y Telecinco. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7(2)*, 141-158. http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.14

1. Introducción

Actualmente, gracias al entorno digital, el ciudadano puede conocer en tiempo real lo que está sucediendo en el mundo. Obtiene con prontitud, a través de los distintos medios de comunicación, la información que necesita para participar en la sociedad de la que forma parte. López y Souvirón (2012: 115) afirman que los medios "son el elemento intermediario en la comunicación entre el ser humano y la sociedad, y medio adicional de acceso a la cultura y a la vida política y social, contribuyendo así a satisfacer la necesidad de comunicación del hombre" que se identifique con el derecho "a expresar, comunicar y recibir información".

Resulta paradójico considerar que disponiendo de todo tipo de medios para acceder a la información, y recibiéndola en abundancia, el resultado pueda ser un ciudadano saturado informativamente pero mal informado (Ramonet, 1988: 25).Van Cuilenburg (1987: 120) describe este fenómeno como un crecimiento cuantitativo de información pero carente de direccionalidad, es decir, la disponibilidad de muchas respuestas a preguntas que nadie hace. Este autor afirma que el consumo de noticias se caracteriza por el desconcierto, la superficialidad y la apatía.

Como en cualquier mercado, oferentes y demandantes se ponen en contacto buscando cubrir sus expectativas. Los ciudadanos, como señala García-Noblejas (1988: 21), deben ser parte activa ante la oferta de información considerada a veces como "una mercancía más, preparada con aparentes 'garantías de calidad' para un consumo masivo e indiscriminado", sin tener en cuenta que se trata de una mercancía que "exige un 'uso libre' por parte de sus destinatarios". La información ofrecida por los medios debe responder a los intereses del público (Muñoz-Torres, 2002: 83)

Aunque los canales de comunicación a los que el ciudadano puede acudir son numerosos, su preferencia por la televisión es manifiesta. Desde 1980 es el medio de comunicación por excelencia: concentra las mayores audiencias (AIMC 2014) y es el medio preferido por la mayoría de los españoles para informarse de la actualidad (Rodríguez y Sandoral, 2016; Newman et al., 2015; León, 2010; CIS, 2011). Por este motivo se ha elegido la televisión como objeto de estudio. En concreto, nos centraremos en los programas informativos diarios del prime time.

En España la televisión comenzó en 1956 como servicio público. Treinta y cuatro años después aparecieron las televisiones privadas, como concesionarias del servicio público de comunicación audiovisual –desde 2010, servicio de interés general-. Tanto en la televisión pública como en la privada, los programas informativos han vertebrado de un modo u otro la programación. García-Avilés (2010, 303-304) afirma que los informativos sirven de identidad del canal y potencian la fidelidad de la audiencia. Expone además, que estos programas intentan transmitir una imagen de cercanía al espectador gracias al empeño por informarle de forma objetiva.

Sin embargo, las televisiones, en su lucha por incrementar la audiencia, se han desviado de esa función originaria y prioritaria de informar, provocando "un incremento de noticias con elementos de interés humano, sucesos y catástrofes, sensacionalismo y otras historias sin componente de asuntos públicos" (Picard, 2012: 27). Esa competencia entre los distintos canales les lleva a introducir el recurso al entretenimiento en las noticias, bien espectacularizando las noticias duras, o bien insertando mayor número de noticias blandas (Montero et al., 2015: 226). En ese sentido, Cebrián (2004: 114) manifiesta que "los noticiarios han dejado de ser servicios de información para convertirse en programas de televisión en los que se ensayan nuevas estrategias de conquista de audiencia como cualquier otro tipo de programa". Afirma además, que ha cambiado tanto la estructura interna de los programas como el modelo de noticias, acelerando el ritmo del montaje y buscando la espectacularización. En la misma línea añade García-Avilés (2010: 304) que en los informativos, se tiende al estilo espectacular más que a una hechura seria y solvente. También Ramonet (1988: 25) expone que el periodismo televisivo ha dejado de informar para distraer.

CC BY SA

El presente trabajo explora en qué medida las noticias de las televisiones privadas en España se adecuan a los intereses de los ciudadanos. En concreto pretende comprobar que la adecuación a los intereses del público puede ser una muestra de la afinidad entre las noticias y su audiencia, es decir, si esa información es afín a los intereses informativos del ciudadano. Para ello se ha diseñado un instrumento de medición que denominamos *índice de afinidad*. El estudio se centra en los programas informativos con mayor audiencia de las dos cadenas de televisión privada en España, Antena 3 y Telecinco.

Con el marco teórico y revisión de la literatura se pretende justificar si se puede considerar la afinidad como un factor de calidad y si podemos identificar interés informativo con preocupación de los ciudadanos. Nos gustaría con este trabajo aportar una medida más al complejo concepto de la calidad informativa en el ámbito empresarial estudiado ampliamente como se expone a continuación.

2. La calidad del producto informativo

La calidad es un concepto complejo de definir pues son muchos los elementos que contribuyen a determinarla como partes de un todo sin el cual no es posible decir que algo es de calidad (Medina, 2014). En el caso del producto informativo no hay que olvidar que posee unas peculiaridades que le vienen dadas por su doble condición de producto y servicio.

La televisión es un agente socializador que influye en la formación política, humana, social y cultural de la ciudadanía. Se le puede exigir que a través de la variedad y calidad de sus programas contribuya a elevar el nivel de los espectadores en esos ámbitos (García-Avilés, 2010: 662). La calidad proporciona credibilidad al medio de comunicación e incrementa la influencia en la opinión pública (Medina, 2006: 48).

Los estudios realizados sobre la calidad en televisión, y en concreto del producto informativo audiovisual, son numerosos y responden a variados enfoques. Meyer (2009: 67), Israel y Pomares (2013: 147) y Burgueño (2010: 116) consideran que la calidad en la información está relacionada con la credibilidad. Nieto e Iglesias (2008: 136), Bonaut y Ojer (2011: 249) y Humanes y Montero (2013: 163) asocian la calidad a la veracidad. McQuail (1998: 123-124) y Schultz (2000) identifican la calidad como parte de los valores democráticos de la sociedad.

Díaz et al. (2015: 2) afirman que "desde la perspectiva de la calidad el valor esencial de referencia es el pluralismo". Soengas (2007: 326) considera algunos indicadores de calidad, como la pertinencia y pluralidad de las fuentes, el tratamiento de puntos de vista de la noticia, la utilización de recursos para facilitar la comprensión de la información y la selección temática. Incluye además como indicador de calidad, la inclusión de noticias originales, producidas por el medio. También para Picard (2004: 60-61) este último aspecto de la elaboración de información propia, es señal de calidad. Aunque estima que el concepto de calidad periodística es un concepto amplio que afecta entre otros, a los contenidos, a las fuentes de información, a las actividades que realiza el medio y al logro de los objetivos sociales. Gómez Mompart (2001: 34) relaciona la calidad no solo con valores éticos y deontológicos, sino también con criterios profesionales como son las fuentes de información y documentación, el tratamiento en el desarrollo de la noticia y la relación que se establece con la opinión pública. Por otra parte, León (2010: 27) puntualiza que para informar con calidad hay que evitar planteamientos simplistas, y si es necesario poder abordar algunas cuestiones con mayor profundidad.

En la misma línea que nuestra propuesta cabría mencionar el trabajo llevado a cabo por Alessandri y otros autores en 2001 en el que se elabora un índice de medición de la calidad denominado *Valor Agregado Periodístico* (VAP) a través del cual se valoran la selección de las noticias y la elaboración de los mensajes (Alessandri et al., 2001). Más reciente es el estudio coordinado por Aguilar-Paredes et al. (2016), en el que se desarrolla el Índice de *Desviación de la*

Calidad Informativa (IDCI), que evalúa el grado de representación política y su *framing* (Aguilar-Paredes et al., 2016).

2.1. La calidad desde la perspectiva del espectador

Valorar que un producto es de calidad implica que se ajusta a determinados estándares establecidos por la empresa, pero sin olvidar que el consumidor es parte fundamental en esta relación. Los espectadores, lectores y radioyentes demandan calidad en los contenidos. Teniendo en cuenta la percepción del espectador y su satisfacción, Arrese (2004: 24-25) distingue la calidad subjetiva y la calidad percibida, relacionada con el grado de satisfacción de las necesidades y expectativas de calidad de las audiencias.

La influencia que ejerce el consumidor en un mercado competitivo es considerable. No le basta con el consumo de un producto o un servicio, sino que exige su satisfacción con la realización de la compra. Para cualquier producto, Deming (1989: 132-133), Ishikawa (1985:75) y Juran et al. (1993: 2.1-2.2) definen la calidad desde la perspectiva del cliente, considerando su satisfacción como determinante de la calidad.

En las empresas de servicios, la reacción del cliente ante la calidad es inmediata (Deming, 1989:145). Aunque los servicios son heterogéneos y su prestación varía de un usuario a otro y de un día a otro, la calidad puede definirse desde la percepción del cliente porque la calidad del servicio se produce durante su entrega o prestación (Zeithaml et al, 2007: 18).

Como expone Medina (2015: 260) "la calidad orientada a la satisfacción de las audiencias se convierte en elemento diferenciador imprescindible de toda empresa que quiera adquirir prestigio y sobrevivir a los cambios". Además, lo característico de los productos de los medios de comunicación es su capacidad para satisfacer necesidades y deseos de sus potenciales clientes, a través de contenidos informativos, persuasivos o de entretenimiento (Picard, 1989: 374; Arrese, 2004: 11). No se puede olvidar que la satisfacción del consumidor es uno de los puntos fundamentales en la investigación de mercados, pues un consumidor satisfecho además de reforzar la imagen de la empresa, no muestra interés en la oferta de la competencia. La satisfacción del cliente es una opción estratégica defensiva, pues aunque el consumidor fiel puede no estar satisfecho, el consumidor satisfecho tiende a ser un consumidor fiel (Cubeles, 2002: 30-31).

Para poder estudiar la calidad percibida de un producto por parte del consumidor, hay que considerar cuáles son las demandas del público y qué grado de satisfacción le produce su consumo. El comportamiento del consumidor de servicios se explica por la satisfacción que le proporcionan y por su percepción de la calidad (Zeithaml et al., 1993: 3). En el caso del producto-servicio televisivo, la satisfacción del espectador estará en función de la diferencia entre las expectativas creadas por el programa y las sensaciones percibidas del mismo. Esas expectativas se fundamentan, en las diferentes opciones para informarse (Baraybar, 2006: 45). La satisfacción influirá en el comportamiento futuro del espectador. Esa misma línea, Lu y Lo (2007: 362) afirman que satisfacción facilita la predicción del comportamiento del consumidor, pues si los espectadores están satisfechos con el programa, repetirán e incluso no cambiarán de canal mientras se inserta la publicidad en el programa si este les satisface. Además la satisfacción provoca el efecto contagio, pues posiblemente se transmita a otros. Por eso las cadenas de televisión realizan estudios propios sobre la aceptación de sus programas y la calidad percibida por el público, datos que utilizan para confeccionar sus parrillas y para la venta de publicidad (Ojer, 2010).

Ishikawa (1996: 89-90) considera que los espectadores juzgan el programa de televisión según la satisfacción que obtienen de él. En su estudio sobre la calidad, busca obtener información que sea fácil de utilizar y que tenga en cuenta las opiniones de los espectadores.

CC BY SA

El consumo de los programas televisivos por parte del espectador no es simplemente un modo de llenar su tiempo libre, sino que busca en ellos una cierta satisfacción. Como parte de la relación comercial en el mercado audiovisual, el espectador se encuentra en posición cualificada para valorar la calidad del producto y del servicio que le presta (Nieto, 1990: 83). Se puede afirmar que evaluar la satisfacción, requiere haber tenido la experiencia, mientras que la calidad percibida no requiere experiencia previa. Aragón y Llorens (1996: 48) afirman que la calidad percibida en los contenidos produce satisfacción en los espectadores.

Patwardhan et al. (2011: 183) consideran la satisfacción como algo afectivo. Del mismo modo, para Berné et al. (2013: 153), mientras que la calidad percibida es una variable cognitiva, la satisfacción es afectiva. Estos autores analizan e identifican la relación existente entre satisfacción y calidad para el producto informativo.

De acuerdo con la naturaleza del producto informativo, la satisfacción que busca el espectador con su consumo, será la derivada del conocimiento de la información necesaria para tomar decisiones y participar en la sociedad. Por tanto, en la medida que ese producto satisfaga su necesidad de información, podrá afirmarse que es de calidad.

2.2. La calidad como afinidad al interés informativo

El interés informativo se puede definir con palabras de Muñoz-Torres (1989) como lo que el público quiere saber. Pero ¿qué es lo que quiere saber el público? ¿Espera encontrar en los programas informativos lo que busca?

A la pregunta de qué interesa al público, Núñez-Ladevéze (1991: 40-41) argumenta, que además de sus intereses personales, hay determinados sucesos o decisiones que se producen en la sociedad de la que forma parte, que le afectan y deben interesarle. Son los hechos que denomina 'interesantes', aunque muchas personas no muestren interés por ellos. Señala que esos hechos constituyen el interés público, que procede de la objetivación de las relaciones políticas y de la interacción social, es el que proviene de la persona en cuanto que forma parte de la sociedad y por tanto sus intereses personales se adaptan a los sociales. Considera este autor que existe un *periodismo de calidad* que se ocupa de las noticias de interés público, que son las que conciernen a la persona, aunque personalmente no manifieste interés por ellas; y un *periodismo sensación* que se ocupa de lo que denomina interés del público, aquellas noticias de interés humano, llamadas así para distinguirlas de las noticias políticas. Se puede afirmar que el interés informativo abarcaría tanto el interés público como el interés del público, pues ambos conforman la necesidad informativa del ciudadano, el primero como miembro de la sociedad y el segundo como persona individual.

Los medios, a través de su función de informar, además de buscar el interés público, deben apostar por el interés del público. Su credibilidad y confianza no representan sólo el respeto a la veracidad de la información, sino que también hacen referencia al compromiso del medio con el interés y el servicio públicos. El ciudadano necesita un producto en el que pueda confiar y demanda unos contenidos elaborados en función de sus intereses (Farias y Roses, 2009: 20).

El interés informativo es la cualidad de las narraciones periodísticas que hace que el público las considere dignas de ser conocidas. Muñoz-Torres (1989) lo describe como la implicación práctica que representaciones narrativas de historias del vivir humano suscitan en quienes las leen o contemplan. Según Ortego (1976:75) el interés es el valor que la noticia tiene para el lector. Pero eso no significa que sea algo subjetivo. No es una mera cuestión de gustos, pues en esa valoración intervienen tanto el entendimiento como la voluntad. Las discrepancias en la valoración de las causas del interés no las hacen subjetivas y variables, y cabe esperar que se puedan realizar afirmaciones científicas de validez universal sobre ellas. Muñoz-Torres (2002: 73) expone que "negar la existencia de fundamentos causales de lo interesante, sería tanto como

negar la relación misma de interés, que no se podría explicar sólo a partir del sujeto". Considera el interés como una cualidad de la noticia.

Para asegurar su futuro los medios deben averiguar qué es lo que despierta el interés del ciudadano. Describe Muñoz-Torres (2002: 100-119) determinados factores que pueden provocar el interés, entre otros: la cercanía, la novedad, la espectacularidad y la forma en que la noticia está redactada.

El interés informativo es considerado por Muñoz-Torres (1996: 30) como uno de los motores de la especialización, puesto que a partir de él se entiende la necesidad que tienen los medios de afrontar nuevos campos desconocidos o ignorados de la realidad, o de afrontar el tratamiento de temas ya conocidos por la audiencia de un modo más comprensible y ameno. Por tanto, hace falta tener en cuenta al público para decidir si un acontecimiento es o no noticia, aunque esta afirmación puede ser discutible teniendo en cuenta la agenda-setting de los medios.

Anteriormente se ha expuesto la relación que existe entre la calidad percibida y la satisfacción. En la medida en que el programa informativo satisfaga la necesidad de información del espectador y se ajuste a sus intereses informativos, será percibido como un programa de calidad por el espectador.

Después de haber estudiado diferentes criterios para la valoración de la calidad del producto informativo, ha llegado el momento de definir el *índice de afinidad* que justifica la presente investigación. Se entiende el *índice de afinidad* como aquella medida de calidad del producto informativo que mide la proximidad, que las noticias tienen con los intereses informativos del espectador. Para determinar su valor se procede a calcular el porcentaje de noticias afines a los intereses sobre el total de las noticias emitidas en el programa. Se establece como valor aceptable el 50%, pues se considera que al menos la mitad de las noticias del programa deben hacer referencia a los intereses informativos del espectador. Cuanto más elevado sea el valor, mayor calidad tendrá el programa.

A diferencia del VAP y el IDICI citados anteriormente, el *índice de afinidad* definido en este trabajo evalúa un aspecto de la calidad de los programas informativos desde la perspectiva del espectador, en concreto, pretende medir la satisfacción de su interés informativo. Este índice podrá aplicarse para valorar la calidad de cualquier producto informativo, aunque esta investigación se centra en el producto informativo audiovisual.

El objetivo de la investigación es verificar si los informativos ofrecen al espectador la información que le interesa. Entendiendo por 'interés' a objeto de este estudio, aquellos temas por los que manifiesta preocupación según la encuesta mensual del CIS. En concreto, se pretende probar si el *índice de afinidad* puede resultar un instrumento eficaz para valorar un aspecto de la calidad informativa en televisión.

Por tanto, las hipótesis podrían formularse de la siguiente manera:

H1: Medir un aspecto de la calidad de los informativos es posible teniendo en cuenta la adecuación a los intereses informativos del público.

H2: Si los temas tratados en el informativo coinciden en más de un 50% con las preocupaciones de los ciudadanos, se puede afirmar que ese informativo responde al criterio de la calidad relacionado con la afinidad.

3. Metodología

Para demostrar las hipótesis, se recurrirá al método cuantitativo deductivo. Se medirá la afinidad a los intereses informativos del espectador mediante su comparación con los temas tratados en los informativos.

Para estudiar el interés informativo, hemos tomado la idea que expone Picard (2012: 28). Afirma que la motivación del consumo de noticias supone contestar a preguntas como "¿qué cosas están sucediendo?", y consecuentemente, "¿hay algo que debería preocuparme?". También hemos tenido en cuenta el factor espacial definido por Muñoz-Torres (2002: 102-104). En concreto, expone que la proximidad física es relevante en la medida en que implica proximidad mental o cultural, que es la que más cuenta para suscitar interés. El ciudadano demanda información de aquellos temas que le preocupan. Además, entre todo que sucede, lo más cercano tiene mayor interés.

Conforme a ese concepto de interés informativo, para la presente investigación se toman como categorías del mismo, aquellos temas propuestos por el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), que son objeto de preocupación de los españoles[1]. De todas las respuestas ofrecidas se han considerado únicamente las seleccionadas al menos por 25 personas, lo que representa un 1% de las contestaciones. Son las siguientes:

1. El paro
2. Los problemas de índole económica
3. La clase política, los partidos políticos
4. La inmigración
5. La corrupción y el fraude
6. La inseguridad ciudadana
7. La vivienda
8. El Gobierno, los políticos y los partidos
9. El terrorismo, ETA
10. La educación
11. La sanidad
12. Los problemas de índole social
13. La crisis de valores
14. Las pensiones
15. Los problemas relacionados con la calidad del empleo
16. Los problemas relacionados con la juventud
17. La violencia contra la mujer
18. La Administración de Justicia

La importancia que dan los encuestados a los temas propuestos, salvo en los tres primeros - el paro, los problemas de índole económica y la clase política, los partidos políticos -, varía según los meses. Para facilitar el análisis no se ha tenido en cuenta la ponderación de cada respuesta porque, para el estudio que se realiza, solo es necesario considerar qué temas preocupan al ciudadano, pero no en qué medida lo hacen.

Por otro lado, se han dejado al margen del análisis las respuestas: "No sabe" y "No contesta". En el caso de la pregunta referente al principal problema que existe en España, los encuestados que señalan esas respuestas, en cada mes, oscilan entre el 1% y el 1,9%, lo que resulta poco significativo. Sin embargo, para la pregunta más personal de "cuál es el principal problema que le afecta personalmente", la variación se sitúa entre el 14,2% y el 18,5%. Son porcentajes más representativos, que se explican porque los encuestados pueden ser recelosos a la hora de responder a cuestiones más personales. Tampoco se ha tenido en cuenta la contestación "Otras respuestas", porque no refleja ningún tema concreto.

Con las dieciocho respuestas señaladas se han establecido los temas de interés informativo para los ciudadanos. A continuación se procede a la descripción de la muestra.

La muestra seleccionada es la primera semana de cada mes del año 2011[2]. Este un año fue el primer año tras el apagón analógico, fue uno de los años en el que transcurrió la recesión económica que asoló España, y estuvo marcado por tres citas electorales: generales, locales y

autonómicas, aunque estas últimas no tuvieron lugar en cuatro comunidades autónomas. Fue un año, por tanto, de enorme interés informativo para el ciudadano español. La muestra está formada por 76 programas de Noticias 2 de Antena 3 con una duración media de treinta y cinco minutos con nueve segundos; y otros 76 de Informativos 21horas de Telecinco, con una duración media de cuarenta y un minutos con cuarenta y tres segundos. Suman un total de 2.671 minutos de Antena 3 y 3.171 de Telecinco[3].

Para justificar la representatividad de la muestra seleccionada se calcula el error muestral. El universo objeto de estudio son 210.970 minutos de género información emitidos por Antena 3 y Telecinco en el año 2011, como se observa en la tabla 1. Al tener un tamaño superior a 100.000 se puede considerar infinito.

Tabla 1: Universo y muestra

	Antena 3	**Telecinco**	**Total**
minutos diarios emitidos año 2011 (Dato ofrecido por Kantar Media 2011)	380	198	578
minutos totales emitidos año 2011 (minutos diarios x 365)	138.700	72.270	210.970
minutos totales analizados	2.671	3.171	5.842

Fuente: Elaboración propia.

Se establece el intervalo de confianza de la muestra en el 99,7%. El porcentaje de fiabilidad deseado para el porcentaje muestral viene determinado por k=3.
Siendo *n* el tamaño de la muestra y considerando el peor caso posible, se establecen los valores de *P* y *Q* como 0,5, obteniéndose un error de muestreo de 1,96%, que se considera aceptable.

$$e = \sqrt{\frac{PQk^2}{n}} = 0{,}019625$$

Se analiza no solo la calidad de los productos informativos, sino el desempeño del compromiso de Antena 3 y Telecinco, con la función de informar, en cumplimiento de la función del servicio público del que son concesionarias. Se realiza la evaluación de la calidad de los programas de la muestra mediante la aplicación del *índice de afinidad*.

El espectador espera recibir de un programa informativo un resumen de actualidad de los acontecimientos relevantes bien por su interés, bien por la cercanía o repercusión personal del hecho sobre el que se informa. En el análisis realizado no se ha considerado la duración de la noticia, ni el momento del programa en el que esta aparece. Esta información no es relevante para el estudio que se lleva a cabo porque no aporta más datos, ya que solo interesa qué noticias aparecen, independientemente de su posición o duración en el programa. Tampoco se ha tenido en cuenta la programación televisiva, el arrastre de audiencia del programa precedente o la oferta los canales de la competencia que influyen en la audiencia del informativo. No se ha considerado porque no es objeto de este estudio.

Las noticias se clasifican en dos categorías: las que se ajustan a los temas reflejados por el barómetro del CIS como los principales problemas que existen en España a juicio del encuestado, y aquellos que a él más le afectan personalmente; y las que no se ajustan a esos temas.

Para el objeto de esta investigación, los deportes no se consideran noticia, aunque aparezcan en los titulares del programa. La información deportiva comienza cuando el presentador del informativo se ha despedido, y tras la inserción de la publicidad, con lo que queda claramente marcada su separación del propio programa informativo.

Se analizan a continuación las dos cadenas, primero Antena 3, luego Telecinco, y se procede después al estudio comparativo de los resultados obtenidos. Para la clasificación y análisis de las noticias, se identifica el interés informativo del espectador con los temas seleccionados entre aquellos que recoge el CIS, se calcula el *índice de afinidad*, porcentaje de noticias que se ajusta a cualquiera de esos temas. Se considera que hay afinidad si el porcentaje noticias concordantes a los intereses informativos del ciudadano, alcanza al menos un 50%.

La utilización de esta muestra busca probar el *índice de afinidad*, en ningún caso pretende describir la actualidad de las cadenas.

4. Resultados

4.1 Análisis de los informativos de Antena 3

Conviene considerar el tiempo que la cadena dedicó diariamente a los distintos géneros en el año objeto de estudio. Kantar Media (2011) señala que Antena 3 ofreció una media de 380 minutos diarios del género información, lo que supone un 27,4% del tiempo. La cadena dedicó al género información solo un 1,3% menos que a su género estrella, la ficción. Sin embrago mientras el género ficción aportó a la audiencia un 49,1%, el género información contribuyó con el 20,9%. Ese dato constituye una muestra de la apuesta arriesgada de Antena 3, en el año objeto de estudio, por el género información. Aunque es el segundo género que aporta más audiencia, probablemente es necesario un equilibrio en los géneros para obtener rentabilidad social.

Tabla 2: Antena 3. *Índice de afinidad* (2011)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Enero (del 24 al 30)	89%	40%	50%	50%	47%	39%	71%
Febrero (del 14 al 20)	58%	52%	52%	47%	67%	41%	32%
Marzo (del 7 al 13)	57%	73%	50%	67%	45%	37%	38%
Abril (del 4 al 10)	48%	74%	52%	48%	44%	35%	30%
Mayo (del 2 al 8)	46%	59%	44%	56%	55%	32%	36%
Junio (del 6 al 12)	62%	60%	no disponible	69%	63%	39%	29%
Julio (del 4 al 10)	60%	50%	46%	68%	50%	32%	29%
Septiembre (del 12 al 18)	47%	57%	57%	65%	60%	36%	40%
Octubre (del 24 al 30)	58%	61%	72%	80%	81%	33%	62%
Noviembre (del 7 al 13)	43%	52%	63%	89%	40%	30%	46%
Diciembre (del 5 al 11)	77%	53%	64%	59%	50%	25%	35%

Fuente: Elaboración propia

A continuación se procede al análisis de los 76 programas de la muestra, Noticias 2 y Noticias fin de semana en su edición de las 21.00 horas, emitidos en 2011. De los 76 programas analizados de Antena 3, se obtienen un total de 1.698 noticias. De ellas 875, se ajustan a los temas determinados en el análisis como aquellos que suscitan el interés informativo del ciudadano.

En la tabla 2 se recogen por meses y días de la semana, el *índice de afinidad* de los programas. Muestra el porcentaje de las noticias del programa informativo que se ajustan a los intereses informativos del ciudadano, determinados para este estudio, como ya se ha expuesto, por los temas que preocupan al ciudadano establecidos en el barómetro del CIS.

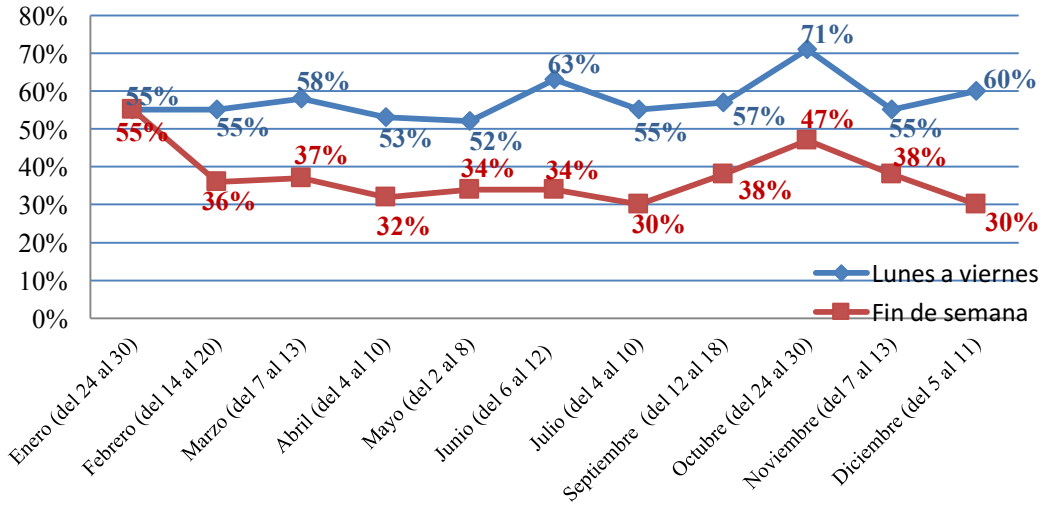
Se observa que el *índice de afinidad* de lunes a viernes varía entre el 40% del martes 25 de enero y el viernes 11 de noviembre, y el 89%, correspondiente al lunes 24 de enero y al jueves 10 de noviembre. Coincide que en estas dos fechas, tras un resumen de las noticias del día, se realizó una entrevista a representantes políticos: el día 24 de enero a Mariano Rajoy, líder de la oposición entonces, y el10 de noviembre a Alfredo Pérez Rubalcaba, candidato del PSOE a presidente del gobierno. El día 24 de enero, tres de sus noticias fueron sobre la clase política y los partidos políticos; y el 10 de noviembre de ese tema fueron dos y también dos sobre los problemas de índole económica.

De los programas de lunes a viernes afines a los intereses informativos del espectador, el 41% de estos tiene un *índice de afinidad* de más de 10 puntos por encima del mínimo establecido (50%). Mientras que solo el 22% de los programas se sitúan por debajo del mínimo. Su *índice de afinidad* no es inferior a 40%. Sin embargo el comportamiento de los programas del fin de semana es diferente. Aunque los índices de afinidad oscilan entre el 25% y el 71%, la distribución de esos valores no es tan homogénea como la descrita de lunes a viernes. Solo dos de los días el *índice de afinidad* es superior al 50%: los domingos 30 de enero y 30 de octubre[4]. Estos dos programas representan el 9% de los 22 que componen la muestra del fin de semana. En el 91% restante los valores de los índices de afinidad resultan bajos, pues el 90% de ellos es inferior al 40%.

En la tabla 2 se diferencian dos bloques de días dentro de la semana: uno de lunes a viernes y otro de fin de semana. En el primer bloque, formado por 54 programas, el 78% ofrece más de un 50% de noticias que se ajustan a los temas que se consideran de interés para el ciudadano, mientras que en el segundo, solo el 9% de los programas tiene un *índice de afinidad* aceptable.

Calculando las medias de los índices de afinidad de los informativos en cada mes, de lunes a viernes y del fin de semana, se pone aún más de manifiesto esa diferencia entre los dos bloques en que se ha dividido la semana, como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1: Antena 3. *Índice de afinidad* mensual (2011)



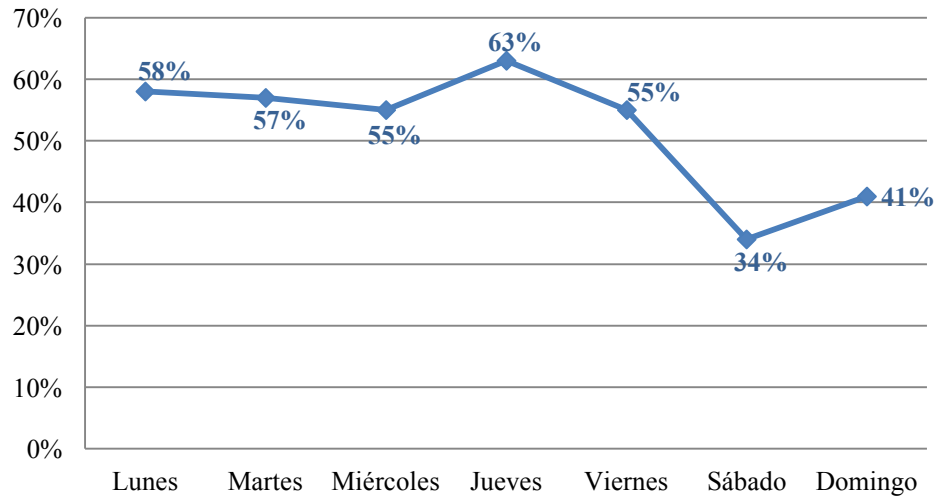
Fuente: Elaboración propia

CC BY SA

El *índice de afinidad* mensual calculado para el fin de semana es considerablemente inferior al 50%, excepto en el mes de enero que se sitúa 5 puntos por encima y en el mes de octubre que solo es 3 puntos inferior. Destacan los índices mensuales de afinidad obtenidos en el mes de octubre que presenta el valor más elevado de lunes a viernes, y en el fin de semana el segundo más alto.

Al calcular el *índice de afinidad* para cada día de la semana se observa que solo los valores obtenidos de lunes a viernes se sitúan por encima del 50%, como refleja el gráfico 2.

Gráfico 2: Antena 3. *Índice de afinidad* diario (2011)



Fuente: Elaboración propia.

En la muestra analizada se comprueba que los informativos emitidos de lunes a viernes satisficieron la necesidad de información del espectador, porque su *índice de afinidad* superó el 50%, especialmente los jueves. Sin embargo en el fin de semana, fundamentalmente los sábados, el *índice de afinidad* queda por debajo del 50%. Esto evidencia que para el fin de semana se busca una programación más orientada al entretenimiento y al descanso, y eso también se ve reflejado en las noticias seleccionadas para los informativos.

4.2 Análisis de los informativos de Telecinco

El género informativo, en Telecinco es el cuarto, en cuanto al tiempo que le dedica la cadena. Se sitúa detrás de los géneros *infoshow*[5], miscelánea y concursos. Según Kantar Media (2012), en el año 2011 Telecinco dedicó 198 minutos diarios al género información, un 13,1% de tiempo menos que a *infoshow*, su género estrella, un 5,5% menos que a miscelánea y un 1% menos que a concursos.

Infoshow aporta a la audiencia un 35,9% más que el informativo, mientras que miscelánea solo un 2,2% más y sin embargo, concursos aporta un 1% menos. La cadena dedica menos tiempo al género información que a concursos pese a que este último aporta menos a la audiencia.

Después de considerar la significación que el género información tiene en Telecinco, se procede al análisis de la muestra seleccionada. Está formada por 76 programas de Informativos Telecinco en su edición de las 21.00 horas del año 2011. Estos programas recogen un total de 2.152 noticias, de ellas 1.073 se ajustan a los temas determinados por el barómetro del CIS.

La tabla 3 muestra el *índice de afinidad* de los programas analizados con los intereses informativos del ciudadano, según los meses y los días de la semana.

Tabla 3: Telecinco. *Índice de afinidad* (2011)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Enero (del 24 al 30)	55%	59%	60%	59%	48%	32%	41%
Febrero (del 14 al 20)	56%	63%	48%	48%	45%	48%	31%
Marzo (del 7 al 13)	52%	58%	54%	56%	45%	37%	24%
Abril (del 4 al 10)	50%	57%	54%	53%	43%	36%	41%
Mayo (del 2 al 8)	44%	47%	58%	57%	57%	41%	41%
Junio (del 6 al 12)	42%	63%	no disponible	57%	52%	46%	50%
Julio (del 4 al 10)	58%	60%	58%	67%	45%	40%	42%
Septiembre (del 12 al 18)	50%	46%	56%	67%	50%	33%	33%
Octubre (del 24 al 30)	52%	74%	56%	62%	52%	52%	38%
Noviembre (del 7 al 13)	42%	62%	44%	59%	42%	36%	33%
Diciembre (del 5 al 11)	58%	47%	48%	52%	58%	28%	39%

Fuente: Elaboración propia

El *índice de afinidad* de los programas emitidos de lunes a viernes varía entre el mínimo del 42%, de los lunes 6 de junio y 7 de noviembre, y el máximo del 74%, correspondiente al martes 25 de octubre, en el programa de ese día se emitieron numerosas noticias sobre inseguridad ciudadana y la administración de la justicia. El día 7 de noviembre, como se ha comentado anteriormente, se televisó el único debate de la campaña electoral entre los líderes del partido en el gobierno y el de la oposición. Durante la emisión de su programa informativo, Telecinco conectó en tres ocasiones con la preparación de dicho debate, producido por la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión. Los otros dos días citados no se produjo ningún suceso relevante respecto al análisis realizado, que pueda explicar los valores mínimos y máximos del *índice de afinidad*.

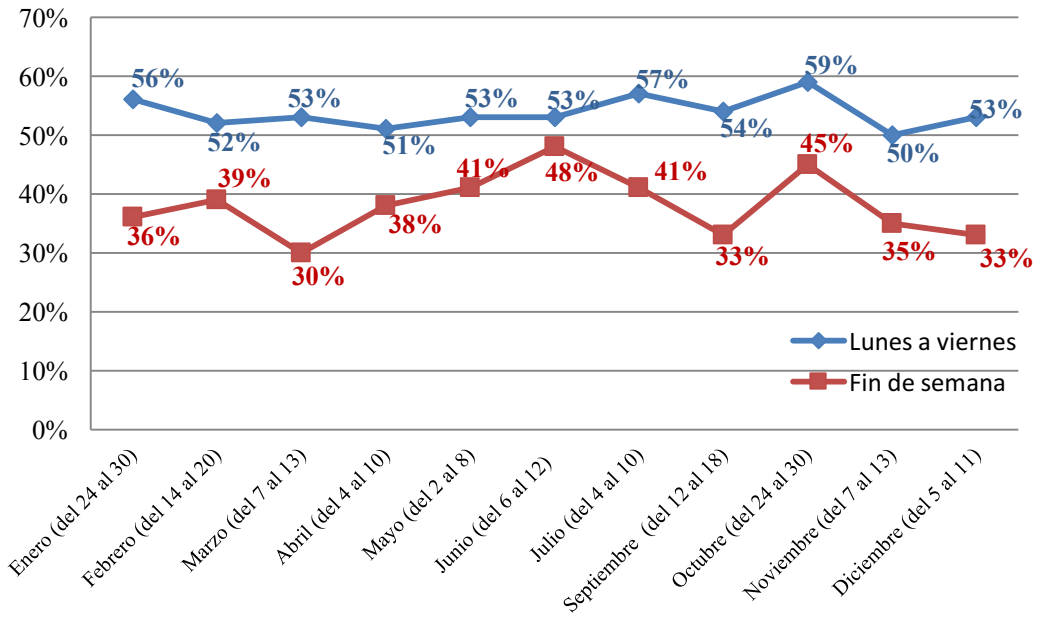
El 70% de los programas emitidos de lunes a viernes, según los datos recogidos en la tabla 3, tiene *índice de afinidad* superior al 50%, por tanto, se adecua a los intereses informativos del ciudadano. El 18% tiene un índice superior al mínimo establecido en más de 10 puntos. Por el contrario, el 30% de los programas que no se adecuan al interés informativo del espectador, porque su *índice de afinidad* es inferior al mínimo establecido en menos de 10 puntos.

El comportamiento de los programas del fin de semana es diferente: sus índices de afinidad oscilan entre el 24% del domingo 13 de marzo, y el 52% del sábado 29 de octubre. Solo el 9% de los programas se adecua, y del 91% restante se puede decir que el 55% de ellos muestra un *índice de afinidad* inferior en más de 10 puntos al mínimo establecido. Se comprueba que, durante el fin de semana, las noticias que la cadena selecciona para ofrecer al ciudadano, no están orientadas a los temas que le preocupan, sino que buscan proporcionarle evasión o entretenimiento.

El gráfico 3 muestra dos medias de la afinidad de las noticias con los intereses del ciudadano calculadas según los meses; una de lunes a viernes y la otra del fin de semana.

CC BY SA

Gráfico 3: Telecinco. *Índice de afinidad* mensual (2011)



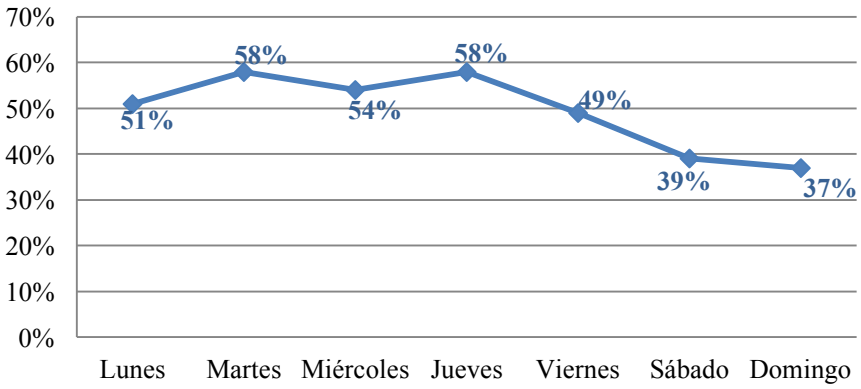
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el *índice de afinidad* para los programas emitidos de lunes a viernes es mayor o igual al 50%, por lo que esos programas se adecuan a los intereses informativos del ciudadano. El *índice de afinidad* más alto, de lunes a viernes, corresponde al mes de octubre, pero solo nueve puntos por encima del mínimo establecido.

Sin embargo, en el fin de semana ese índice es menor. Los valores varían entre dos y veinte puntos por debajo del mínimo de afinidad requerido. El *índice de afinidad* más elevado en los programas del fin de semana, corresponde al mes de junio, pero no llega al 50%.

Se podría concluir que los informativos de lunes a viernes se adecuan a los temas establecidos como de interés informativo para el ciudadano, pero los emitidos el fin de semana no. No obstante, al calcular la afinidad de los programas de la muestra según los días de la semana, se observa en el gráfico 4, que el valor medio correspondiente al viernes no alcanza el mínimo establecido del 50%.

Gráfico 4: Telecinco. *Índice de afinidad* diario (2011)



Fuente: Elaboración propia.

A la vista de los datos anteriores puede afirmarse que los informativos de Telecinco analizados tienen un *índice de afinidad* adecuado, y por tanto son de calidad, de lunes a jueves, mientras que de viernes a domingo no es así.

5. Discusión

En la muestra considerada se observa que el tiempo medio dedicado al programa informativo de las 21.00 horas en Telecinco es un 10% superior al que dedica Antena 3, con la consiguiente diferencia en el número de noticias que cada cadena ofrece. Se han analizado 1.698 noticias de Antena 3 mientras que de Telecinco han sido 2.152, aproximadamente un 27% más. Además se ha observado que Telecinco tiene un elevado número de noticias muy breves. Si bien esta información no afecta al análisis que se lleva a cabo, se considera pertinente advertirlo.

Con el fin de reflejar de un modo más ágil los resultados de la investigación, no se realiza el estudio comparativo de cada programa, sino que se analizan las medias calculadas de lunes a viernes y de fin de semana, en cada uno de los meses –gráficos 1 y 3–, y las obtenidas para cada día de la semana –gráficos 2 y 4–.

Los datos recogidos en los gráficos 1 y 3 muestran que, de lunes a viernes, los índices de afinidad de Antena 3, son superiores a los de Telecinco todos los meses excepto en enero, mayo y julio. Esos tres meses el índice de Telecinco es superior solo en uno o dos puntos porcentuales. Mientras que los meses en que es superior el *índice de afinidad* de Antena 3, esa diferencia es más notoria, pues en algunos meses llega a superar al índice de Telecinco hasta en diez y doce puntos. Pero conviene señalar que en cualquier caso todos los valores son superiores al 50% que es el mínimo establecido.

Sin embargo, durante el fin de semana todos los índices de afinidad son inferiores al 50%, menos el de Antena 3 del mes de enero. Se observa una menor discrepancia entre las dos cadenas al comparar los índices de afinidad del fin de semana pues en seis de los meses son mayores los de Telecinco y en cinco, los de Antena 3.

El *índice de afinidad* mensual de lunes a viernes en Antena 3 alcanza valores superiores a los de Telecinco. Sin embargo, en el fin de semana los índices de afinidad de las dos cadenas son similares.

Respecto al *índice de afinidad* diario, se observa en los gráficos 2 y 4, que los valores correspondientes a Antena 3 son superiores a los de Telecinco todos los días excepto el martes y el sábado.

Pese a que el número de noticias emitidas por Telecinco sea superior al de Antena 3, el *índice de afinidad* de esta cadena con los intereses informativos de los espectadores es mayor.

Al aplicar este método a Antena 3 y a Telecinco, se descubre que el *índice de afinidad* de los informativos de Antena 3 emitidos entre semana supera al de Telecinco. Se observa que pese a que el número de noticias emitidas por Telecinco es mayor que las de Antena 3, su calidad, medida a través del *índice de afinidad*, es inferior.

6. Conclusiones y límites de la investigación

Tras el estudio empírico realizado se concluye que es posible medir un aspecto de la calidad de los informativos, *el índice de afinidad*. En investigaciones futuras se podrá perfilar mejor las variables de medición y habrá que aplicarlo a una muestra mayor de productos informativos. Pero en la investigación llevada a cabo, se comprueba que el índice de afinidad es mayor en Antena 3 que en Tele 5. Este hecho coincide con la política editorial y estrategia de ambas cadenas. Por otra parte, *el índice de afinidad* en el fin de semana es inferior al 50% en ambos

CC BY SA

casos. Lo que muestra que los canales de televisión apuestan por una oferta informativa más ligera el fin de semana, con la finalidad de atraer a más espectadores que en general disminuyen el fin de semana, ya que es un espacio de tiempo más proclive para el ocio y el entretenimiento.

Por otra parte, los datos muestran que el índice de Antena 3 es mayor que en Telecinco. En ese sentido, cabría apuntar que la calidad desde el punto de vista del interés informativo del espectador es superior en Antena 3 que en Telecinco, según el criterio utilizado en esta investigación.

La cercanía a los temas que preocupan a los ciudadanos es un criterio de calidad de los informativos. Por tanto, como sugerencia para la industria cabría apuntar que la aplicación del *índice de afinidad* en la elaboración de la agenda de temas podría ser criterio para elaborar informativos más cercanos a los intereses y preocupaciones de los ciudadanos. Siguiendo esta sugerencia, escuchar con criterios editoriales las conversaciones de los espectadores en las redes sociales podría contribuir a elaborar informativos más próximos a quienes los ven.

La calidad en los informativos no sólo tiene que ver con los temas tratados sino también con el tiempo dedicado a esas noticias. Como afirma Blumler (1992: 209) "la simple revelación de un hecho no satisface las necesidades de orientación y comprensión". Por el momento y de acuerdo a lo observado, el tiempo dedicado a cada noticia en Telecinco es menor que el de Antena 3. Quizá esa brevedad sea indicio de menor calidad, ya que la falta de tiempo impide tratarlas con la profundidad que requieren.

Con esta observación, concluimos que la presente investigación abre puertas a otras investigaciones en la misma línea. En próximas investigaciones habría que estudiar el tiempo destinado a cada tema y el tratamiento de los mismos, analizando entre otros aspectos, las fuentes, imágenes, entrevistas, uso de infografía, involucración de la audiencia y uso de redes sociales al hilo de los informativos. En este sentido, el análisis de la capacidad de las cadenas para ser referente no solo en la emisión de programas, sino también en el entorno *on line* puede aportar también valores de marca y elementos de credibilidad.

Por otra parte, para identificar los parámetros determinantes del interés informativo, una encuesta a los espectadores sobre sus intereses informativos proporcionará criterios de valoración más ajustados. Sería interesante por último, analizar los resultados alcanzados a la luz de entrevistas realizadas a los directivos de los informativos, con el fin de averiguar sus criterios a la hora de establecer la agenda informativa y enriquecer de este modo el análisis con sus aportaciones.

7. Referencias bibliográficas

[1] AIMC (2014). *EGM*. Disponible en: http://goo.gl/d4p2v. [Consultado: 26-05-14]

[2] AGUILAR-PAREDES, C., GÓMEZ-DOMÍNGUEZ, P., VILLANUEVA-BASELGA, S. Y SÁNCHEZ-GÓMEZ, L. (2016). Propuesta de un índice de la calidad informativa de los telenoticias de las televisiones autonómicas españolas. *El profesional de la información*, *25*(1), 75-87. doi: 10.3145/epi.2016.ene.08.

[3] ALESSANDRI, F., EDWARDS, C., PELLEGRINI, S., PUENTE, S., ROZAS, E., SAAVEDRA, G., Y PORATH, W. (2011). VAP: un sistema métrico de la calidad periodística. *Cuadernos.info,* 14, 112-120. Disponible en: http://goo.gl/wVdlYc. [Consultado: 4-6-16]

[4] ARAGÓN, J.A. Y LLORENS, F.J. (1996). La calidad en los programas de televisión: estudio empírico sobre sus dimensiones claves y su relación con la satisfacción y la fidelidad de los televidentes. *Investigación y Marketing,* 50, 41-48.

[5] ARRESE, A. (2004). Algunas consideraciones sobre la gestión de productos y contenidos de los medios. *Comunicación y Sociedad* Vol. XVII nº 2, 9-44.

[6] BARAYBAR, A. (2006). *Marketing en televisión.* Madrid: Fragua.

[7] BERNÉ, C., GARCÍA-UCEDA, E. Y SERRANO, V. O. (2013). Understanding the Consumption of Television Programming: Development and Validation of a Structural Model for Quality, Satisfaction and Audience Behaviour. *International Journal of Marketing Studies*, Vol. 5 Nº 1. doi: 10.5539/ijms.v5np142.

[8] BLUMLER, J.G. (Ed.) (1992). *Television and the public interest. Vulnerable values in west European broadcasting.* London: Sage.

[9] BONAUT, J. Y OJER, T. (2011). Ficción televisiva de calidad. Una propuesta metodológica: los casos de "*Life on Mars*" y "*Skins*". En León B. (coord.). *La televisión pública a examen* (pp. 247-257). Sevilla: Comunicación Social.

[10] BURGUEÑO, J.M. (2010). *Cuestión de confianza. La credibilidad, el último reducto del periodismo del siglo XXI*. Barcelona: UOC.

[11] CEBRIÁN HERREROS, M. (2004). *La información en televisión. Obsesión mercantil y política*. Barcelona: Gedisa.

[12] CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) *Barómetro de enero,* 2011 (Estudio nº 2859) Madrid: CIS. Disponible en: http://goo.gl/1GL3Uq [Consultado: 6-10-13]

[13] CUBELES, X. (2002). Calidad y televisión: Consideraciones desde la óptica del mercado *Quaderns del CAC 14*, 27-39. http://goo.gl/qsKbvs [Consultado: 19-04-15]

[14] DEMING, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

[15] DÍAZ ARIAS, R., GONZÁLEZ CONDE, J. Y APARICIO, D. (2015). Parámetros de calidad en la información de televisión. La metodología del observatorio de la calidad de la información en televisión. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* 30, edición de otoño. http://goo.gl/KMlVXc.

[16] FARIAS, P. Y ROSES, S. (2009). La crisis acelera el cambio del negocio informativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 15-32.

[17] GARCÍA-AVILÉS, J.A. (2010). Estándares de calidad en la programación televisiva. En *Diccionario de derecho de la información* (coord. Ernesto Villanueva). Tomo I 3ª edición (pp. 662-682). México DF: Jus.

[18] GARCÍA-NOBLEJAS, J. J. (1988). Fundamentos para una iconología audiovisual. *Comunicación y sociedad,* vol.1, 15-58.

[19] GÓMEZ MARTÍN, M. (2005). Los nuevos géneros de la neotelevisión. *Área abierta*, nº 12. Madrid: Ediciones UCM. Referencia: AA12.0603.69. Disponible en: http://goo.gl/eCxnJ9. [Consultado: 29-09-14]

[20] GÓMEZ MOMPART, J. Ll. (2001) Periodismo de calidad para una sociedad global. *Pasajes* nº 7 IX-XII

[21] HUMANES, M.L. Y MONTERO, M. D. (2013). La calidad del pluralismo interno en la TDT. En Gómez Mompart, J. L., Gutiérrez Lozano, J. F., y Palau Sampio, D. *La Calidad periodística: teorías, investigaciones y sugerencias profesionales* (pp.163-175). Bellaterra : Universitat Autònoma de Barcelona; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; València: Universitat de València.

[22] ISHIKAWA, K. (1985). *What is total quality control?: The Japanese way.* Translated by Lu, D. J. USA: Prentice-Hall, INC.

CC BY SA

[23] ISHIKAWA, S. (1996). *Quality assessment of television*. Luton: University of Luton Press.

[24] ISRAEL, E. Y POMARES, R.A. (2013). Indicadores de calidad en los informativos de televisión. En Gómez Mompart, J. L., Gutiérrez Lozano, J. F. y Palau Sampio, D. (2013). *La Calidad periodística: teorías, investigaciones y sugerencias profesionales* (pp. 147-161). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona ; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I ; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra ; València: Universitat de València.

[25] JURAN, J.M, GRYNA, F.M. & VALLHONART BOU, J.M. (1993). *Manual de control de calidad*. Vol I. Madrid: McGraw Hill.

[26] LEÓN, B. (2010). Información y espectáculo. Un nuevo ecosistema informativo. En León B. (coord.) *Informativos para la televisión del espectáculo* (pp. 17-29). Zamora: Comunicación Social.

[27] LÓPEZ, M., SOUVIRÓN, J. M. (2012). *La oferta de contenidos audiovisuales: Servicio público, libre competencia y derecho a la información.* Madrid: Civitas.

[28] LU, X., LO, H. (2007). Television Audience Satisfaction: Antecedents and Consequences. *Journal of Advertising Research,* 47 (3), 354-363. doi: 10.2501/S0021849907070365

[29] MCQUAIL, D. (1998). *La acción de los medios*. *Los medios de comunicación y el interés público.* Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

[30] MEDINA, M. (2006). *Calidad y contenidos audiovisuales*. Pamplona: EUNSA.

[31] MEDINA, M. (2014). Programación de calidad. En León, B. (coord.) *Detrás de las cámaras: un manual para los profesionales de la televisión.* pp. 53-68. Salamanca: Comunicación Social.

[32] MEDINA, M. (2015-3ª ed.). *Estructura y gestión de empresas audiovisuales*. Pamplona: EUNSA.

[33] MEYER, P. (2009). *The Vanishing Newspaper: Saving Journalism in the Information Age* [eBook] Columbia: University of Missouri.

[34] MONTERO SÁNCHEZ, M. D., DÍAZ-GONZÁLEZ, M. J. Y QUINTAS-FROUFE, N. (2015). El pluralismo en la televisión digital terrestre en España (2010-2013). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 21, Núm. especial noviembre 'Periodismo e información de calidad', 209-229. doi: 10.5209/rev_ESMP.2015.v21.50676.

[35] MUÑOZ-TORRES, J. R. (1989). Por qué interesan las noticias: una aproximación al interés informativo. *Comunicación y Sociedad*, 2, 2, 61-82. Disponible en: http://hdl.handle.net/10171/7880 [Consultado: 30-04-14].

[36] MUÑOZ-TORRES, J. R. (1996). *Interés informativo.* Madrid: Fragua.

[37] MUÑOZ-TORRES, J. R. (2002). *Por qué interesan las noticias: Un estudio de los fundamentos del interés informativo*. Barcelona: Herder.

[38] NEWMAN, N., LEVY, D.A. & NIELSEN, R.K. (2015). Reuters Institute Digital News Report 2015: Trackingthe Future of News. Reuters Institute for the Study of Journalism. Disponible en: https://goo.gl/y1LBvC [Consultado: 17-03-2016]

[39] NIETO, A. (1990). Marketing e información. *Comunicación y Sociedad.* Vol. III, 1 y 2, 67-83. Disponible en: http://hdl.handle.net/10171/7908 [Consultado 15-03-13]

[40] NIETO, A., IGLESIAS, F. (2008). *La empresa informativa*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel Comunicación.

[41] NÚÑEZ-LADEVÉZE, L. (1991). *Manual para periodismo. Veinte lecciones sobre el contexto, el lenguaje y el texto de la información*. Barcelona:Ariel.

[42] OJER, T. (2010). Televisión de calidad: una realidad posible. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 130, 87-102.

[43] ORTEGO, J. (1976). *Noticia. Actualidad. Información*. Pamplona: EUNSA.

[44] PATWARDHAN, P., YANG, J. Y., & PATWARDHAN, H. (2011). Understanding Media Satisfaction: Development andValidation of an Affect Based Scale. *Atlantic Journal of Communication*, *19* (July, 3), 169-188. doi: 10.1080/15456870.2011.584508

[45] PICARD, R.G. (1989). *Media Economics. Concepts and issues*. London: Sage.

[46] PICARD, R. G. (2004) Commercialism and newspaper quality. *Newspaper Research Journal.* Vol. 25 nº 1, 54-66

[47] PICARD, R. G. (2012). *La creación de valor y el futuro de las empresas informativas.*Porto: Formalpress – Publicaçöes e Marketing, lda.

[48] RAMONET, I. (1988) *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

[49] SCHULZ, W. (2000). Preconditions of Journalistic Quality in an Open Society. *International Conference: News Media and Politics – Independent Journalism*. Disponible en: http://goo.gl/VZYzkK. [Consultado: 30-08-14]

[50] SOENGAS, X. (2007). El control de la información en televisión. *Ámbitos*, Nº16, 325-341.

[51] Van Cuilenburg, J. (1987). The Information Society: Some Trends and Implications. *European Journal of Communication*, vol.2, 105-121.

[52] ZEITHAML, V. A., BERRY, L. L. & PARASURAMAN, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21, 1-12. doi: 10.1177/0092070393211001

[53] ZEITHAML, V. A., PARASURAMAN, A., Y BERRY, L. L. (2007). *Calidad total en la gestión de servicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

---

1. Esta encuesta posee un bloque de preguntas fijas y otro de preguntas variables, que atienden a temas de interés político o social. El número de preguntas mensuales del barómetro en 2011 ha oscilado entre 38 y 55. Se han seleccionado dos de sus preguntas fijas: "¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?" y "¿cuál es el problema que a Ud., personalmente, le afecta más?" Son preguntas cerradas: el encuestado puede elegir entre las respuestas ofrecidas. Ambas preguntas aparecen formuladas –dentro de las primeras diez de la encuesta– dos veces, una para ser contestadas mediante multirrespuesta, seleccionando tres opciones: el primer problema, el segundo y el tercero; y la otra para seleccionar solo una respuesta.

Los temas que el barómetro incluye como posibles respuestas a la primera pregunta, "¿cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?", contienen los ofrecidos en la segunda "¿y cuál es el problema que a Ud., personalmente, le afecta más?", y algunos más. Se eligen, por tanto, las respuestas a la primera pregunta.

2. La semana escogida ha sido la primera completa, excepto en cuatro meses: enero –que se analizó la cuarta semana–, febrero –se eligió la segunda para distanciarla del mes anterior –, septiembre –se analiza la segunda por considerar la primera periodo prácticamente vacacional–, y octubre –por error en la grabación hubo que elegir la cuarta semana.

Se ha excluido del análisis el mes de agosto, porque el CIS no elabora el barómetro.

3. Debido a un error en la grabación de los programas no se dispone de los correspondientes al miércoles 8 de junio, por ese motivo son 76 programas en vez de 77.

4. El programa informativo correspondiente al 30 de octubre no está analizado completamente porque se produjo un fallo en la grabación por un error de programación debido al cambio horario. Puede que ese sea el motivo del alto porcentaje obtenido, pues las noticias analizadas corresponden a los titulares.

5. El *infoshow* es un género híbrido que "se caracteriza por la mezcla de muchos otros géneros: la entrevista, el debate, varias formas de reportaje, sondeos en directo, participación del público en el estudio o por teléfono, variedades, juegos, ficción. La puesta en escena del *infoshow* se realiza en grandes decorados, convertidos en foro público, fomentando la participación en directo y en los que el público es gran protagonista" (Gómez Martín, 2005).

CC BY SA

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dra. Erika-Guadalupe ÁLVAREZ-ARÁMBULA
Universidad Autónoma de Barcelona. España. eriaram@yahoo.com

Personas mayores y sus experiencias frente al cambio tecnológico en Murcia Capital: Estudio desde la perspectiva de género

Elderly people and their experiences facing the technological shift in Murcia City: Study from gender perspective

Fecha de recepción: 11/11/2015
Fecha de revisión: 23/03/2016
Fecha de *preprint*: 1/05/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

Este estudio forma parte de la tesis doctoral [1] presentada en 2014. Es de tipo cualitativo y tiene como base la Teoría de las expectativas de Eficacia (Bandura, 1977) que pretende hacer un acercamiento sobre cómo las personas mayores se enfrentan al cambio tecnológico en Murcia Capital. Los objetivos del mismo indagan sobre las dificultades, miedos, frustraciones o motivaciones que estas personas experimentan al hacer uso de la tecnología. Con base en sus experiencias, hombres y mujeres mayores, hablan sobre cómo se enfrentan al cambio tecnológico en el ámbito del hogar y del trabajo. Y de cómo esto afecta o contribuye en su desempeño en el trabajo, de la dificultad que representa hacer uso de la tecnología cuando nadie puede auxiliarlos/as o de la motivación que tienen debido al logro de diferentes actividades en línea realizadas con éxito. El estudio10.601 aporta una nueva visión al identificar diferencias y similitudes entre hombres y mujeres mayores cuando hacen uso de Internet y sus aplicaciones.

Palabras clave

Expectativas de eficacia; grupo focal; habilidades digitales; Internet; personas mayores.

Abstract

The present study is part of a doctoral thesis presented in 2014. This is a qualitative study with basis on Efficacy Expectations Theory (Bandura, 1977) and it pretends to make an approach about how elderly people face the technological shift in Murcia City. The objectives inquire about the difficulties, fears, frustrations and motivations they feel when they use technology. Based on their experiences, elderly men and women, are talking about how they are facing the technological shift in different scopes as working place and home. And how does this affect or contribute in their performance of jobs; the difficulty to use the technology when no one can help them or the motivation they feel when they achieve successfully online activities. The study contribute with a new vision identifying differences and similarities between elderly men and women when they use Internet and its applications.

Keywords

Digital skills; efficacy expectations; elderly people; focus group; Internet.

Álvarez-Arámbula, E-G. (2016). Personas mayores y sus experiencias frente al cambio tecnológico en Murcia Capital: Estudio desde la perspectiva de género. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 159-176. http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.7

1. Introducción y estado de la cuestión

Cada vez más hay una creciente preocupación por el fenómeno del envejecimiento de la sociedad a nivel mundial. España, es la segunda sociedad más envejecida del mundo, después de Japón (Barrios et al., 2009 en Abad, 2014: 174). Según las proyecciones hechas por la oficina de Asuntos Económicos y Financieros de la Comisión Europea, la población de 65 años y más, con 87.5 millones para 2010, incrementará casi el doble con 152.6 millones para 2060 (CE, 2012: 27). Y que las proyecciones de Naciones Unidas para España pasará de 10.601 personas de 60 años y más en 2012 a 19.687 personas en 2050, lo que representa un incremento que pasa del 23% al 38% (UN, 2012).

Otro fenómeno es la revolución tecnológica que está permeando todos los ámbitos de la sociedad. España no quiere quedar en el atraso tecnológico, pretende ser una sociedad incluyente que no deje a nadie fuera de la Sociedad de la Información (SI), teniendo en cuenta al colectivo de personas mayores e intenta acabar con la brecha digital o "la difusión dispar de la tecnología y las comunicaciones" (PNUD, 2001).

En el contexto de las nuevas tecnologías y la gente mayor, se hará referencia a la brecha digital que existe debido a que estas personas pertenecen a una generación que se ha tenido que adaptar a los cambios tecnológicos porque no ha nacido ni crecido con la tecnología, también denominados "inmigrantes digitales" (Prensky, 2000). Además de esta brecha, hay una alarmante preocupación por acabar con la brecha digital de género, es decir, la brecha social con factores excluyentes hacia la mujer ya que la tecnología ha sido diseñada por y para hombres (Vázquez y Castaño, 2011).

Por lo anterior, este estudio propone la aplicación de la perspectiva de género, como estrategia para detectar diferencias y similitudes entre hombres y mujeres mayores al hacer uso de Internet y sus aplicaciones.

Al realizar un recorrido por los diferentes estudios e iniciativas dirigidas a este colectivo relacionados con las tecnologías, observamos un creciente interés por ofrecer diferentes alternativas para que estas personas hagan uso de la tecnología.

En un estudio realizado en el 2000 por la Universidad de Cádiz, titulado *Euromayores: Uso de Internet según los diferentes ámbitos de Residencia*, Pavón (2000a) afirma que las personas mayores son el sector que realiza más compras en línea, sobre todo, aquellas que acaban de iniciar esta etapa de la vida. Además señala que esta actividad depende del ámbito donde se vive. En la ciudad hay más internautas y mayor accesibilidad a la tecnología que en zonas rurales.

Asociado a esto, en el mismo año Pavón (2000b) se da a la tarea de buscar nuevas ideas y estrategias que puedan beneficiar a este colectivo social para que tengan acceso a la tecnología y puedan aprender a usarla. Durante las entrevistas realizadas se dio cuenta de que el miedo es uno de los principales factores que impiden el acercamiento a la tecnología (Pavón, 2000b): «Antes de los cursos no sabía nada de nada. Ahora ya le he perdido el miedo» (Jesús, 73 años).

Por esto, concluyó que es de vital importancia que las personas mayores y las que se acercan a esta etapa de la vida, estén motivadas, en general, ya que "es algo clave a la hora del éxito de la actividad…" (Pavón, 2000b: 136).

En otro estudio realizado en 2003 por la Universidad Rovira i Virgili, F. Villar, realizó una valoración de la experiencia de formación de personas mayores en el uso de la tecnología. Y concluyó que, en la mayoría de los casos, la capacitación tecnológica en el uso del ordenador e Internet mejora la actitud hacia la misma debido a la satisfacción de la experiencia y al cumplimiento de sus expectativas. Además, observó que otros factores que influyen en el acercamiento a la tecnología son la motivación e interés del participante, su propia auto-estima y las relaciones sociales establecidas a partir del curso.

Según otro estudio realizado por la Universidad de Murcia, García Gómez y Díaz Grau (2004) recopilan diferentes casos de éxito en Estados Unidos y Canadá, donde las bibliotecas públicas ofrecen diferentes servicios y recursos destinados a personas mayores para facilitarles el acceso a la información en la web de la biblioteca teniendo en cuenta las dificultades que pueden encontrar debido a su edad como el aumento del tamaño de la letra, oferta de cursos de Internet…, lo que supone un valor añadido que garantiza el éxito de los servicios bibliotecarios.

En otro estudio realizado sobre el uso y no uso de la tecnología en personas mayores, Peacock y Künemund (2007) observaron que tanto las personas mayores que viven en pareja como las que viven solas no están interesadas en realizar actividades en línea si no es en compañía, porque se sienten más tranquilos y seguros. Esto representa un atraso en el uso y desarrollo de sus habilidades digitales. Por eso es importante que las personas de su entorno compartan sus experiencias digitales con ellos.

La medicina también está interesada en que las personas mayores desarrollen habilidades digitales. Según los gerontólogos, esto puede representar una mejora en la calidad de vida de estas personas ya que podrán realizar un monitoreo de su salud, ser independientes para realizar compras por Internet, realizar actividades bancarias en línea, comprar los billetes de avión, etc. Además de mejorar su conectividad con otras personas reduciendo así la soledad al entrar en contacto con amigos/as y familiares, incrementando su participación en los diferentes ámbitos de la vida (Hontug, 2008: 1).

En el mismo año, 2008, Dwivedl et al., realizaron un estudio sobre la adopción de la tecnología en el contexto de la casa y encontraron que ésta es más difícil para las personas mayores que no cuentan con las habilidades necesarias para utilizar los servicios disponibles en Internet como las compras en línea, operaciones bancarias, monitoreo de la salud…, pues debido a la complejidad de estas aplicaciones, prefieren adoptar la tecnología a través de otras como las redes sociales o juegos en línea que son aplicaciones más intuitivas y sencillas para ellos.

Como bien afirma Negroponte: "La informática ya no se ocupa de los ordenadores sino de la vida misma." (Negroponte, 1995: 20). Por eso, el presente estudio se identifica con el determinismo social, es decir, "la sociedad se apropia de la tecnología y la utiliza como mejor le convenga" (Castells, 2001: 31). Y si bien es verdad que el determinismo tecnológico juega un papel importante, también es necesario que las personas mayores desarrollen nuevas habilidades digitales para cubrir sus necesidades y mejorar así su calidad de vida.

Además de los estudios anteriores, existen otras iniciativas realizadas por la Unión Europea conocidas como los Programas Marco. Según datos tomados de su base de datos CORDIS, desde 1998 hasta ahora, se ha preocupado cada vez más por mejorar la calidad de vida de las personas mayores que quieren formar parte de la SI. A pesar de que fueron pocos los proyectos financiados (seis) durante el 5º Programa Marco (1988-2002), cobran más importancia durante el 6º (2002-2006) y 7º Programa Marco (2007-2013), incorporando tres vertientes: *Envejecimiento activo en el trabajo*, que hace referencia al estado productivo de personas mayores que necesitan un balance entre la vida laboral y la ayuda para un fácil acceso a las nuevas tecnologías, así como nuevas herramientas de trabajo dentro de las TIC. *Envejeciendo en comunidad*, que promueve la sociabilidad, seguir activo y creativo implementando las nuevas tecnologías en espacios públicos reduciendo el aislamiento. Y por último, *Envejeciendo en la casa*, que propone una mejoría en la calidad de vida a través del uso de la tecnología, para una mayor independencia, autonomía y dignidad de las personas mayores. Además se incorpora la línea temática: *IST: Ambient Assisted Living (AAL) in the Ageing Society,* centrándose en la implementación de servicios y sistemas integrados para el cuidado de la salud en personas mayores.

Otra iniciativa de la Unión Europea fue la creación de un Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) con el objetivo de ayudar a las regiones menos desarrolladas que se hayan en proceso de

reconversión económica o sufren dificultades estructurales, enfatizando la importancia de la economía digital para el desarrollo económico y tecnológico del espacio europeo.

Es así como nace el Plan Avanza (2006-2010), creado para integrar a España con el resto de Europa y así evitar su atraso en relación con la Sociedad de la Información (SI). El Plan Avanza cuenta con cuatro áreas de actuación: Ciudadanía Digital (población que usa habitual de Internet), Economía Digital (Empresas con conexión a Internet), Servicios Públicos Digitales (Administración Pública) y Nuevo Contexto Digital (población con disponibilidad de banda ancha).

Ciudadanía Digital, sigue siendo el área más importante, ya que dentro de sus ocho vertientes[2], existen cuatro que son de gran relevancia: capacitación tecnológica, equipamiento ciudadanía, género y mayores. Proyectos diseñados exclusivamente para dotar a la ciudadanía de acceso material (ordenadores y banda ancha) y capacitación, pero además poniendo énfasis en los grupos sociales más desfavorecidos como el de las personas mayores.

En el caso de Murcia se desarrollaron un total de 414 proyectos de los cuáles, 50 fueron para Ciudadanía Digital, 279 para Economía Digital, 36 para Servicios Públicos Digitales y 49 para Nuevo Contexto Digital (Plan Avanza, Actuaciones Murcia 2006-2010).

Una vez terminado el periodo del Plan Avanza 1, se crea el Plan Avanza 2: Estrategia (2011-2015) para dar continuidad a las áreas de actuación antes mencionadas. Este Plan tiene como finalidad promover el desarrollo de la SI y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para reactivar la economía y crear empleo con miras al 2015.

Si bien aún no se conoce el impacto de dichas actuaciones, y a pesar de que muchos proyectos ya estaban en funcionamiento, en este segundo plan se pretende optimizarlos y ampliar las actuaciones para mejorar la vida de la sociedad española.

En el periodo correspondiente a 2006-2011, y dentro de la vertiente Uso y Confianza en Internet: Inclusión de Mayores a la SI, dirigida a personas mayores de 55 años, se han financiado 158 proyectos, de los cuales 7 son de *Capacitación y Formación* para el uso eficiente de las TIC; 15 de *Difusión* para extender el uso de Internet; 8 de *Equipamiento informático*; 89 de *Experiencias de proyectos piloto* y 39 de *Redes Sociales* que permiten compartir experiencias en todo el territorio español (Informes por Programas. Estrategia 2011-2015 Plan Avanza 2).

Por lo anterior, se propuso realizar un estudio que forma parte de la tesis doctoral presentada en 2014 y que se focaliza en cómo las personas mayores se enfrentan al cambio tecnológico debido a que han tenido que incorporar la tecnología en sus centros de trabajo y en el hogar. Y de cómo este uso ha contribuido o no a mejorar los diferentes aspectos de su vida cotidiana.

Para esto, se realizó un grupo focal, donde hombres y mujeres mayores discuten y expresan sus experiencias desde que los trabajos se automatizaron y de las aplicaciones que han tenido que usar en el entorno del hogar, con la finalidad de investigar cuáles son las motivaciones, miedos y frustraciones que experimentan cuando hacen uso del ordenador, de Internet y sus aplicaciones.

El estudio se realizó de acuerdo con la propuesta de LaRose y Eastin (2004), quienes plantean que los estudios de Internet donde se tome como base la Teoría de Usos y Gratificaciones (Katz y Blumler, 1974) también deben de ser integrados a la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986) con el propósito de determinar su conducta frente a situaciones donde cada individuo reacciona de determinada manera de acuerdo a su vivencia. Por lo anterior, este estudio se fundamenta en la Teoría de Expectativas de Eficacia (Bandura, 1977) para identificar motivaciones, logros, miedos y frustraciones al hacer uso de la tecnología en personas mayores. Además y a través de la perspectiva de género, se establece una comparación para identificar diferencias y similitudes entre hombres y mujeres mayores cuando hacen uso de la tecnología.

La perspectiva de género propicia la igualdad de oportunidades entre los géneros y se propone acabar con la brecha digital de género que se define como una "... enorme brecha social que se sustenta en factores de exclusión como la capacidad económica, la disponibilidad de tiempo, los

conocimientos, habilidades y experiencia, el bagaje cultural y lingüístico" (Vázquez y Castaño, 2011: 35). Por eso, también este estudio propone la aplicación de la perspectiva de género, como estrategia para detectar diferencias y similitudes entre hombres y mujeres mayores al hacer uso de Internet y sus aplicaciones.

El corpus del estudio comprende una sesión grupal (*focus group*), donde cuatro hombres y dos mujeres mayores hablan sobre su experiencia personal al hacer uso de las aplicaciones de Internet. Las preguntas de investigación propuestas para el estudio son ¿cuáles son las motivaciones, miedos y frustraciones a las que se enfrentan hombres y mujeres mayores cuando hacen uso de las aplicaciones de Internet? y ¿qué diferencias existen en cada una de las circunstancias anteriores según el género?

Los objetivos del estudio fueron: Identificar cuáles son las motivaciones, dificultades, miedos y frustraciones (idioma, habilidades digitales, cambios físicos, intelectuales, etc.) a las que se enfrentan hombres y mujeres mayores cuando hacen uso de las aplicaciones de Internet. Y, comparar las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres mayores en cada uno de los objetivos anteriores.

2. Marco teórico

El estudio tiene como base la Teoría de Auto-Eficacia (Bandura, 1977) que sirve para conocer los diferentes procesos por los que el individuo tiene que pasar para poder evaluarse a sí mismo. Es decir, ayudará a conocer la creencia que las personas mayores tienen sobre las habilidades que poseen, las cuáles producen ciertos efectos cuando hacen uso de las aplicaciones de Internet y de la tecnología en general.

Según Bandura (1977) socialmente existen diferentes concepciones acerca de la idea de que las habilidades y capacidades decrecen, así como la afectación de las funciones biológicas cuando se llega a una edad avanzada.

La Teoría de Auto-Eficacia hace referencia a la producción de resultados y al valor que se le asigna a cada uno. Los individuos actúan según las creencias de lo que pueden hacer y no hacer, así como de los posibles resultados. De aquí que la motivación se establece con base en los logros de metas trazadas, los objetivos personales, el esfuerzo que utilizan para perseverar ante las dificultades y la resistencia a los fallos o a la frustración.

Alcanzar las metas motiva al individuo a continuar con otras nuevas, mientras que el no lograr las mismas hace que el individuo dude de su capacidad para seguir esforzándose y tenga como resultado la renuncia de la actividad y de la meta propuesta (Bolles, 1972 en Bandura, 1977: 193).

De acuerdo con Bandura, las personas que creen en su capacidad para lograr metas realizan un mayor esfuerzo cuando no consiguen dicha meta con éxito y esto se convierte en un desafío para ellos. Por esto existe un gran interés para que las personas mayores incorporen el uso de las aplicaciones de Internet a través de la rutina, repetición y práctica regular de una actividad como un ensayo para no fallar en tareas inmediatas.

Hay diferentes componentes para lograr una mayor motivación frente a actividades que pueden resultar difíciles a este colectivo social, tales como, el éxito en la realización de actividades con metas específicas, la sociabilidad de la actividad, la no sensación de ansiedad ni depresión.

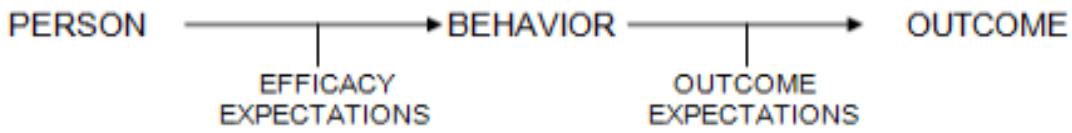
Las diferentes creencias sociales y culturales negativas que influyen en este colectivo que cree que al llegar a esta etapa de la vida ha dejado de ser productiva y activa contribuyen a la falta de interés progresivo frente a la realización de una actividad que se cree no es apta para su edad ya que requiere de una serie de habilidades para lograr el éxito de una meta concreta, en este caso para interactuar con la tecnología.

2.1. Teoría de Expectativas de Eficacia

De la Teoría de Auto-Eficacia se desprende la Teoría de las Expectativas de Eficacia (*efficacy expectations*) que de acuerdo con Bandura (1977), son el mecanismo de operación para generar resultados y tienen como principal función fortalecer los mismos y establecer una relación con los resultados obtenidos (*outcome expectation)*.

Una expectativa de eficacia (*efficacy expectation*) es la convicción que cada individuo tiene para ejecutar un comportamiento o conducta exitosa para obtener un resultado concreto tomando en cuenta las habilidades que tiene. Es el mayor determinante para que una persona seleccione una actividad, tomando en cuenta el tiempo y esfuerzo que esto representa para afrontar una situación estresante. Mientras que las expectativas resultantes (*outcome expectancy*) se obtienen a partir de la conducta de una persona que dará un resultado concreto (Bandura, 1977:193, 194). (Ver Figura 1).

Figura 1. Mecanismo de operación de las Expectativas de Eficacia.



Fuente: Diagrama para diferenciar expectativas de eficacia y expectativas resultantes. En BANDURA (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 193.

Cuando una persona mayor, decide realizar alguna actividad a través de Internet o de cualquier otra tecnología, pueden presentarse dos actitudes completamente diferentes: la persona obtiene el resultado que espera, sin duda alguna para mejorar sus habilidades digitales y obtener los resultados esperados, adquiriendo la confianza necesaria para hacer frente al cambio tecnológico o la persona tiene dudas sobre cómo realizar determinada actividad, no sabe, ni tiene la seguridad de que el resultado que espera sea el que va a obtener.

Si esto último sucede, una persona mayor -en este caso-, puede realizar las tareas o actividades deseadas, pero no habrá un cambio en su comportamiento, es decir, no estará motivada para aprender, practicar o buscar nuevas aplicaciones que le puedan resultar de ayuda en su vida cotidiana, sino que mantendrá sus temores y deficiencias, en vez de en enfrentarse al proceso práctica-error.

3. Método

Este estudio es de tipo cualitativo (Strauss y Corbin, 2002: 19, 20) está dentro del paradigma constructivista con una base epistemológica, (Guba y Lincoln, 2002: 121, 130) y un enfoque *emic*, (Pike, 1954: 49).

Para el estudio se ha decidido utilizar las cuatro fuentes de información que forman parte de las Expectativas de Eficacia como modelo operacional y se ha añadido otra más: Futuro, para identificar los miedos, obstáculos y motivaciones que experimentan hombres y mujeres mayores al hacer uso de las aplicaciones de Internet. Las fuentes de información son:

1) Actuación frente a logros obtenidos, que se basa en las experiencias y en los pequeños fallos realizados en repetidas ocasiones, sobre todo en el principio de los eventos que

CC BY SA

después tendrán una fuerte eficacia que se desarrolla a través de repetidos éxitos en la realización de una tarea determinada así como los fallos ocasionales que se van reduciendo a través de esta práctica.

2) Experiencia indirecta (a través de la observación de otras personas mayores cuando utilizan las aplicaciones de Internet) lo cual puede generar mayor confianza al ver que otros las usan o sentirse más vulnerables.

3) Persuasión verbal (de otras personas de su misma o diferente generación para hacer uso de las aplicaciones de Internet) se utiliza muchas veces para provocar en las personas la creencia de que son capaces de hacer frente a situaciones y obtener un resultado exitoso a pesar de que en el pasado no lo hayan tenido al realizar la misma tarea. O provocar que las personas mayores que repiten una misma tarea sin éxito se sientan incómodas o que no crean en su eficacia para realizar dicha tarea.

4) Fuentes emocionales (sentimientos como emoción, miedo, frustración, curiosidad, alegría, etc. antes y después de hacer uso de las aplicaciones de Internet). Una de las emociones más persistentes en personas mayores es el estrés al enfrentarse al uso de la tecnología.

Muchas personas esperan tener una actuación exitosa cuando no se sienten presionadas, tensas o con ansiedad. En el caso contrario, el hacer uso de las aplicaciones de Internet, puede generar miedos o impedimentos frente a la realización de diferentes actividades y ser creadas a partir de pensamientos relacionados con la ineptitud que ellas mismas provoca y que resulta en un alto grado de estrés y ansiedad.

Esta fuente de información está muy relacionada con la primera, Actuación frente a logros obtenidos, debido a que la ansiedad puede ser disminuida a través del modelo de participación que propone este último.

> Y, 5) Futuro, como fuente de información incluida para indagar en la percepción sobre el desarrollo de las habilidades digitales para hacer frente al cambio tecnológico que se vive hoy en día.

Para aplicar las fuentes de información antes mencionadas, se ha realizado un grupo de discusión o entrevista grupal que se preocupa por estimular a los asistentes a dar sus diferentes puntos de vista (Kvale, 2011). La discusión es abierta, se formulan preguntas dirigidas a todos los participantes y puede responder quien lo desee y la participación es activa, procurando la interacción de todos los asistentes para conocer sus puntos de vista, comparar opiniones, hallar diferencias y similitudes, establecer acuerdos y/o desacuerdos.

El empleo de la técnica de la discusión grupal, tiene como propósito profundizar en las motivaciones u obstáculos que experimentan hombres y mujeres mayores al hacer uso de las aplicaciones de Internet.

Las unidades de análisis son las cuatro fuentes de información que propone Bandura (1977) y otra más que se ha incluido: Futuro. Se ha aplicado el análisis de contenido utilizando la categoría de tipo asunto o tópico que propone Krippendorff (1982) y con la ayuda del programa *Atlas Ti* (versión 6.1) se han analizado las respuestas sin sacarlas de su contexto original.

Finalmente, los datos han sido tratados desde la perspectiva de género, es decir, se aplicó esta estrategia que permite comparar diferencias y similitudes entre hombres y mujeres cuando hacen uso de las aplicaciones de Internet.

3.1. Selección de la muestra

La selección de la muestra se realizó a través del método de muestreo no probabilístico intencional. Es decir, la muestra no es aleatoria ni probabilística y se basa en las características que busca el investigador (Sampieri, 2007: 263).

Como estrategia, se ha establecido contacto con una mujer mayor que usa las tecnologías y, gracias a la técnica del "boca a boca", ésta invitó a otras personas que conocía que cumplen con los requisitos: Son mayores de 55 años, hacen uso de Internet, y viven en Murcia Capital, sin importar su nacionalidad.

La recogida de datos se realizó el 3 de abril de 2012 con una duración aproximada de dos horas (de 17 a 19h). Y fue llevada a cabo en un espacio cedido por la Biblioteca Regional de Murcia (BRMU).El espacio contó con mesas y sillas suficientes acomodadas de manera que todos los sujetos pudieran interaccionar cara a cara para una mejor discusión.

Todos los participantes estuvieron de acuerdo en la grabación de la misma, y colaboraron de manera desinteresada y además, todos se conocían previamente, lo que contribuyó a crear un clima de mayor confianza. El grupo quedó integrado por seis personas, cuatro hombres (54, 55, 64 y 68 años) y dos mujeres (56 y 60 años) que nos hablan sobre sus experiencias al hacer uso de las aplicaciones de Internet.

4. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de contenido del grupo de discusión en el que se han tenido en cuenta las cuatro fuentes de información principales según Bandura (1977) más el tópico Futuro.

4.1. Actuación frente a logros obtenidos

Hablar sobre cómo fue su primera experiencia al hacer uso de las aplicaciones de Internet, los hombres reconocieron experimentar miedo y resistencia por primera vez, sentimiento que fue disminuyendo gracias a la ayuda de personas cercanas a ellos que les auxiliaron.

> Sujeto 1, hombre 64 años: "Pues yo lo tengo muy reciente, eh... El hecho de que yo he tenido miedo -soy maestro de escuela también- y he tenido miedo siempre a la informática porque no la comprendo, no me metía dentro de ella, no la comprendía, pero vino mi hermano y me dijo: <<se hace así>>, eso me llamó mucho y me gustó..."
>
> Sujeto 3, hombre 54 años: "Yo también tenía mis miedos con Internet, […] pero como tenía dos técnicos en casa... Al principio es un poco los miedos, […] pero luego ves que tus hijos tienen tanta agilidad y tanta vida de Internet pues que eres uno más y lo haces."
>
> Sujeto 5, hombre 68 años: "Sí, bueno, yo hace… pues hace ya no sé cuántos años que empecé con Internet, principalmente lo utilizaba para... para comunicarme, ¿sí? Este... tengo una resistencia al Internet. […] Lo hago "a pesar de", si no la utilizara no podría estar en comunicación con mucha gente, ¿no?"

Mientras que en el caso de las mujeres no experimentaron miedo, sino la necesidad de aprender a usar Internet y sus aplicaciones en el trabajo, además de considerarlo una herramienta que "facilita mucho la vida". Sin embargo, sí tienen miedo a realizar transacciones bancarias por esta vía.

> Sujeto 2, mujer 60 años: "Yo mi primer empuje fue la necesidad del trabajo, porque ya empezaban a mandarte todo por correo electrónico, ya empezó a desaparecer el papel y dices bueno pues, aquí o me pongo las pilas o... o me pongo las pilas."
>
> Sujeto 6, mujer 56 años: "Realmente es una herramienta que te facilita mucho la vida."

> Sujeto 2, mujer 60 años: "…hay cosas que como no manejo bien pues me dan cierto miedo, todas las transacciones bancarias..."

Las principales motivaciones que les animaron a continuar usando Internet, en el caso de los hombres, ha sido desempeñar bien sus actividades laborales, comunicarse con otros organismos oficiales, bancos, etc. y por el aprendizaje en sí mismo a nivel personal.

> Sujeto 4, hombre 55 años: "Por trabajo. Por mi trabajo siempre tenía que estar comunicado, el tener que mandar toda la información de un sitio a otro, mayoritariamente por trabajo... También hago todas las labores del banco y me evita tener que ir a la oficina del banco, entonces, por ese lado es bastante bueno."

> Sujeto 3, hombre 54 años: "Todos los días tienes que meterte en Internet, ver tu correo, ver... a veces tienes que contestar cosas que..."

En el caso de las mujeres, ha sido seguir aprendiendo y estar en contacto con familiares que viven lejos.

> Sujeto 6, mujer 56 años: "...yo no vivía donde vivía mi familia, yo estaba en Querétaro y tener comunicación con mis hermanas, con mis sobrinos, con la familia de José aquí en España, […] cuando estás lejos de la familia de ayuda mucho."

> Sujeto 2, mujer 60 años: "...por aprendizaje, la facilidad que tienes ahora, entras en *Google* y preguntas cualquier tontería y te salen veinte cosas."

Al preguntarles cuáles han sido los logros que han obtenido hasta ahora al hacer uso de esta tecnología, los hombres afirman que ha sido la posibilidad de comunicarse con otras personas de manera inmediata y el ahorro de tiempo debido a la agilización de diferentes trámites y procesos.

> Sujeto 1, hombre 64 años: "...el logro fundamental que yo he tenido es de escribir un informe o una carta y poder transmitirla al instante y comunicarme al mismo tiempo que ha sido recibida donde se ha mandado."

> Sujeto 5, hombre 68 años: "Para mí lo que más... sin el Internet no podría estar en contacto con tantas gentes, en diferentes lugares, de inmediato..."

> Sujeto 3, hombre 54 años: "Además de transacciones bancarias o cosas de estas que también ahora te agilizan y no te quita tiempo, te da tiempo, no visitas bancos para ciertas cosas."

Cuando hablan sobre las acciones que llevaron a cabo para obtener estos logros, tanto hombres como mujeres han tenido que aprender a hacer uso del ordenador y los diferentes paquetes informáticos, incluyendo Internet y algunas de sus aplicaciones, a través de cursos.

> Sujeto 1, hombre 64 años: "Me gustó mucho... he ido a una academia, bueno, no academia, es un centro de adultos, pero era tal el dolor de cuello y la rigidez que tenía que tener por las cervicales que era imposible estar en él. [...] el que no conoce Internet, el que no conoce la informática es un analfabeto hecho y derecho."

> Sujeto 2, mujer 60 años: "...me ha venido muy bien hacerlos [...] Internet era como la segunda parte, yo primero he hecho cursos de informática básica, entonces cuando llega el Internet pues ya ese miedo a la informática que tenemos en general las personas que hemos comenzado ya mayores pues lo hemos perdido ahí, en esos primeros cursos de informática."

Sin embargo, todavía ambos desconfían de la tecnología para realizar ciertas tareas en línea por temor a que les roben, clonen sus tarjetas o por temor a ser observados, incluso en el momento de mandar información por correo electrónico o realizar búsquedas de información vía Internet.

Sujeto 2, mujer 60 años: "¿Me verán?, ¿me verán?, porque como... claro, como en el trabajo todo está en red."

Sujeto 6, mujer 56 años: "No, pero es lo mismo que las tarjetas de crédito, también te la pueden clonar la tarjeta de crédito."

En el caso de las mujeres mayores, a pesar de su temor a hacer uso de las aplicaciones de Internet, poco a poco y gracias a la repetición de una misma tarea han logrado tener una experiencia cada vez más satisfactoria y exitosa, tanto en su vida laboral como a nivel personal. Comprendieron que lo necesitaban en su trabajo y esa necesidad se convirtió en un interés por conocer mejor el funcionamiento de las aplicaciones de Internet y otras tecnologías.

En el caso de los hombres, expresaron que su inicio en el uso de las aplicaciones de Internet fue impuesto más que por interés, lo que provocó un mayor temor y desconfianza al realizar su trabajo, además, aprendieron a hacer uso de Internet a una edad avanzada. Se resisten a la transición, ya que antes de la era digital, realizaban sus actividades laborales de manera satisfactoria, y es ahora cuando sufren el cambio tecnológico.

Se sienten en desventaja, más inseguros y menos valiosos frente a otros empleados de generaciones más jóvenes que realizan la misma actividad con ayuda de la tecnología. Aunque debido a la práctica poco a poco han conseguido superar su miedo, y ahora usan la tecnología como herramienta para realizar actividades de la vida diaria como pagos de servicios, compras en línea o la banca electrónica.

La motivación que encuentran las personas mayores depende del género al que pertenecen. Es decir, las mujeres prefieren hacer uso de la tecnología para comunicarse con otras personas a través de diferentes aplicaciones como *messenger, Skype,* correo electrónico, y adoptan la tecnología para no sentirse aisladas o en el atraso tecnológico. Mientras que los hombres, que hasta ahora usaban Internet y sus aplicaciones sólo en el ámbito laboral, comienzan a adoptar la tecnología en su vida cotidiana. Hombres y mujeres desarrollan habilidades digitales diferentes, de acuerdo a sus intereses.

4.2. Experiencia indirecta

Qué pensaban de sí mismos al observar a personas de su generación utilizando las aplicaciones de Internet, en el caso de los hombres hay dos experiencias muy diferentes:

Sujeto 1, hombre 64 años: "Te entraba un complejo de tonto tremendo (risas de todos). Ver que se da a un botón y salir la pantalla y analizar y verlo y también... lo que veía era que tenías que estar aislado, no podías comunicarte en ese momento con el que estaba realizando la conexión [...] hice esos dos meses de informática y este año es cuando ya me he despertado un poquito."

Sujeto 4, hombre 55 años: "Yo no tuve ese problema porque empecé muy joven, empecé estudiando informática ya con veinte años y siempre me he ido adaptando claro. Cuando todavía no había prácticamente ordenadores ya estaba estudiando eso, por lo tanto no me ha venido... al contrario yo creo que mejor."

Ninguno de ellos se imaginaba haciendo uso de las aplicaciones de Internet. Sin embargo ahora son conscientes de que deben seguir aprendiendo y usando las mismas para no quedar en el atraso tecnológico.

Sujeto 1, hombre 64 años: "Yo siempre... sentía complejo de no comprenderlo. Entonces ahora a los sesenta, llevo dos años con ello, a los sesenta y dos años es cuando he vuelto a..."

Sujeto 4, hombre 55 años: "Sí, tú tienes que seguir el ritmo, si no te quedas..."

Sujeto 2, mujer 60 años: "...no me quiero quedar atrás, entonces me esfuerzo. Ahora me he comprado un teléfono de estos con Internet y con *what´s app?* y todo eso y... por no quedarme atrás, pero necesidad real yo, con un *telefonico* con los números me sobra, pero sé que todo ese lenguaje y todo ese tipo, esa forma de relacionarse y de conectarse y todo eso si no entro, me voy a quedar tan atrás que cuando quiera entrar no voy a ser capaz. Entonces, por conectar sobre todo con la gente joven, por mantener esa conexión y... me esfuerzo en mantenerme ahí."

Otra de las similitudes que se han encontrado es que hombres y mujeres añoran el trato personal, el contacto "cara a cara".

Sujeto 5, hombre 68 años: "... ¡si pudiera no lo utilizaría! Claro [...] yo prefiero siempre hablar con la gente."

Sujeto 2, mujer 60 años: "Sí, sobre todo cuando quieres hacer una reclamación, no encuentras a nadie cara a cara... (Risas)."

Sujeto 6, mujer 56 años: "...no tiene por qué ser sustituir, yo creo que es una herramienta adicional, ¿no? que no llega a sustituir..."

Sujeto 3, hombre 54 años: "Yo tenía mis miedos, no quería meterme con Internet nunca, yo quería ver mis libros, yo quería recibir mi información visual, sin meterme a esto de la información por vía Internet. [...] no quiero que me impongan de ello una necesidad. Entonces, todo lo que sea evitable lo evito. [...] cuando alguien ha querido hablar conmigo por medio de *messenger* lo he evitado, no he querido, ¡no he querido!"

Muchas de las expectativas que tienen las personas mayores surgen al observar a otras personas de su misma generación que hacen uso de las aplicaciones de Internet sin que haya consecuencias negativas. Esto hace que quieran mejorar sus habilidades, que se esfuercen y sean persistentes. Por el contrario, la falta de habilidades al hacer uso de las aplicaciones de Internet les hace sentirse vulnerables y débiles para afrontar el cambio tecnológico.

Muchas veces, los hombres se sienten acomplejados cuando ven que no cuentan con las habilidades digitales que otras personas sí tienen y recurren a generaciones más jóvenes para acercarse a Internet. En cambio las mujeres, comienzan a conocer las posibilidades de Internet y experimentan una curiosidad que se convierte en deseo por aprender a usarlas hasta que la actividad que quieren realizar sea exitosa. De aquí que ellas vivan su experiencia sobre el uso de Internet de una manera más positiva.

Hombres y mujeres coinciden en que no quieren quedarse en el atraso tecnológico y buscan la ayuda de personas con más conocimientos tecnológicos sin importar la generación a la que pertenecen.

4.3. Persuasión verbal

En sus comienzos en el uso de las aplicaciones de Internet y la opinión de las personas de su entorno, la persuasión verbal como estrategia de motivación, ha sido de gran ayuda y apoyo para que hombres y mujeres mayores adquieran confianza. Su inseguridad personal frenaba el desarrollo de las habilidades digitales necesarias y les impedía familiarizarse con su uso.

Sujeto 1, hombre 64 años: "...al lado de una persona que sabe te encuentras muy seguro, pero después estás solo en la casa, y te pones a hacerlo y ya salta... y si no sabes arreglarlo... (Risas)."

Sujeto 2, mujer 60 años: "Yo, los compañeros que sabían me animaban y los que no sabían yo los animaba (risas)."

Sujeto 5. Hombre 68 años: "...no es mi meta aprender, no sé si me explico, quiero aprender lo indispensable para la comunicación, lo demás, prefiero otras cosas..."

Sujeto 3, hombre 54 años: "...los compañeros más que animar es <<oye, que te voy a mandar este correo con esta información por aquí por allá, ¿a ver qué te parece?, o mira a ver qué te parece […] este programa o esta cuestión nutricional>>, o qué sé yo... Ya es casi una necesidad, más que estimular es algo que está imponiéndose sin darnos cuenta."

Sobre los tipo de sugerencias o retos les proponían para acercarse a esta tecnología en algunos casos sentían como una imposición el "tener que aprender" a hacer uso de las aplicaciones de Internet, sin embargo, están dispuestos a hacerlo aunque no dedican un tiempo específico a esta actividad o muchas veces prefieren realizar otras actividades distintas.

Sujeto 1, hombre 64 años: "Sí, a mí me imponían... <<Eres el analfabeto del siglo XXI>> (risas). Creía que nunca iba a sentarme delante de un ordenador que habla, que hace todo, nunca creí que iba a llegar ese momento..."

Sujeto 2, mujer 60 años: "A mí lo primero que me enseñaron pero que nunca aprendí es a bajarse la música gratis, a bajarse las películas gratis [...] Y yo aquello lo veía tan difícil... Y ahora lo que sí he aprendido es que sólo lo utilizo cuando lo necesito, [...] mi día sólo tiene 24 horas y a mí no me da para estarme delante del ordenador viendo correos, ...pero eso necesita un tiempo que yo no lo tengo."

Hombres y mujeres mayores afirman que la decisión por iniciarse en el uso de las aplicaciones de Internet fue por necesidad, para desarrollar su trabajo. A partir de esta primera necesidad, descubren otras posibilidades de ocio y tiempo libre como leer algún diario/periódico o alguna otra publicación, estar en contacto con otras personas, etc.

Sujeto 1, hombre 64 años: "Ocio."

Sujeto 3, hombre 54 años: "Trabajo y ocio. [...] <<Oye, que esto te lo envío por Interne>> y dices tú <<no tengo correo o Internet>>, es una necesidad. Entonces, aunque no sea oficialmente por el trabajo es por las circunstancias de relación."

Sujeto 5, hombre 68 años: "Trabajo y cierta información que a uno le gusta."

Sujetos 2, mujer 60 años: "Empezamos con el trabajo y luego ya después vas descubriendo cosas."

En la discusión en torno a los aspectos positivos y negativos de su experiencia al hacer uso de las aplicaciones de Internet, los hombres valoraron como positivo la cantidad de información a la que tienen acceso gracias a Internet y como negativo los problemas de salud que ocasiona permanecer durante horas frente al ordenador y otro tipo de tecnología como microondas, teléfonos móviles. Además temen exponer información personal en la red.

Sujeto 1, hombre 64 años: "…el lado positivo es conocer, aprender una herramienta de trabajo en la cual está toda la información conocida por el hombre,..."

Sujeto 3, hombre 54 años: "Lo bueno es la información que hay, la agilidad con la que la adquieres. Y lo negativo es la información que puede exigir de ti y se puede extender, o sea, a dónde puede llegar a parar... pienso que [...] acaba afectando la salud a un nivel bastante grave de cervicales, lumbares, de postura más la radioactividad... la suma de esto."

Sujeto 4, hombre 55 años: "¿Negativo?, la información, que la gente tiene acceso a ella ¡eso es lo malo!, no hay manera de quitarla, puede encontrar de todo..."

Sujeto 5, hombre 68 años: "...más problemas para la salud porque significa muchas horas sentado y sin hacer ejercicio frente a un ordenador... Tiene su parte buena porque es una

necesidad (herramienta) que está ayudando a optimizar muchas cosas que se podrían tardar meses y se pueden hacer en días..."

Las mujeres valoraron su experiencia como positiva, manteniendo un equilibrio entre lo tradicional y lo digital. Es decir, valoran ambas experiencias, como por ejemplo la información que se encuentra en una biblioteca y la que se encuentra en la red. Además, una de ellas añade como ventaja que la tecnología le permite desarrollar mejor su trabajo con niños deficientes que las utilizan para comunicarse.

> Sujeto 2, mujer 60 años: "Yo una de las cosas peores que veo con respecto a la comunicación es lo anónimo que uno puede ser y el daño que puede hacer si quiere. Y muchos quieren y hacen daño. [...] (otra) ventaja que tiene en niños con deficiencia donde son capaces de escribir con el ordenador." (Trabaja con niños con problemas psicomotores y con deficiencia).
>
> Sujeto 6, mujer 56 años: "...hemos vivido los dos mundos y buscaremos siempre un equilibrio..."

Muchas veces, contar con la ayuda constante de generaciones más jóvenes que les rodean, hace que hombres y mujeres mayores adquieran más seguridad en el momento de iniciar una actividad o tarea en línea. Ambos comienzan a hacer uso de la tecnología por diferentes motivos y al conocer las posibilidades que les ofrece, terminan por ceder y aprender nuevas aplicaciones para realizar actividades diferentes a las que desarrollan en su trabajo. Por esto, la persuasión verbal es un componente de apoyo importante que genera seguridad y motiva a las personas a conocer las nuevas tecnologías y practicarlas hasta adquirir autonomía e independencia.

4.4. Fuentes emocionales

Las sensaciones que experimentaron antes de usar las aplicaciones de Internet, tanto hombres como mujeres afirman sentir curiosidad, emoción y la sensación de descubrir lugares, incluso países sin salir de casa. La información escrita y sobre todo la visual, cobra una gran importancia y está al alcance de todos.

> Sujeto 6, mujer 56 años: "...me daba emoción."
>
> Sujeto 5, hombre 68 años: "Curiosidad."
>
> Sujeto 4, hombre 55 años: "Pues antes no tenía acceso a la información, era imposible y ha cambiado tanto."
>
> Sujeto 3, hombre 54 años: "...el mundo cada vez está más cerca, te metes a una calle de París y la estás visualizando, paseas por allí, descubres restaurantes. No sólo la información escrita sino visual que tú ni pensabas. Puedes ver escaparates."

Acerca de sus miedos después de usar la tecnología, algunos hombres responden sentir miedo por no tener los conocimientos básicos para hacer uso de un ordenador. Tienen que recurrir a sus hijos en busca de ayuda para aprender su uso y no depender de nadie en lo sucesivo:

> Sujeto 1, hombre 64 años: "Yo aumenté el miedo, porque cada paso que daba me ponía muy nervioso porque no había una persona que le dijese: "¿cómo se arregla o cómo funciona esto?" Y volver a escribir otra vez y que me dijera: "no, dale al archivo..." ese modo muy nuevo en Internet y de archivo a guardar todo y se te va guardando. Porque uno que ha escrito una página entera y se te iba; entonces no, no. Y esa era la preocupación que tenía y la inseguridad. Ahora cada vez se necesita más."
>
> Sujeto 3, hombre 54 años: "Yo antes sí tenía miedo porque si algo no entendía recurría a mis hijos, o a uno o a otro."

> Sujeto 3, hombre 54 años: "...no, no, no, me solucionaban algo y a su manera. Y así aprendí a manejarlo, porque yo quiero enfrentarme a este problema solo..."

Una de las mujeres reconoce que su miedo no era a hacer uso de la tecnología, sino la resistencia que tenía a iniciar cualquier actividad en línea. Y señala que una vez pasada esa barrera su miedo disminuyó.

> Sujeto 2, mujer 60 años: "...más bien disminuyeron al comenzar. Una vez que la barrera la he superado, que el ¡siéntate y conéctate! y ¿qué voy a hacer, no? ¡La he superado!, espero que ya y el miedo disminuye y esa fue una sorpresa de lo grande y amplio que eso puede ser..."

Algunos hombres consideran que es una tecnología poco emotiva, poco original, fría y que ya no es gratificante encontrar todo con sólo pulsar un botón:

> Sujeto 5, hombre 68 años: "Para mí el Internet no es emotivo, es algo muy frío, no me causa nada."

> Sujeto 3, hombre 54 años: "A mí tampoco, de hecho lo encuentro demasiado artificial..."

> Sujeto 3, hombre 54 años: "...el acceso a tanta información, ya no te emociona, ¿no? ya no te cuesta trabajo, ya no es tan gratificante. Hoy día es darle al botón y ya lo tienes todo a la mano."

> Sujeto 1, hombre 64 años: "...hay poca originalidad en los mensajes."

Por otra parte, las mujeres tampoco se sienten emocionadas al hacer uso de la tecnología, pero sí cuando se trata de información sobre familiares y amigos.

> Sujeto 2, mujer 60 años: "Sí a mí no me emociona especialmente. Hago lo que tengo que hacer y ya."

> Sujeto 6, mujer 56 años: "Pero sí hay cosas emocionantes, te mandan una foto bonita y claro que te emociona. Una foto de un nieto, pues sí. Tiene su parte emotiva."

En ambos casos, tanto a hombres como a mujeres mayores, una de las tareas que les resulta más complicada o representa una mayor dificultad es la de hacer búsqueda de información sobre un tema concreto.

> Sujeto 5, hombre 68 años: "¿A mí? todas. Yo soy poco de aplicaciones. Cuando necesito de la aplicación la pido para tenerla cuando se necesita."

> Sujeto 2, mujer 60 años: "...lo que más me cuesta es haber buscado en una página que en ese momento no voy a utilizar es volverla a encontrar (risas) es relativamente corto, pues sí, pero yo digo: "lo vi, lo vi" y no hay manera."

Hay diferentes acciones que se toman para contrarrestan el temor o la ansiedad, uno de los hombres dice cerrar el programa e intentarlo de nuevo. Toma notas cuando le ayudan otras personas y, sobre todo, tiene una actitud positiva que le permite desarrollar habilidades digitales y adaptarse a los cambios.

> Sujeto 1, hombre 64 años: "Lo que hacía era cerrarlo, cerrar el programa y volvía a intentarlo de nuevo. La mente a mi edad no es la misma que la que refleja una de catorce-quince años que automáticamente lo capta todo. Nadie me ganaba en la máquina de escribir. [...] aquello (el ordenador) me desorbitó, me decía <<aquí hay falta de ortografía>>…"

Esta fuente emocional está íntimamente conectada con la primera: Actuación frente a logros obtenidos. Es decir, a mayor número de intentos exitosos menor miedo y ansiedad en el uso de las aplicaciones de Internet. Es verdad que los intentos fallidos producen frustración y desesperación

al no poder realizar correctamente la tarea propuesta, así que rodearse de personas que sí hacen uso de la tecnología les proporciona más seguridad y disminuye sus miedos.

Hombres y mujeres sienten temor al hacer uso de la tecnología. Sin embargo las mujeres mayores experimentan otros sentimientos como curiosidad, emoción e intentan aprender y practicar para vencer este miedo y eso las motiva.

4.5. Futuro

La motivación más importante que tienen las mujeres mayores para desarrollar nuevas habilidades digitales es aprender a usarlas para no romper la comunicación con generaciones más jóvenes:

> Sujeto 6, mujer 56 años: "...seguir aprendiendo..."
>
> Sujeto 2, mujer 60 años: "...que no quiero que esto sea una barrera para comunicarnos con los más jóvenes aunque sé que mi ritmo nunca será… (como el de ellos)."

En el caso de los hombres, hay dos posturas muy diferentes: Uno de ellos quiere seguir aprendiendo y familiarizarse con nuevas aplicaciones que se adapten mejor a sus necesidades. Otro, sin embargo, dice no tener ninguna motivación para seguir aprendiendo o para conocer nuevas aplicaciones de Internet.

> Sujeto 5, hombre 68 años: "Hay un programa que me encanta y me gustaría perfeccionar donde no tengo que escribir. Yo grabo. Hablo, se graba y lo envío. ¡Eso para mí es una maravilla!"
>
> Sujeto 3, hombre 54 años: "pues que salgan, pero realmente no me motivan mucho."

Referente al tipo de habilidades les gustaría desarrollar en el futuro, tanto hombres como mujeres consideran que es más importante conservar y mejorar las habilidades digitales que han aprendido y desarrollado a partir del uso, que aprender otras nuevas.

> Sujeto 5, hombre 68 años: "...mi anhelo no es desarrollar habilidades, ¿sí? Eso está más para la juventud, sino a ver cuántas puedo conseguir y cuántas puedo conservar de las que tengo (Risas)."
>
> Sujeto 2, mujer 60 años: "...mejorar las que tenemos a fuerza de uso, no hay otra manera de mejorar."

Tanto hombres como mujeres mayores consideran que las aplicaciones que ya usan pueden ayudar a mejorar su calidad de vida evitando por ejemplo los desplazamientos en el caso de transacciones bancarias, citas médicas…

> Sujeto 6, mujer 56 años: "...en vez de ir al banco y hacer una fila de dos horas, ya no lo hagas, puede darte calidad de vida en cuanto al tiempo que uno toma."
>
> Sujeto 3, hombre 54 años: "...sacar una cita médica también, eso nos quita mucho, no tienes que trasladarte."

En ambos casos, prefieren conservar y mejorar las habilidades digitales ya aprendidas en vez de desarrollar otras nuevas. Aunque más mujeres que hombres se sienten motivadas a aprender a usar nuevas aplicaciones en el futuro, debido a que no quieren "romper" la comunicación con generaciones más jóvenes.

4.6. Conclusión grupal

Los hombres, en general, se mostraron más escépticos y con una mayor resistencia al uso de las nuevas tecnologías. Prefieren lo tradicional, lo análogo, "lo de antes". Las mujeres son más curiosas, quieren conocer y aprender a hacer uso de las mismas a pesar de su edad.

Consideran que las nuevas tecnologías benefician también a otras personas mejorando su calidad de vida. Están más abiertas a los cambios tecnológicos, aunque no dejan de extrañar lo anterior a la era digital.

Sin embargo, una de sus principales motivaciones es aprender a hacer uso de la tecnología para no romper la comunicación con generaciones más jóvenes a las de ellas. Por esto, las mujeres mayores afrontan el cambio tecnológico mejor que los hombres mayores.

5. Conclusiones

Con la llegada de la tecnología a los centros de trabajo, desempeñar la actividad laboral se convirtió, muchas veces, en una experiencia desagradable. Aprender a usar las diferentes herramientas tecnológicas no fue una opción, sino un cambio impuesto: los procesos se automatizaron y cambió la manera de trabajar.

Esto afectó sobre todo a los hombres quienes se sintieron menos valiosos que sus compañeros de trabajo más jóvenes y experimentaron sentimientos como miedo, frustración o ansiedad frente a tareas que antes dominaban.

Por eso, una vez jubilados, prefieren conservar y mejorar las habilidades ya adquiridas antes que aprender otras nuevas, y se inclinan por realizar actividades en las que no es necesario el uso del ordenador.

Pero también hubo personas que no necesitaron usar la tecnología para desempeñar su trabajo y que optaron libremente, motivadas por su curiosidad, por aprender y conocer las posibilidades de Internet y sus aplicaciones. Éstas mostraron menos resistencia al cambio tecnológico.

En el caso concreto de las mujeres amas de casa, encontramos dos escenarios: Aquellas que contaban en casa con un ordenador de uso común con conexión a Internet y las que sólo hacían uso de la tecnología doméstica: lavadora, horno, microondas, etc. Éstas buscaron diferentes maneras de satisfacer sus necesidades, como realizar cursos, asistir a bibliotecas para practicar o adquirir un ordenador con ayuda de otras personas.

En definitiva, las personas mayores disponen de más tiempo libre y de ocio que aprovechan para aprender el uso de Internet y sus aplicaciones. Además, la mayoría de las veces, son quienes se quedan al cuidado de los nietos, especialmente las mujeres. Éstas muestran una actitud más positiva y abierta frente al cambio tecnológico y sienten la necesidad de seguir aprendiendo para ayudarlos a realizar las tareas escolares, evitando romper la comunicación entre generaciones.

6. Referencias bibliográficas

[1] BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. En LAROSE, R. and EASTIN, M. (2004) A Social Cognitive Theory of Internet Uses and Gratifications: Toward a New Model of Media Attendance. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *48*(3), 358-377. doi: 10.1207/s15506878jobem4803_2

[2] BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. Disponible en http://bit.ly/1OT4saX

[3] BARRIO, E. et al. (2009). Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas, I. En ABAD-ALCALÁ, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *42*, 173-180. doi: 10.3916/C42-2014-17

[4] BOLLES, R. C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 79, 394-409. En BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. Disponible en http://bit.ly/1TK536i

[5] CASTELLS, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. 1, Madrid: Alianza Editorial.

[6] COMISIÓN EUROPEA (2016). Programas Marco. Disponible en http://bit.ly/1VmLGQ8

[7] COMISIÓN EUROPEA (2012). Economic and Financial affairs. The 2012 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the 27 EU Member States (2010-2060). Disponible en http://aei.pitt.edu/43002/.

[8] DWIVEDI, Y. K., WILLIAMS, M. D. & VENKATESH, V. (2008). Guest Editorial: A profile of adoption of Information & Communication Technologies (ICT) research in the household context. *Information Systems Frontiers,* 10, 385–390. Disponible en doi: 10.1007/s10796-008-9101-8.

[9] GARCÍA GÓMEZ, F. Y DÍAZ GRAU, A. (2004). Servicios bibliotecarios para la tercera edad en entornos web: experiencias desarrolladas en bibliotecas públicas. *El Profesional de la Información, 13*, 272-280. Disponible en http://bit.ly/1NVW4XS.

[10] GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En DENMAN, C. y HARO, J.A. (comps.) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. *Región y Sociedad*, *XIV*(23), 113-145. Disponible en http://bit.ly/1X2M3RB

[11] HONGTU, Ch. (2008). Introduction to Special Section on Aging and the Internet. *Ageing International*, *32*(1), 1-2. doi: 10.1007/s12126-008-9007-2.

[12] KATZ, E. & BLUMLER, J. G. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, California: Sage.

[13] KRIPPENDORFF, K. (1982). *Content analysis.* Beverly Hills, Calif., SAGE Publications. En SAMPIERI HERNÁNDEZ, R. (2007). *Metodología de la investigación.* Madrid: McGraw-Hill.

[14] KVALE, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa.* Colección: Investigación Cualitativa. España: Morata.

[15] LAROSE, R. & EASTIN, M. (2004). A social cognitive theory of Internet uses and gratifications: Toward a new model of media attendance. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(3), 358-377. doi: 10.1207/s15506878jobem4803_2.

[16] MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y TURISMO (2015). Agenda Digital para España. Plan Avanza 2: Estrategia 2011-2015. Informe por Programas. Disponible en http://bit.ly/1T6qpEh.

[17] NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Bruguera.

[18] PAVÓN RABASCO, F. (2000a). Euromayores: Uso de Internet según los distintos Ámbitos de Residencia. Disponible en http://bit.ly/1rjVX3q

[19] PAVÓN RABASCO, F. (2000b). Tecnologías avanzadas: nuevos retos de comunicación para los mayores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (15), 133-139. Disponible en http://bit.ly/26wqNGk

[20] PEACOCK, S. E., KÜNEMUND, H. (2007). Senior citizens and Internet technology. *European journal of ageing,* 4(4), 191-200. doi: 10.1007/s10433-007-0067-z

[21] PIKE, K. L. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior.* Dallas, TX, US: Summer Institute of Linguistics.

[22] PLAN AVANZA (2005). Para el desarrollo de la Sociedad de la Información y de Convergencia con Europa y entre Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Disponible en http://bit.ly/1SM6a1E

[23] PLAN AVANZA MURCIA (2010). Evaluación y Seguimiento. Actuaciones 2006-2010. Disponible en http://bit.ly/1T6qpEh

[24] PLAN AVANZA 2 (2010). Informe Plan Avanza 2006-2010. Disponible en http://bit.ly/1qWNenw

[25] PLAN AVANZA 2 (2010). Plan Avanza 2011-2015. Disponible en http://bit.ly/1qWNenw

[26] PNUD - PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2001). Informe de desarrollo Humano. Poner el Desarrollo Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano. Disponible en http://bit.ly/22rJS9j

[27] PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816

[28] SAMPIERI HERNÁNDEZ, R. (1997, 2007). *Metodología de la investigación.* Madrid: McGraw-Hill.

[29] STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia. En VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

[30] UN - UNITED NATIONS (2012). Department of Economic and Social Affairs. Population Division. Population Ageing and Development. Disponible en http://bit.ly/1VU5J9G

[31] VÁZQUEZ, S. Y CASTAÑO, C. (2011). La brecha digital de género: prácticas de e-inclusión y razones de la exclusión de las mujeres. *Asparkía. Investigación feminista,* 22, 33-49. Disponible en http://bit.ly/20NoI47

[1] Este trabajo ha sido financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT.

[2] El Área de Actuación Ciudadanía Digital contempla ocho vertientes: Capacitación Tecnológica, Discapacitados, Equipamiento Ciudadanía, Género, Infancia, Mayores, Otros colectivos y Zonas Rurales.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dr. Félix ARIAS-ROBLES

Universidad Miguel Hernández. Elche. España. farias@umh.es

Teoría y práctica del lenguaje ciberperiodístico. SEO, redes e (hiper)textos

Theory and practice of the online journalism language. SEO, social networks an

Fecha de recepción: 10/12/2015
Fecha de revision: 13/01/2016
Fecha de preprint: 01/03/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

Este artículo estudia la redefinición del lenguaje periodístico ante la influencia de tres tendencias de la comunicación digital: el Search Engine Optimization (SEO), la inmediatez de las redes sociales y la fragmentación de contenidos mediante enlaces. Para ello, se compara el punto de vista de los editores web de los ocho medios españoles con mayor audiencia con las iniciativas implantadas en sus redacciones y las aportaciones teóricas sobre la escritura ciberperiodística. Este análisis revela la importancia que los medios digitales otorgan a la creación de contenidos adaptados a la web, pero también sus carencias en la adopción de acciones concretas para favorecer su desarrollo.

Palabras clave

Ciberperiodismo, redacción, titulación, SEO, hipertextualidad, editores web

Abstract

This paper analyzes the redefinition of journalistic language as a consequence of the influence of three trends in digital communication: Search Engine Optimization (SEO), the immediacy of social networks and the content fragmentation because of links. In this way, the point of view of the web editors of the top eight Spanish online media, the initiatives implemented in their newsrooms and the theoretical contributions on online newswriting are compared. This research reveals the importance that digital media confer to content adapted to the online medium, but also their lacks in adopting concrete actions to promote its development.

Keywords

Online Journalism, newswriting, titling, SEP, hypertext, online editors

Arias-Robles, F. (2016). Teoría y práctica del lenguaje ciberperiodístico. SEO, redes e (hiper)textos. *Revista Mediterránea de Comunicación, 7*(2), 177-194. http://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.8

1. Introducción

El contenido sigue siendo el rey en internet[1]. Pero sus bases están cambiando tanto -sobre todo, en ámbitos como el periodístico- que se necesitan ideas claras y medidas concretas para aprovecharlas. Los buscadores, las redes sociales y los enlaces, entre otros fenómenos, están transformando la redacción periodística, de modo que conviene analizar su evolución en los cibermedios españoles.

Este trabajo pretende estudiar cómo los profesionales de la información valoran, entienden y aplican en la práctica estos cambios en el lenguaje digital. En concreto, se plantean estos dos objetivos:

1. Recoger la relevancia que los responsables de contenidos de los principales cibermedios otorgan a la adaptación de los contenidos a la web por la influencia de fenómenos como el SEO, las redes sociales o la hipertextualidad.

2. Comparar esta visión teórica con la adopción de acciones concretas, como la elaboración de libros de estilo, para fomentar la adaptación del lenguaje al entorno digital.

La palabra escrita todavía ocupa un lugar central entre los contenidos periodísticos. Pese a la creciente presencia de elementos multimedia como vídeos, fotografías o gráficos interactivos, el texto todavía constituye la base de elementos como la titulación y de procesos como la explicación.

Los motores de búsqueda funcionan principalmente a partir del lenguaje escrito; las redes sociales, aunque explotan la viralidad de la imagen, también otorgan una gran relevancia al texto; y los enlaces compuestos por palabras todavía constituyen el eje de la fragmentación de la información. La redacción, por lo tanto, adquiere en la red una relevancia fundamental.

Para profundizar en esta cuestión, se trabaja con la hipótesis de que la transformación del lenguaje ciberperiodístico constituye un fenómeno importante para los profesionales de la información desde un punto de vista teórico, pero que no han conseguido desarrollar sus capacidades en la práctica. En concreto, se investiga a partir de estas suposiciones:

1. Los profesionales de la información valoran positivamente la creación de contenidos adaptados a los buscadores, las redes sociales y la naturaleza hipertextual de la web.

2. La mayor parte de los medios no ha desarrollado acciones concretas en sus redacciones para fomentar la adaptación del lenguaje a las características de la red.

1.1. La escritura de titulares

La titulación ha adquirido en los medios digitales un mayor peso y una nueva dimensión. Mario García (citado en Baquia, 2000) consideraba hace años que, en internet, "la gente quiere leer titulares". Pero esta relevancia aumenta si se tiene en cuenta que, además de las personas, las máquinas también consumen titulares.

Plataformas como Google están redefiniendo algunas de las bases del consumo informativo (Carlson, 2007: 1018-1025; Paul y Ruel, 2007). Sobre todo, por la influencia del uso de palabras clave (Richmond, 2008: 51). Esto explica que el Search Engine Optimization (SEO), el proceso que condiciona el posicionamiento de un contenido en los resultados de una búsqueda, esté condicionando la forma de redactar:

Al igual que hay que saber hablar con los lectores, también tenemos que prepararnos para que cuando alguien haga una pregunta nuestros textos sean los elegidos, incluso si se puede, que seamos los primeros que aparecemos en los resultados (…) las máquinas no entienden de épica, ni saben leer (todavía) literatura y, claro, no les gusta lo que hacemos, y si no les gusta nuestros artículos acaban, con suerte, en la segunda página de Google y nadie llega a ellos (Tascón, 2012: 25).

CC BY SA

En cierto modo, muchas de las pautas que siguen estos algoritmos se asemejan a las que, desde siempre, han regido el funcionamiento del periodismo o el sentido común. En cierto modo, no se puede negar su neutralidad (Richmond, 2008: 55), puesto que su objetivo es servir de utilidad al usuario que introduce un determinado término en un motor de búsqueda:

¿No es lógico que el titular resuma el contenido de la página? ¿No es puro sentido común que un titular contenga todos los elementos fundamentales de la historia? ¿No es lógico que un texto arranque con un resumen que sitúe al lector sobre la totalidad del contenido? ¿No tiene lógica que los elementos destacados vayan en negrita? ¿No es verdad que los lectores valoran las historias originales, las no copiadas? (…) el algoritmo de búsqueda evoluciona y sus reglas son dinámicas, pero siempre tendentes a "traducir" qué cosas valoramos los seres humanos, que somos el púbico al que, como los periodistas, pretende servir (Tascón, 2012: 26).

En la mayor parte de los casos, por lo tanto, se recomienda optar por una titulación informativa o denotativa, mejor que una creativa, para despejar dudas y fomentar la navegación orientada del lector. La tendencia a la elipsis y a los juegos de palabras puede generar desconcierto (Salaverría, 2005: 84-86).

Pero el carácter informativo de los titulares en la red no sólo se explica por el SEO. Al menos en teoría, la fragmentación de la red aconseja que los titulares resulten inteligibles fuera del entorno en el que se publican. Los más enigmáticos pueden resultar atractivos cuando van acompañados de algún resumen, pero pierden significado si aparecen sueltos (Sandoval Martín, 2003: 431). En las portadas, además, los titulares también funcionan como enlaces (Caminos et al., 2000). La asimilación de este recurso incluso ha ido eliminando la costumbre de presentar los titulares en azul, como hasta hace poco se recomendaba (Serrano, 2010: 98).

Sin embargo, siempre habrá que tener en cuenta el carácter del texto, del medio y del contexto en el que se enmarca o distribuye el titular. La ruptura de las barreras geográficas y temporales que conlleva la hipertextualidad obliga a establecer referencias temporales más exactas y una clara atribución de la autoría (Salaverría, 2005: 89-95).

En cualquier caso, como complemento al titular, sobre todo para contextualizar mejor la información, se recomienda siempre redactar un subtítulo (Urdaneta, 2006: 12) y emplear otras formas de señalización como las palabras destacadas (Tárano, 2007). Franco (2008: 144) defiende el uso de la negrita para destacar palabras o frases, especialmente al principio de cada ítem de una enumeración. Estos términos, en el fondo un tipo de palabras clave, facilitan que el usuario localice nombres o expresiones de interés. Sin embargo, hay que utilizarlos con cuidado para no saturar el texto y, por consiguiente, desaprovecharlos (Salaverría, 2005: 86).

1.2. La composición (hiper)textual

Una de las grandes discusiones sobre la redacción ciberperiodística se centra en la extensión de los textos. Hasta hace poco, la mayor parte de los autores se decantaba por crear contenidos más sucintos que en papel. Campàs (2005: 38-54) aconsejaba que cada nodo o unidad digital contuviese entre 100 y 1.000 palabras o que cupiese en una pantalla. Shneiderman y Kearsley (1989; citado en Campàs, 2005: 54) recomendaban que cada pieza incluyera un solo concepto o idea.

Según la teoría sobre la *information mapping*, la amplitud de un nodo debe corresponderse con el espacio de la memoria a corto plazo, de modo que los textos tenían ser suficientemente autónomos y completos en sí mismos, porque no hay que contar demasiado con los recuerdos del lector de una pantalla a otra (Campàs, 2005: 9). Cada fragmento debía tener, como media, unas 250 palabras (McAdams y Berger, 2001) y las frases no debían superar las 20 (Kilian, 1999: 2)

Los viejos inconvenientes de la recepción en pantalla, como la menor legibilidad o portabilidad y las dificultades de acceso y navegación (Parra, 2009: 122), generalizaron la idea de que el

usuario siempre prefería textos breves y sencillos (Morkes y Nielsen, 1997; Martínez-Albertos, 2001: 28; Perceval y Simelio, 2006. En concreto, se pedía que ocupara entre un 25% y un 33% de la extensión que tendría en formato impreso (Hassan Montero y Martín Fernández, 2002). Había que ser sucinto (Palazón Meseguer, 2001; Tárano, 2007) y huir de los tecnicismos, las abreviaturas y los acrónimos (Hassan Montero, 2002; Tárano, 2007). El texto también debía ser directo y sencillo, con un lenguaje lo más denotativo posible (Cantalapiedra, 2003) y verbos directos (Tárano, 2007). Incluso se recomendaba un tono más informal (Morkes y Nielsen, 1997) para un ciberperiodismo que habría adoptado el lenguaje de la radio y la televisión (Perceval y Simelio, 2006; Wulfemeyer, 2006: 7; Almirón y Jarque, 2008: 139).

Ante las limitaciones espaciales de la pantalla del ordenador, Caminos et al. (2000) también proponían la descomposición del texto en varios despieces, tantos como giros informativos incluyese la información, con una extensión máxima de 25 líneas, de manera que no se usasen las barras de desplazamiento. La teoría apostaba por textos más breves que los que se utilizan en la prensa escrita, en los que se simplificaba la estructura de las oraciones y se tendía a una redacción muy tematizada (Almirón y Jarque, 2008: 139).

Además, se recomendaba emplear varios párrafos lo más cortos posible (Kilian, 1999: 2; Hassan Montero y Martín Fernández, 2002). Como en cualquier escritura, en estos elementos, habría que agrupar la información relacionada (Hassan Montero, 2002) y reflejar una única idea central (Tárano, 2007).

En el fondo, estos criterios se ajustaban perfectamente a las bases del estilo periodístico clásico (Martínez-Albertos, 2002: 176), basado en los tres criterios esenciales de precisión, concisión y claridad (Martín, 2005: 26). Se recomendaba, por ejemplo, el uso de palabras breves, claras y que muevan a la acción (Price y Price, 2002: 68).

Pero gran parte de las limitaciones en las que se basaban estas normas se han superado por la evolución de los dispositivos de lectura, la complejidad de los nuevos proyectos y la experiencia de los lectores. En su momento, ya se reconocía que la educación de los lectores constituía un condicionante clave (Díaz-Noci, 2002: 7).

Sin embargo, la sobreabundancia de información y la predilección por el consumo inmediato, breve y compulsivo sí parecen constituir todavía aspectos a tener en cuenta. De hecho, la falta de capacidad para leer historias largas y la facilidad para hacer *zapping* se sigue concibiendo como una de las principales causas de la transformación del lenguaje periodístico (Montagut, 2012: 63). "En el lenguaje de Internet, está claro que se tiende hacia fórmulas más comprimidas, de más impacto. La brevedad es el principio básico" (Diezhandino, 2007: 16).

Como otros presupuestos demasiado estrictos, las teorías que pretendían limitar la extensión de un nodo al tamaño de una pantalla "han quedado en entredicho por las prácticas habituales en la web" (Rovira y Codina, 2003: 289). Desde hace años, se sabía que la comprensión de los textos está conectada con los hábitos de lectura de los usuarios y que, para los jóvenes, la lectura en pantalla no iba a constituir una limitación (Caminos et al., 2000).

En ocasiones, se recomienda una fórmula intermedia en la que los fragmentos no superen el equivalente a tres o cuatro pantallas de texto, y que se ofrezca al lector enlaces tanto a nuevas páginas como a diferentes párrafos del documento base (Álvarez, 2003: 240). Mediante el hipertexto, se trocea una información mayor, y se ofrece la posibilidad de profundizar a voluntad del usuario. Por tanto, más que de longitud de los textos habría que hablar de profundidad (Díaz-Noci, 2002: 7). Acortar los textos no significaría necesariamente sacrificar la hondura del contenido, porque la información larga y detallada podría relegarse a páginas secundarias (Larrondo, 2009: 111). Una de las claves se encuentra en aprovechar las ventajas de cada uno de los lenguajes que conviven en la red. El texto escrito funciona bien para explicar; los elementos multimedia, para mostrar; y los interactivos, para demostrar y enganchar (Dube, 2000).

CC BY SA

También se pueden incluir elementos como sumarios (Morkes y Nielsen, 1997; Tárano, 2007), resúmenes (Morkes y Nielsen, 1997) o intertítulos que aligeren la lectura de la noticia y faciliten una lectura de doble velocidad (Urdaneta, 2006: 41). Estos sumarios se podrían convertir en enlaces que recojan los elementos más importantes de una noticia y conecten con los despieces complementarios para sustituir a las clásicas entradillas (Caminos et al., 2000).

Pero recientemente algunos autores han ido más allá. Stray (2010) cuestiona los dogmas sobre la brevedad de todos los textos de la red y defiende la vigencia de la profundidad en el periodismo gracias, precisamente, a la utilización de los enlaces, que permiten a cada lector escoger la información que le interese:

Writing style needs to change to take advantage of the hyperlink. (…) deep, long-form writing can survive online — especially long-form journalism (…) Choosing whether or not to follow a link is a simple way for a reader to tailor the presentation to what they already know, and to indulge their own curiosity. And links let you skip the boring bits (…) Online, short doesn't necessarily mean shallow. We're just measuring "depth" wrong when we only look at a single article. That's not how people actually consume the web, and we shouldn't force them to.

En cualquier caso, aunque no resulte más complicado leer en pantalla, algunas de las nuevas dinámicas de comportamiento del usuario sí aconsejan el uso de formatos ágiles. Desde hace años, se recomienda la creación de listas (Tárano, 2007), pero ahora incluso se tiende a emplear este recurso como eje de una pieza mediante técnicas como "Los 10 más", "Las 5 claves", las cronologías, los perfiles y las recopilaciones de cifras o reacciones (Serrano, 2011: 29).

Cuando un usuario está inmerso en un nodo, a excepción de los recursos de navegación, generalmente no puede ver el conjunto (Martínez-Albertos, 2001: 27; Urdaneta, 2007: 137). Por lo tanto, resulta imprescindible concebir cada texto como una unidad autónoma de contenido, coherente en sí misma, sin reclamar la presencia de otros textos para su correcta comprensión (Salaverría, 2005: 89-95) y establecer un texto matriz que recoja los elementos esenciales y actúe como eje. Además, se recomienda el uso de un párrafo de resumen y emplear la pirámide invertida para jerarquizar la información (Tárano, 2007), también en cada nodo (Pérez-Marco, 2004: 300). Sobre todo, porque el lector sólo se aventurará a navegar en un hipertexto periodístico si antes se le suministran unos datos básicos que estimulen su "apetito" (Salaverría, 2005: 112):

Esta descomposición textual en partes complementarias exige la creación de un texto matriz (texto fundamental o central) considerado como la unidad informativa básica (recoge los elementos esenciales de la globalidad del texto), pero también entendido como un instrumento de intercomunicación interna entre el elemento central y los textos que lo circundan y complementan. Es decir, una puerta de enlace del texto central con los despieces, a través de unos contactos conectados a través de links. (…) el texto central deberá dotarse oportunamente de todos los elementos conectores que precise –links– para una intercomunicación rápida con los textos que lo complementan (Caminos et al., 2000).

Pero parece evidente que las dimensiones de los nodos dependen de las características propias de cada hipertexto o de la forma en que el autor ha considerado conveniente estructurarlos. Un texto debe tener la extensión que sea necesaria para contar la historia de forma clara (Serrano, 2011: 29), por lo que una de las claves se encuentra en alcanzar un equilibrio en su tamaño.

Tras un periodo de cierto temor, sobre todo al enlace externo, parece haberse extendido la idea de que no incluir vínculos constituye, en cierto modo, una señal de cobardía, de arrogancia o, como mínimo, de error en la escritura:

I think not including links (which a surprising number of web writers still don't) is in many cases a sign of intellectual cowardice. What it says is that the writer is unprepared to have his or her ideas tested by comparing them to anyone else's, and is hoping that no one will notice. In other cases, it's a sign of intellectual arrogance — a sign that the writer believes these ideas sprang fully

formed from his or her brain, like Athena from Zeus's forehead, and have no link to anything that another person might have thought or written. Either way, getting rid of links is a failure on the writer's part (Ingram, 2010).

Enlazar correctamente y utilizar estas conexiones para ilustrar con información externa se consideran, por lo tanto, cuestiones prioritarias para fidelizar al lector (Rojas, 2007: 108). Frente a la copia de partes del contenido, se recomienda la creación de una versión en la que se incluyan elementos hipertextuales (Jatowt et al., 2009: 1).

1.3. La palabra en las redes sociales

La capacidad de enlazar adquiere una nueva dimensión en las redes sociales. Particularmente, en plataformas de microblogging como Twitter. Uno de sus principales rasgos, el uso de hashtags o etiquetas, puede emplearse con diferentes usos informativos, como el seguimiento de eventos o entrevistas (Navarro, 2012: 268), y también con fines comerciales, como el lanzamiento de productos periodísticos. Suh et al. (2010; Citado en Navarro, 2012: 261) revelaron que los tuits que incluyen URL y hashtags tienen más posibilidades de ser retuiteados, aunque aquí también influye el dominio al que enlaza o el tipo de etiqueta que contengan.

La hipertextualidad también constituye una parte esencial de otras redes como Facebook, aunque algunos medios recurren a la publicación de enlaces sin un texto o status que acompañe a la URL compartida. En estos casos, desaprovechan una oportunidad para completar la información o animar a la participación (Navarro, 2012:271). Sobre todo, porque la brevedad se acentúa, al menos en teoría, en las redes sociales, donde los contenidos deben ser modulares para acomodarse a las distintas plataformas y dispositivos (Serrano, 2011: 29).

Sin embargo, en la práctica, tanto en estas plataformas sociales como el resto de sitios webs, no siempre se materializa esta importancia. En los cibermedios, además de tener un destino poco claro, casi siempre redirigían a otros textos propios, o sitios muy diversos que no responden a ningún tipo de planteamiento organizativo (Martí, 2004: 50). Por eso, la formación teórica sobre la hipertextualidad constituye una cuestión esencial para la escritura:

Because creating hyperlinks for Web pages is fundamentally different from any aspect of traditional print-based writing, the concept proved to be quite overwhelming for the students who were unfamiliar with the process of composing Web pages. (…) those students who understood hyperlink terminology (e.g., internal versus external and page title versus file name) were able to create hyperlinks more easily and with less guidance (Dick, 2006: 211).

1.4. Las pautas de redacción

Pese a la trayectoria de gran parte de estas tendencias, al menos hasta hace poco, muchos periodistas todavía ignoraban las posibilidades expresivas de la web (Salaverría, 2005: 11). Una encuesta realizada por Tejedor et al. (2008) reflejaba que un 88% de los periodistas consideraba que la información digital debía adaptarse a su soporte. La mayoría también creía que se debía proporcionar una formación específica en la redacción ciberperiodística.

Cada vez parece más necesario establecer un compendio de normas o recomendaciones sobre su elaboración. Particularmente, en ámbitos como el periodístico, donde la redacción adquiere un papel tan relevante. Este término, a pesar de los avances técnicos, sigue gozando de plena validez si se traduce como "compilar o poner en orden" y no se circunscribe tanto al acto físico de escribir como a la acción intelectual de estructurar (Díaz-Noci y Salaverría, 2003: 16).

Sin embargo, procesos como la imitación o el pensamiento crítico propio de los periodistas están expandiendo algunas de estas prácticas e introduciendo importantes transformaciones en la forma de producir de los profesionales de la información (Boczkowski, 2009: 40-50). Y algunos medios ya son conscientes de esta importancia. Por ejemplo, la Voz del Interior, un medio

CC BY SA

argentino, publicó en 2007 uno de los primeros libros de estilo con una clara referencia a la escritura en la web (Tejedor et al., 2008). Pero la elaboración de estas reglas requiere antes un proceso de investigación sobre la reconfiguración de los contenidos digitales:

The opportunities news organizations have to tell digital stories far exceed the knowledge that any of us have about how these choices affect the audience's experience. Yet research such as ours is starting to provide clues. Our hope is that news organizations will seek out such information as they expand their use of multimedia and information visualization. Ultimately our challenge will be to determine which metrics for successful storytelling turn out to be most important in the digital environment (Paul y Hansen, 2010: 57).

No obstante, probablemente Wikipedia es quien mejor ha asumido la importancia de enlazar:

Internal links bind the project together into an interconnected whole (…) add to the cohesion and utility of Wikipedia, allowing readers to deepen their understanding of a topic by conveniently accessing other articles (…) external links bind Wikipedia to the World Wide Web. Appropriate links provide instant pathways to locations within and outside the project that are likely to increase readers' understanding of the topic at hand. Wikipedia is based on hypertext, and aims to "build the web" to enable readers to access relevant information on other pages easily (Wikipedia, 2015).

Por eso, la enciclopedia colaborativa ha entendido, también mejor que la mayoría, la necesidad de establecer una serie de normas, a menudo bastante detalladas, sobre la escritura de hipervínculos: "When writing or editing an article, it is important to consider not only what to put in the article, but what links to include to help the reader find related information, as well as which other pages should carry links to the article (Wikipedia, 2015). Esta plataforma, como muchos teóricos, comprendió que se debe conocer el enlace, el elemento básico del hipertexto, para profundizar en su funcionamiento y su estructura:

In understanding what a hyperlink means, we need to look at what a hyperlink does. Over time, it has come to do more and more. At present, it stands as the basic element of organization for the Web, and as more and more of our lives are conducted through the Web, it becomes increasingly important that we understand how hyperlinked structures are formed and change (Halavais, 2008: 53; citado en De Maeyer, 2012: 670).

Una de las claves radica en asimilar lo que se ha bautizado como la "moralidad link", que defiende la utilidad de esta herramienta, aunque el creador la emplee de manera inadecuada (Weinberger, 2008: 185-187). Resulta esencial entender, por ejemplo, que "un vínculo no tiene por qué suponer un respaldo" a no ser que "el lenguaje usado para identificar el contenido del documento vinculado contenga algún significado en ese sentido" (Berners-Lee 2000: 130).

2. Metodología

Estas aportaciones teóricas conforman el sustento de la investigación que aquí se presenta. A partir de aquí, se desarrolla un proceso descriptivo basado en la realización de una serie de entrevistas semiestructuradas. Este método cualitativo permite acercarse a la perspectiva y el trabajo real de los profesionales de la información. Gracias a la entrevista, "se pueden describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos (…) que no se puede conseguir de otra forma" (Del Rincón et al., 1995: 38). Por lo tanto, se considera el mecanismo adecuado para aproximarse a la teoría y la práctica de la evolución del lenguaje ciberperiodístico.

El primer paso consiste en la elección de los sujetos a entrevistar. Ante la gran cantidad de medios y el elevado nivel de producción periodística de la red, cualquier análisis requiere un proceso previo de selección. En investigaciones de este tipo, la relevancia de los emisores constituye el criterio de selección más habitual.

Con el fin de realizar un muestreo estratégico lo más justificado posible, se tuvieron en cuenta una serie de criterios objetivos sobre la relevancia de los medios en el panorama actual. Después de dos décadas de existencia del ciberperiodismo, todavía no existe un sistema de control de audiencias común y mayoritariamente aceptados para internet (Caminos et al., 2006). Por eso, y por la variabilidad de un canal como la red, se consideró que lo más aconsejable era utilizar diversas variables (Arias, 2014: 8).

De este modo, se tuvieron en cuenta una serie de índices de medición de audiencia: el ranking Alexa, que proporciona un índice con los medios más visitados entre los usuarios que tienen instalado un software determinado, los datos sobre cibermedios del Estudio General de Medios (EGM) y Oficina de Justificación de la Difusión (OJD), y las cifras que proporciona ComScore, probablemente el medidor con mayor aceptación en este ámbito. Además, se contabilizó la popularidad de los medios en las dos principales redes sociales: Twitter y Facebook. A cada medidor se le otorgó una relevancia específica en función de su presencia en el conjunto de medios y de los objetivos de esta investigación. Los porcentajes, en el orden indicado, fueron los siguientes: 40% (25% al ranking nacional y 15% al volumen de enlaces recibidos), 10%, 10%, 10%, 20% y 10%.

Ante las limitaciones de tiempo y espacio, hubo que prescindir de métricas utilizadas en otras investigaciones como el PageRank de Google (De Jager y Bradley, 2009: 20), el panel de Nielsen NetRatings (Caminos et al., 2006; Trillo Domínguez, 2008: 168) o los datos sobre páginas indexadas de Yahoo (Rodríguez, Codina y Pedraza, 2010).

Junto a la audiencia o la relevancia social, este proceso de selección se realizó con una importante premisa estratégica: la selección de dos emisores por cada tipo principal de matriz empresarial (prensa, digital, televisión y radio). Además de adecuarse a los objetivos de esta investigación, de proporcionar una visión más completa sobre el panorama empresarial y de permitir estudiar los cambios que internet genera en el periodismo (Larrondo, 2010: 171), este criterio permite obtener resultados sectoriales útiles para las comparaciones y los análisis parciales. Finalmente, también se trató de incluir de la forma más representativa posible las distintas ideologías y los diferentes grupos de comunicación.

Tras los datos obtenidos entre octubre y diciembre de 2012, los medios finalmente seleccionados en la primera fase del muestreo estratégico fueron los siguientes: elpais.com, elmundo.es, lainformacion.com, elconfidencial.com, rtve.es, telecinco.es, cadenaser.com y ondacero.es.

Una vez seleccionados los medios, se estableció contacto con los responsables de contenidos de sus ediciones digitales. Entre los profesionales de la información, los editores ocupan un lugar destacado. Vinculados de forma mucho más directa con la redacción que los directivos, además de supervisar y coordinar, a menudo trabajan directamente con los contenidos. Una vez seleccionados, se concertó una entrevista con cada uno de ellos. Finalmente, se visitó la sede de las ocho redacciones y, tras observar su funcionamiento, se entabló una conversación que osciló entre los 30 y los 60 minutos de duración.

Aunque se irán indicando sus cargos y nombres a lo largo del texto, merece la pena enumerar aquí a los profesionales entrevistados, con los puestos que ocupaban en ese momento:

- Bernardo Marín, subdirector del área digital de El País.
- Fernando Baeta, director de elmundo.es.
- Bosco Martín, redactor jefe de lainformacion.com.
- Álvaro Rigal, jefe de Edición en elconfidencial.com.
- Ana María Martín, jefa de Nacional de rtve.es.
- Fernando Morales, redactor jefe de informativostelecinco.com.

- Susana Elguea, coordinadora de cadenaser.com, y Jon Laiseca, redactor jefe de cadenaser.com.
- Mónica Muñoz, *content manager* de ondacero.es.

Las entrevistas a periodistas conservan muchos de los rasgos generales de esta técnica, pero también presentan peculiaridades. Sin duda, como en todos los casos, hay que evitar los sesgos en la redacción, ordenar las preguntas de manera que no se condicionen las respuestas y controlar su duración. Sin embargo, se debe tener en cuenta el escaso margen de tiempo del que disponen los objetos de estudio y, sobre todo, su experiencia en el uso esta herramienta, lo que con frecuencia genera escepticismo y actitudes críticas sobre su contenido. Sin embargo, frente a otras técnicas como la observación, permiten mejorar la representatividad y la generalización al proporcionar un mayor volumen de información, así como abordar un mayor número de variables.

Los métodos etnográficos como la entrevista, en cualquier caso, resultan esenciales para entender la influencia de la tecnología en la labor de los profesionales de la información (Paterson y Domingo, 2008: 1-2). De hecho, el uso de esta técnica se ha forjado una sólida tradición en el estudio de los productores de la información. Se ha empleado recientemente, por ejemplo, para estudiar con eficacia aspectos como la dimensión ética de la implantación de iniciativas multimedia o para favorecer la convergencia (García-Avilés, 2014: 265). Además, la realización de entrevistas constituye una de las líneas propuestas para mejorar la observación de aspectos como la producción o la organización en el Ranking de Innovación Periodística (De Lara et al., 2015: 244).

Desde finales de los años sesenta, la sociología del *newsmaking* atrajo a los académicos a las redacciones periodísticas para observar el trabajo diario con el objetivo de explicar las razones que fundamentaban los criterios de noticiabilidad (Tuchman, 2002; citado en Domingo y Castelló, 2006: 2). En gran medida, estas metas no han cambiado, aunque los avances tecnológicos han restringido y al mismo tiempo ampliado la cantidad de información accesible al investigador etnográfico (Puijk, 2008: 40).

Como otras herramientas cualitativas, la entrevista se caracteriza por convertir al investigador en instrumento de medida, generar categorías y teorías en lugar de probarlas, resultar holística y recursiva (López-Noguero, 2002: 169), describir la acción humana y fomentar la interacción entre el investigador y el objeto de estudio (Igartua y Humanes, 2004: 8). Esto hace que, en ocasiones, se cuestione por carecer de objetividad, fiabilidad, validez externa, exactitud, precisión, rigurosidad y capacidad de replicación y generalización (López-Noguero, 2002: 169). Por eso, generalmente, este acercamiento solo permite extraer conclusiones sobre casos específicos (Domingo, 2006: 19).

No obstante, la visión de los periodistas sobre el alcance de estas transformaciones y su influencia en sus rutinas diarias permite obtener una perspectiva contextualizada y cercana a la realidad sobre sus implicaciones. A pesar de sus indudables ventajas, como la neutralidad, el abuso de las metodologías cuantitativas y el empiricismo también adolece de puntos débiles. Sobre todo, porque rompe la unidad del texto y proporciona una visión más superficial y extensa que unitaria y profunda sobre el objeto de estudio (López-Noguero, 2002: 172)

Por eso, la investigación sobre comunicación cada vez se basa o se complementa con más frecuencia en las técnicas cualitativas (Iñiguez, 2004). Domingo y Castelló (2006: 1-2) incluso proponían "incorporar al investigador en el proceso de diseño (o rediseño) de productos de comunicación digital" con el fin de "enriquecer el proyecto a la vez que obtiene información científica de primera mano, esencial para entender mejor sus características y fuerzas definitorias".

Al acercarse al entrevistado, se puede abordar su percepción general y su experiencia (Domingo, 2006: 107). En este trabajo, el objetivo era aprovechar estas dos vertientes. Para ello,

se plantearon seis preguntas a cada uno de los entrevistados sobre sus opiniones y el trabajo que realizaban en su trabajo diario. Por lo tanto, en las declaraciones que se reproducen, las palabras de los responsables de contenidos responden, en ocasiones, a su visión personal como expertos y profesionales veteranos y, en otras, a la perspectiva de su empresa. De este modo, con el apoyo de las aportaciones académicas recopiladas al principio, se pueden estudiar las divergencias entre la teoría y la práctica de la transformación de la escritura ciberperiodística.

3. Resultados

3.1. La escritura de titulares

La mayoría de los responsables de contenidos digitales de los medios analizados coinciden en resaltar la trascendencia del SEO en la escritura y, sobre todo, en la titulación. En gran medida, este sistema ha obligado a regresar a los orígenes de la composición periodística y a enfatizar la sencillez, la objetividad y la concisión.

Bernardo Marín considera que los profesionales del SEO, presentes en todas las redacciones, "en realidad, constatan que lo que funciona bien son los titulares periodísticos, los que contienen los elementos de la noticia, que es como se ha titulado toda la vida". Fernando Baeta añade que "la web ha servido para simplificar el lenguaje". La titulación, desde su punto de vista, constituye un elemento cada vez más importante que siempre debe ceñirse a la estructura más sencilla posible -sujeto, verbo y predicado- y que debe huir de la interpretación y la opinión.

Esta posición se acerca a la de Ana María Martín, que cree que la sencillez inherente a toda titulación se acentúa en la web, especialmente en la noticia. Para los reportajes, propone combinar la claridad y la elaboración, si es necesario con dos versiones de titular: uno para el texto y otro para la URL. En cualquier caso, aunque valora la inclusión de las palabras clave, la jefa de Nacional de rtve.es subraya que "el criterio periodístico está por encima del SEO" y que no se debe "seleccionar una palabra inexacta sólo porque la gente tienda a buscarla más". Sobre todo, cuando la audiencia no es una obsesión para un medio público como RTVE.

En esta misma línea, Bosco Martín considera que hay que fijarse en la plataforma por la que va a circular la información: "El titular que es bueno para la portada de un periódico no tiene que serlo para las redes o para el SEO. Si no introduces las palabras clave, aunque la frase sea magnífica, puede no funcionar". Bernardo Marín reconoce que, en las redacciones, "puede haber algo de resistencia" a las recomendaciones del SEO, porque los periodistas son "muy refractarios" a que alguien venga a decirles cómo deben hacer las cosas. Sin embargo, insiste en que resulta "vital para que la información se encuentre". Porque, además, como precisa Álvaro Rigal, el titular se ha convertido en "la puerta de entrada, el primer enlace a la información".

3.2. La composición (híper)textual

La pervivencia de los valores esenciales del periodismo conforma otra de las ideas más extendidas. Para Fernando Baeta, la palabra sigue siendo más importante que la imagen. Bosco Martín admite que el lenguaje debe cambiar, pero también que debe conservar lo sustancioso y subraya las recetas de siempre: sencillez, concisión y corrección ortográfica. Las clásicas cinco W le parecen perfectamente aprovechables para sistematizar la información de modo rápido: "Tenemos que conseguir que el lector, cuando entre en una noticia, no sienta que le han hecho perder el tiempo. En internet, todo resulta más acuciado, porque la facilidad para pasar de un lado a otro es tremenda". Y en esta misma línea, Álvaro Rigal defiende la vigencia de la pirámide invertida, "un concepto teórico algo rancio, pero que ahora mismo es más verdad que nunca" porque hay que captar al lector desde el principio.

La claridad y la sencillez constituyen los rasgos más relevantes para Ana María Martín. "No puedes hacer una noticia con frases subordinadas, larguísimas y complicadas de leer. Sobre

CC BY SA

todo, ahora que la gente accede a la información por el móvil o la tableta, con menos atención todavía de la que le prestaba en su casa", apunta. Por eso, considera fundamental seguir la estructura básica de sujeto, verbo y predicado. "A veces, pensamos que, por complicar la redacción, un texto es más rico. Pero no lo es, sino que en realidad está impidiendo que la gente lo entienda", añade.

Esta sencillez adquiere mayor relevancia en los contenidos para los dispositivos móviles. Bernardo Marín lamenta que El País tenga cuarenta personas para cerrar el periódico, pero ninguna para adaptar los textos que, de forma automática, se insertan en estos soportes: "Adaptamos el contenido a la web, pero nos olvidamos completamente de la movilidad. El 40% de nuestro tráfico viene de los móviles y, en ocasiones, llega al 60%".

El escenario, no obstante, ha cambiado en algunos aspectos. Ana María Martín no duda de que los contenidos deben adaptarse a la red. Entiende que los medios con una gran potencia en sus matrices tradicionales, especialmente la prensa, difundan sus contenidos en su web, pero asegura que la producción de contenidos específicos para internet "tiene que adaptarse al medio, porque realmente es algo nuevo, mucho más que un mero escaparate".

Fernando Baeta reconoce que el sector de la información está viviendo un momento "verdaderamente convulso". Después de dejar atrás el volcado de los textos del periódico, el director de elmundo.es se muestra convencido de que la inmediatez constituye un gran reto: "Una de nuestras principales misiones es convertirnos en una agencia de información al minuto. La rapidez se ha convertido en uno de los principales valores de la web". Por eso, opina que "hay que ir enriqueciendo la noticia desde las primeras líneas, pero siempre con claridad y contando lo que está pasando". Pero, además de la rapidez, destaca la necesidad de innovar. "En cuanto a información, estamos a los niveles que se puede esperar de unas webs modernas. El parque de atracciones todavía puede variar", sentencia.

La web, según Álvaro Rigal, proporciona "posibilidades infinitas" que permiten "contar una historia de forma diez mil veces más completa que antes". La clave, para Bosco Martín, se encuentra en la calidad y el equilibrio en el uso de las nuevas herramientas: "Hay que utilizar los recursos digitales siempre que un abuso no ahogue la finalidad principal. Si uno llena de links una noticia, ensucia tanto el texto que la gente, al final, no lo ve. Tiene que haber un equilibrio en todo".

3.3. La palabra en las redes sociales

Para muchos de los entrevistados, otro de los grandes desafíos se encuentra en el cambio que, en la distribución de contenidos, implican las redes sociales. Álvaro Rigal admite que, aunque El Confidencial todavía constituye un caso particular que conserva a sus "parroquianos", la gente cada vez tiende a llegar menos por la portada y la línea divisoria entre medios se difumina: "Todo está mucho más interconectado, fragmentado, y tienes que aprender a vivir con eso. Ahora, la gente compara con mucha más facilidad".

Bernardo Marín confía en que todavía mucha gente necesita los contenidos periodísticos, pero sostiene que "el problema es que llegue a la persona concreta que lo quiere leer". Para atraer a la audiencia, defiende el aprovechamiento del lenguaje de la web: "En las redes sociales, hay que titular bien, de una manera atractiva: lo justo para crear cierto enigma en el lector para que pinche y sepa dónde va a pinchar. Hay que encontrar ese equilibrio". Además, propone estrategias como la geolocalización, especialmente para el público de América que llega desde Facebook y otras plataformas.

La matriz original de los medios con versión digital condiciona, como es lógico, la importancia que le otorgan a los diferentes formatos. Ana María Martín destaca el valor del contenido audiovisual, especialmente del vídeo, aunque admite que rtve.es generalmente aprovecha los contenidos del Telediario o del canal 24 horas y raramente apuesta por la producción propia. A

diferencia de lo que ocurre en la televisión, no obstante, en la web sí se pueden permitir introducir vídeos más largos que permitan profundizar. Fernando Morales no tiene tan claro que el vídeo resulte esencial en los contenidos informativos. Desde su punto de vista, el formato tiene menos relevancia que el tema en sí:

La gran batalla de nuestra audiencia no se ciñe a los vídeos, porque no es lo mismo ver un viral en YouTube que un total político. Es verdad que el vídeo está adquiriendo peso en la web y que las redacciones están empezando a tener equipos audiovisuales, pero a veces se vuelven locos cuando consiguen un vídeo con dos totales.

En las versiones digitales de las radios, el audio sí parece adquirir una relevancia mayor. Mónica Muñoz indica que, en la web, crecen mucho más los contenidos: "La radio no acaba nunca. La tienes cuando quieres y cómo quieres".

3.4. Las pautas de redacción

Aunque todos los directivos entrevistados afirman que la red conlleva cambios sustanciales en la forma de elaborar los contenidos periodísticos, la mayoría también reconoce que, hasta el momento, no se han estandarizado las pautas que la redacción debe seguir para adaptarse a estas transformaciones. Sólo dos de los medios analizados, El País y RTVE, realizan referencias al lenguaje de sus versiones digitales. La difusión informal de algunas normas esenciales, a menudo de forma aislada e incluso individual, constituye la tendencia predominante.

La mayor parte de los directivos lamentan la inexistencia de unas normas elementales para la redacción. Bosco Martín explica que las circunstancias actuales de su medio, inmerso en la fusión con teinteresa.es, les obliga a prestar más atención a cuestiones organizativas, aunque reconoce el valor de un documento que sirva de guía para unificar criterios, especialmente en una redacción tan cambiante:

Por desgracia, carecemos de libro de estilo, pero no lo descartamos y nos gustaría tenerlo. Creo que es una herramienta necesaria, sobre todo porque las nuevas incorporaciones tienen que empaparse rápidamente de la forma de trabajo de la redacción. Ahora mismo, se repiten muchas veces las cosas, para que la gente se vaya quedando con la copla, pero lo óptimo sería tener un manual de instrucciones.

Fernando Baeta reconoce que siempre han sido "bastante ácratas" en este sentido. Para la titulación, ahora siguen algunas de las indicaciones del SEO, pero la falta de criterios comunes en la organización de la información les ha impedido, entre otras cosas, sacar partido de lo que habían hecho anteriormente mediante enlaces. Fernando Baeta se considera "muy maniático de los apoyos, de la contextualización de la noticia, del párrafo nuez, de rodear una noticia de todo lo necesario para que el lector se haga su composición". Por eso, aunque cree que elmundo.es ha ido evolucionando, opina que un documento de este tipo les ayudaría a mejorar.

Otros responsables de contenidos, en cambio, se muestran más escépticos ante la creación de normas estrictas. Álvaro Rigal señala que, a falta de un documento formal, van "aprendiendo por el camino a base de ensayo y error, así como de lo que dicen los editores o el director". En El Confidencial, los redactores no reciben órdenes directas, sino que existe un debate constante, principalmente a partir de la imitación de los buenos contenidos. Bernardo Marín ha mandado algunas pautas a la redacción, pero no le gusta ser "muy dogmático, porque la gente ya está esforzándose en la reconversión tecnológica para ser demasiado puntilloso sobre cuestiones como la longitud de los enlaces".

La gran excepción se encuentra en RTVE, donde su manual de estilo sitúa al mismo nivel la radio, la televisión y los "medios interactivos" y dedica uno de sus siete puntos exclusivamente al enlace. Ana María Martín, que participó en el consejo de informativos encargado de su elaboración, reconoce la utilidad de esta herramienta, aunque también que, en la práctica diaria, no se usa

CC BY SA

todo lo que se debería: "Con la rapidez del trabajo, no siempre podemos mirarlo. Y luego hay gente más o menos cuidadosa. Se intenta corregir en la medida de lo posible y sirve para corregir y homogeneizar, pero no siempre tanto como nos gustaría". La última edición del libro de estilo de El País presta una especial atención a la web, pero "apenas hace referencia a los enlaces más allá de lo genérico".

Salvo por este caso, en las versiones digitales de los medios audiovisuales, la tendencia a carecer de pautas de estilo se agudiza por la menor integración y el reducido tamaño de sus redacciones. En Telecinco, la web conforma una sección aparte dentro de los informativos que se encarga de elaborar la mayor parte del contenido online, a veces exclusivo. Generalmente, ellos mismos producen versiones –a menudo, más extensas- de lo que se emite en televisión. Sólo en ocasiones los redactores especializados se involucran en la versión digital. Fernando Morales apunta que, aunque llegaron a generar unas normas muy básicas, la experiencia actual de su equipo le permite unificar un estilo propio. Aunque eso no impide que, en ocasiones, traten de reforzar determinadas cuestiones cuando ven que "hay una carencia o se han cometido tres o cuatro errores seguidos", principalmente a partir de las recomendaciones de Fundeu o iniciativas similares.

En ondacero.es, el funcionamiento apenas varía. Normalmente, toman como referencia los contenidos de la radio. Cuando la noticia resulta importante o exclusiva, el propio redactor elabora una noticia especial para internet. En otras ocasiones, uno de los cinco redactores de la web se encarga de adaptar la misma crónica radiofónica con algunos cambios en el titular y la entradilla. Mónica Muñoz asegura que la web constituye "un reflejo de la línea de lo que se aplica en la radio", donde tampoco existe libro de estilo. La principal diferencia se encuentra, en su opinión, en la ausencia de límites de espacio y en la capacidad para interrelacionar temas, aunque no tengan unas pautas estrictas.

4. Discusión

Las entrevistas realizadas constatan la relevancia que los editores digitales de los principales cibermedios españoles otorgan a la escritura. Sus opiniones también ponen de manifiesto que son conscientes de que elementos como los buscadores, las redes sociales o los enlaces implican la introducción de cambios sustanciales en la forma de elaborar los contenidos periodísticos.

Se cumple, por lo tanto, el primer objetivo planteado y se comprueba la validez de la primera hipótesis. Además, estos resultados concuerdan con la mayor parte de las aportaciones teóricas, en las que se incide en la transformación de técnicas como la titulación o la composición hipertextual de la información en la red.

Los resultados obtenidos, por el contrario, revelan que la mayor parte de la industria periodística todavía no ha estandarizado las pautas que la redacción debe seguir para adaptarse a estas transformaciones. Sólo dos de los medios analizados, El País y RTVE, realizan referencias al lenguaje de sus versiones digitales en sus libros de estilo. La difusión informal de algunas normas esenciales, a menudo de forma aislada e incluso individual, constituye la tendencia predominante.

De este modo, se alcanza el segundo de los objetivos propuestos, la comparación de la visión teórica con la aplicación práctica, y se vuelve a constatar la validez de la segunda hipótesis. La producción académica en este ámbito es menos abundante, lo que de alguna forma constituye una evidencia más del retraso de muchos cibermedios en la creación de pautas de redacción con respecto a plataformas como Wikipedia.

5. Conclusiones

Los responsables de las versiones digitales de los medios analizados, en concordancia con la teoría académica, consideran que los contenidos - en concreto, la palabra escrita- resultan esenciales en la red. En esta línea, la mayor parte de los editores defiende la conservación de paradigmas clásicos como la pirámide invertida y la sencillez.

Este último rasgo es el que gran parte de los entrevistados consideran el más relevante para la titulación en la red. Sobre todo, ante la influencia de fenómenos como el SEO o posicionamiento en los motores de búsqueda. No obstante, algunos consideran que deben mantenerse otros principios periodísticos, como el criterio personal, la corrección o la expresividad. Especialmente, en textos como los reportajes, donde se plantea incluso una doble titulación –una frase con palabras clave para los buscadores y otra más cuidada para los lectores-.

Los profesionales entrevistados le otorgan una gran relevancia a la capacidad para enlazar información. Según ellos, el hipervínculo constituye un elemento esencial en la información ciberperiodística. Sobre todo, por su capacidad para proporcionar un mejor servicio al lector y por su influencia en el posicionamiento de los contenidos en los motores de búsqueda.

Los editores web reconocen que todavía existe cierta resistencia entre determinados redactores a tener en cuenta pautas como las que determina el SEO. No obstante, todos ellos creen que la creación de contenidos adaptados a la web constituye un aspecto esencial en el contexto actual. En este sentido, la mayoría destaca la necesidad de fomentar cuestiones como la fragmentación de los contenidos mediante enlaces, la innovación o la inmediatez. Sobre todo, ante el auge del consumo en plataformas como las redes sociales, donde hay que atraer a los usuarios, y de dispositivos como los móviles.

Pero estas perspectivas teóricas contrastan con las deficiencias en la adopción de medidas para ponerlas en práctica en las redacciones. Uno de los entrevistados, por ejemplo, lamenta que no se dedicase mayor personal a la adaptación de los textos a los móviles, donde habitualmente se copian de la web de manera automática.

Probablemente, donde con más claridad se observan estas carencias es en la ausencia de pautas específicas para fomentar o estandarizar la adaptación del lenguaje a las características de la web. Sólo los libros de estilo de El País y, en especial, de RTVE hacen referencia a la redacción en internet. El resto de redacciones funciona mediante una serie de normas no escritas a partir de la intuición o la imitación de los casos de éxito. Esto afecta a cuestiones como la inserción de enlaces, cuyas funciones y características formales se han asimilado de forma irregular en los medios estudiados.

El conjunto de estos resultados constata que los responsables de los contenidos ciberperiodísticos en España han asimilado la mayor parte de las perspectivas teóricas sobre la escritura digital, pero también que todavía queda mucho recorrido para que estas ideas se extiendan verdaderamente por sus redacciones.

Estas conclusiones se podrían complementar con encuestas a un mayor número de redactores, de manera que se contrastasen sus opiniones y sus rutinas diarias con las de sus editores. Además, estas afirmaciones se podrían comparar con su incidencia en el producto final de los cibermedios mediante un análisis de contenido. Y la muestra se podría ampliar con la inclusión de otros medios de ámbito internacional. Probablemente, estas limitaciones formen parte de las futuras líneas de investigación en este ámbito.

En cualquier caso, esta investigación permite recomendar la elaboración una serie de pautas que recojan al menos consejos, buenas prácticas y errores comunes en la escritura ciberperiodística. Del mismo modo, merece la pena formar al redactor, al menos con los conceptos básicos sobre los cambios que los principales fenómenos de la red suponen para la redacción periodística, y corregir así las malas prácticas.

6. Referencias bibliográficas

[1] ALMIRON, N. Y JARQUE, J. M. (2008). *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre Internet y periodismo*. Barcelona: Editorial Anthropos.

[2] ÁLVAREZ, J. (2003). El periodismo ante la tecnología hipertextual, en Díaz Noci, J. y Salaverría Aliaga, R. (coord.). *Manual de Redacción Ciberperiodística*, 231-260. Barcelona: Ariel.

[3] ARIAS, F. (2014). El mensaje ciberperiodístico en la actualidad internacional. El caso de la primavera árabe. *TecCom Studies*, 4, 81-95.

[4] ARMENTIA, J. I. (2007). Últimas tendencias en el diseño de los ciberdiarios españoles. *Índice*, 48. Disponible en http://goo.gl/vNhleF

[5] BAQUÍA (2000). El diseño no es la clave en Internet, según M. García. *Baquía*. Disponible en: http://goo.gl/dpC7uM

[6] BERNERS-LEE, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origem*. Madrid: Siglo XXI.

[7] BOCZKOWSKI, P. J. (2009). Technology, monitoring, and imitation in contemporary news work. *Communication, Culture y Critique*, 2 (1), 39-59.

[8] CAMINOS, J. M.; MARÍN, M. F Y ARMENTIA, J. I. (2006). Las audiencias ante los cambios en el ciberperiodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67 (7). Disponible en: http://goo.gl/T3I7pm

[9] CAMINOS, J. M.; MERCHÁN, I Y ARMENTIA, J. I. (2000). La información en la prensa digital: Redacción, diseño y hábitos de lectura. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, *8* (9). Disponible en: http://goo.gl/XCKBDc

[10] CAMPÀS, J. (2005). *L'hipertext*. Barcelona: Editorial UOC.

[11] CANTALAPIEDRA, M. J. (2003). Enlazar información. *Hipertext.Net*, 1. Disponible: http://goo.gl/JeVMNg

[12] CARLSON, M. (2007). Order versus access: news search engines and the challenge to traditional journalistic roles. *Media, Culture & Society*, 29 (6), 1014-1030. doi: 10.1177/0163443707084346

[13] DE JAGER, D. V, Y BRADLEY, J. T. (2009). PageRank: Splitting homogeneous singular linear systems of index one. *Lecture Notes in Computer Science Volume*, 17-28. doi: 10.1007/978-3-642-04417-5_3

[14] DE LARA, A.; ARIAS, F.; CARVAJAL, M. Y GARCÍA-AVILÉS, J. A. (2015). Ranking de Innovación Periodística 2014. Selección y análisis de 25 iniciativas españolas. *El Profesional de la información*, 24 (3), 235-245. doi: 10.3145/epi.2015.may.03

[15] DE MAEYER, J. (2012). The journalistic hyperlink: Prescriptive discourses about linking in online news. *Journalism Practice*, 6 (5), 692-701.

[16] DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

[17] DÍAZ-NOCI, J. (2002). El juego de la información. Tecnología del hipertexto, teoría de juegos y su aplicación en el periodismo. En *VII Congreso de la Sociedad Española de Periodística (SEP), Sevilla*, 7-9.

[18] DÍAZ-NOCI, J. Y SALAVERRÍA, R. (2003). Introducción. En Díaz-Noci, J. y Salaverría, R. *Manual de redacción ciberperiodística*, 15-45. Barcelona: Ariel.

[19] DIEZHANDINO, M. (2007). *Periodismo en la era de internet: claves para entender la situación actual de la información periodística en España*. Barcelona: Ariel.

[20] DOMINGO, D. (2006). *Inventing online journalism. Development of the Internet as a news medium in four Catalan online newsrooms* [Tesis doctoral]. Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.

[21] DOMINGO, D. Y CASTELLÓ, E. (2006). Producción ciberperiodística: nuevos retos y oportunidades para la investigación. *Razón y Palabra*, 49, 94. Disponible en: http://goo.gl/s5YYog

[22] DUBE, J. (2000). Online Storytelling Forms. *Reynolds Journalism Institute*. Disponible en: http://goo.gl/dbrTlv

[23] FRANCO, G. (2008). *Cómo escribir para la Web. Bases para la discusión y construcción de manuales de redacción "online"*. Texas: Knight Center for Journalism in the Americas. Disponible en: https://goo.gl/f9LPk3

[24] GARCÍA-AVILÉS, J.A. (2014). Online Newsrooms as Communities of Practice: Exploring Digital Journalists' Applied Ethics. *Journal of Mass Media Ethics: Exploring Questions of Media Morality*, 29 (4), 258-272. doi: 10.1080/ 08900523.2014.946600

[25] HASSAN, Y. (2002). El enlace: forma y función. *No Solo Usabilidad*, 1. Disponible en: http://goo.gl/ySnSVJ

[26] HASSAN, Y. Y MARTÍN FERNÁNDEZ, F. J. (2002). Escritura Hipertextual. *No Solo Usabilidad,* 1. Disponible en: http://goo.gl/Ca9Tjb

[27] IGARTUA, J. J. Y HUMANES, M. L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.

[28] INGRAM, M. (2010). Nick Carr's Retreat From the Internet Continues. *Mathew Ingram*. Disponible en: http://goo.gl/Av1nLk

[29] IÑIGUEZ, L. (2004). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. En *Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas, Métodos*. Disponible en: http://goo.gl/4C2amD

[30] JATOWT, A.; KAWAI, Y.; OHSHIMA, H.; Y TANAKA, K. (2008). What can history tell us? Towards different models of interaction with document histories. *Proceedings of the nineteenth ACM conference on Hypertext and hypermedia*. doi: 10.1145/1379092.1379098

[31] KILIAN, C. (1999). *Writing for the Web*. Vancouver: Self-Counsel Press.

[32] LARRONDO, A. (2009). *Los géneros en la redacción ciberperiodística. Contexto, teoría y práctica actual*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Disponible en: http://goo.gl/yKlltY

[33] LARRONDO, A. (2010). Propuesta metodológica para una aproximación empírica a los géneros ciberperiodísticos. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 15 (29), 157-174. Disponible en: http://goo.gl/bh7sbL

[34] LÓPEZ-NOGUERO, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-180. Disponible en: http://goo.gl/HRh2Dd

[35] MARTÍ, D. (2004). El análisis semiótico de hipertextos y la evaluación de webistes. *Razón y Palabra*, *38*. Disponible en: http://goo.gl/tt3P3q

[36] MARTÍN, I. (2005). Ciber redacción periodísticaNuevo lenguaje para un nuevo medio. *Chasqui. Revista LatinoamericA de Comunicación*, 92, 24-29. Disponible en: http://goo.gl/rDcrZB

[37] MARTÍNEZ-ALBERTOS, J. L. (2001). El mensaje periodístico en la prensa digital. En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7, 19-32. Disponible en: https://goo.gl/57Y7aq

[38] MCADAMS, M. Y BERGER, S. (2001). Hypertext. *Journal of Electronic Publishing*, 6 (3). Disponible en: http://goo.gl/xqAVrB

[39] MONTAGUT, A. (2012). Seis estudiantes de periodismo entrevistan a… En De Lara González, A.; García Avilés, J. A.; Martínez Mahugo, S. y Navarro Maillo, F. *Periodismo Mutante. VII Jornadas Internacionales de Periodismo UMH*. Murcia: Diego Marín.

[40] MORKES, J. Y NIELSEN, J. (1997). Concise, scannable, and objective: How to write for the Web. *Useit*. Disponible en: http://goo.gl/GLQxzA

[41] NAVARRO, F. (2012). *Análisis prospectivo sobre la evolución de las herramientas de participación social en cibermedios españoles de diversa matriz mediática* [Tesis doctoral]. Universidad M. Hernández de Elche

[42] PALAZÓN, A. (2001). Comunicación web: el valor de los contenidos de la Red. *Comunicar: Revista Científica IberoamericA de Comunicación Y Educación*, 17, 93-96. Disponible en: http://goo.gl/0RjV0p

[43] PARRA, D. (2009). ¿Crisis de identidad del ciberperiodismo o paradigma de una mala gestión empresaria? *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 15, 81-94. Disponible en: http://goo.gl/8jnxxV

[44] PATERSON, C. A. Y DOMINGO, D. (2008). *Making online news: The ethnography of new media production*. New York: Peter Lang.

[45] PAUL, N. Y HANSEN, K. A. (2010). News-Focused Game Playing: Is It a Good Way to Engage People in an Issue? *Nieman Reports*. Disponible en: http://goo.gl/mZzc5h

[46] PAUL, N. Y RUEL, L. (2007). News site Web design: What works? What doesn't? PenplusBytes. Disponible en: http://goo.gl/APN13a

[47] PERCEVAL, J. M. Y SIMELIO, N. (2006). La narratividad digital ante la lecto-escritura esquizofrénica: un desplazamiento hermenéutico. En Análisis y propuestas en torno al periodismo digital: VII Congreso Nacional Periodismo Digital.

[48] PÉREZ MARCO, S. (2004). *El concepto de hipertexto en el periodismo digital: análisis de la aplicación del hipertexto en la estructuración de las noticias de las ediciones digitales de tres periódicos españoles (www. elpaís. es, www. elmundo. es, www. abc. es)* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Disponible en: http://goo.gl/H200NA

[49] PRICE, J. Y PRICE, L. (2002). *Hot text: Web writing that works*. Old Tappan: New Riders.

[50] PUIJK, R. (2008). Ethnographic Media Production Research in a Digital Environment. En Paterson, C. A. y Domingo, D. (Eds.). *Making Online News: The Ethnography of New Media Production*. New York: Peter Lang.

[51] RICHMOND, S. (2008). How SEO is changing journalism. *British Journalism Review*, 19 (4), 51-55. doi: 10.1177/0956474808100865

[52] RODRÍGUEZ, R.; CODINA, L. Y PEDRAZA, R. (2010). Cibermedios y web 2.0: modelo de análisis y resultados de aplicación. *El Profesional de la Información*, 19 (1), 35-44. doi: 10.3145/epi.2010.ene.05

[53] ROJAS, O. I. (2007). *Web 2.0: manual (no oficial) de uso*. Barcelona: ESIC Editorial.

[54] ROVIRA, C Y CODINA, L. (2003). La orientación a objetos en el diseño de las sedes web: hipertextos y representación de la información. *Revista Española de Documentación Científica*, 26 (3), 267-290. Disponible en: http://goo.gl/iLT6se

[55] SALAVERRÍA, R. (2005). *Redacción periodística en Internet*. Pamplona: EUNSA.

[56] SANDOVAL, M. T. (2003). Géneros informativos: la noticia. En Díaz-Noci, J. y Salaverría, R. (coords.). *Manual de Redacción Ciberperiodística*, 425-448. Barcelona: Ariel.

[57] SERRANO, A. (2010). *Diseño de nodos iniciales en cibermedios: Un estudio comparativo* [Tesis doctoral]. Leoia: Universidad del País Vasco. Disponible en: https://goo.gl/5EQms7

[58] SERRANO, C. (2011): "Emprendimientos periodísticos en internet: pistas para crear nuevos medios pensando en los usuarios", en IRIGARAY, F.; CEBALLOS, D. y MANNA, M. (eds.) *Periodismo Digital: convergencias redes y móviles. 4° Foro de Periodismo Digital de Rosario*, 21-30. Disponible en: https://goo.gl/t6ONBZ

[59] STRAY, J. (2010). Short doesn't mean shallow. *Jonathan Stray*. Disponible en: http://goo.gl/UoSKLP

[60] TÁRANO, S. (2007). La Arquitectura de la Información en entornos virtuales. ¿Sabemos escribir para laWeb? Revista de Arquitectura e Ingeniería, 1 (1). Disponible en: http://goo.gl/r8vueT

[61] TASCÓN, M. (2012). ¿Sueñan los periodistas con algoritmos? *Cuadernos de comunicación Evoca*, 8, 23-29. Disponible en: http://goo.gl/UQNiCq

[62] TEJEDOR, S.; LARRONDO, A.; FORGA, M.; GIRALDO, S. (2008). Los libros de estilo en el ciberperiodismo de la Web 2.0. *Tercer Milenio: Revista de Comunicaciones Periodismo y Ciencias Sociales,* 15 (13). Disponible en: https://goo.gl/ZJ8Oev

[63] TRILLO, M. (2008). *Análisis cibermétrico de la prensa digital española. Ranking de calidad web y mapa de influencia mediática [Tesis doctoral]*. Universidad de Granada. Disponible en: http://goo.gl/aOSeFC

[64] URDANETA, J. (2006). Modelo piramidal no lineal: una nueva redacción para cibermedios. *Hologramática*, 6, 27-49. Disponible en: https://goo.gl/z0eGSz

[65] WEINBERGER, D. (2008). The morality of links. En Turow, J. y Tsui, L. (eds.). *New Media World: Hyperlinked Society: Questioning Connections in the Digital Age*. Michigan: University of Michigan Press, 181-190.

[66] WIKIPEDIA (2015a). *Wikipedia: Manual of Style/Linking*. Disponible en: https://goo.gl/eQaNBi

[67] WULFEMEYER, K. T. (2006). *Online newswriting*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dra. Mónica DIAZ-BUSTAMANTE-VENTISCA
Universidad Complutense de Madrid. España. mdiaz-bu@ucm.es

Dra. Carmen LLOVET-RODRÍGUEZ
Southern Illinois University. United States. 9llovetcarmen@gmail.com

Dra. Beatriz PATIÑO-ALVES
Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid. España. bpatinno@gmail.com

Sexualización en la publicidad digital de marcas de moda infantil: iniciativas ciudadanas y mecanismos de denuncia

Sexualization in digital advertising of fashion brands for kids: initiatives and ways to report the complaints

Fecha de recepción: 11/12/2015
Fecha de revisión: 17/01/2016
Fecha de preprint: 01/03/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen
Los niños son presentados como objetos sexuales en gran parte, según el debate social, debido a la actividad de marcas y medios vinculados a la moda. La metodología llevada a cabo combina un análisis de contenido de los catálogos de publicidad de moda infantil en Internet en el contexto español, con el objetivo de ver si las marcas de moda infantil sexualizan a los niños en Internet; una revisión de las iniciativas de denuncia en Internet para conocer si la sociedad civil está concienciada; y una revisión de la normativa jurídica y ética en la publicidad digital para verificar si hay una protección a los niños. Los hallazgos apuntan que casi la mitad de los niños de los catálogos (el 45.8%) muestran atributos que los sexualizan, que las niñas son las más perjudicadas -un 48.9% frente al 38.2% de los niños- y las marcas que sexualizan más son las originalmente de adulto. Además, la sexualización se atribuye a la libertad creativa y al beneficio de las marcas. Las iniciativas y quejas se concentran en padres, Gobierno y asociaciones de consumidores. Se recomienda mayor información para que los ciudadanos inicien los procesos de protección legal y ética previstos para proteger a los niños.

Palabras clave
Ciudadanía; infancia; publicidad digital; marca de moda; legislación; sexualización

Abstract
Children are represented as sexual objects, according to the social debate, mainly due to the activity of brands and media linked to fashion. The methodology conducted has combined a content analysis of the advertising catalogues of fashion kids on Internet in Spanish context to aim the objective of checking if fashion brands for kids are sexualizing them through its advertising on Internet; a review of the initiatives and complaints to report if the civil society is aware; thirdly, a review of the regulation – ethic and legal- on digital advertising to verify if there is a special protection. The results show that almost half of the children on the catalogues (45.8%) displayed sexualizing attributes, that girls are the most damaged -48.9%, while boys reach 38.2%- and that brands derived from those targeted to adults sexualize the most. Therefore, it is highlighted that sexualization is linked to freedom of creativity and brands' benefits. Initiatives and complaints are focused on parents, Government and consumer associations. The recommendations point to better information to citizens so they can impulse the legal and ethical processes planned to protect infancy.

Keywords
Citizenship; childhood; digital advertising; fashion brand; legislation; sexualization

Díaz-Bustamante-Ventisca, M.; Llovet-Rodríguez, C. y Patiño-Alves, B. (2016). Sexualización en la publicidad digital de marcas de moda infantil: iniciativas ciudadanas y mecanismos de denuncia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 195-210. http://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.9

1. Introducción

Según Datamonitor (2015), el mercado mundial de la moda infantil se cuantificó, en 2014, en 228.800 millones de dólares, siendo actualmente el más dinámico dentro del mercado global de la moda y el calzado, y se prevé que siga así hasta al menos el 2019 (Euromonitor, 2015).

El auge de las redes sociales y de los medios *on-line*, la influencia de las "*celebrities*" y la popularidad de la moda "*mini-me*" (por la que madres e hijas se visten igual) han hecho que la moda infantil haya pasado de procurar prendas de vestir cómodas a ofrecer prendas de estilo y de tendencia (Euromonitor, 2015).

Esta sofisticación de la moda infantil ha fomentado que las marcas de moda de lujo para adultos desarrollen líneas infantiles para que los niños puedan lucir el mismo estilo que sus padres (Euromonitor, 2015). Precisamente, el estudio *Global Childrens Wear Market* (moda.es, 2014), señala que uno de los factores que más ha contribuido al crecimiento del mercado durante los últimos años es el de la mayor demanda de moda infantil de gama alta. Así, marcas como Armani, Burberry, Ralph Lauren, Dolce &Gabbana, Balmain etc. no han dudado en aprovechar la notoriedad e imagen que tienen entre el público adulto para introducirse en dicho mercado y competir con las marcas originariamente infantiles.

Numerosos autores (Milwood, 2006; Levin & Kilbourne, 2008; Ortiz Tardio, 2008; Serrano, 2013; Graff, Murnen & Krause, 2013; y Gunter, 2014) señalan que precisamente desde los sectores de la moda y de la publicidad proceden las actividades de comunicación que más han propiciado la aparición y el desarrollo de la sexualización infantil.

Según el Informe Bailey (2011) la sexualización vinculada a la infancia se define como "la sexualización de expresiones, posturas o códigos de la vestimenta considerados como demasiado precoces". Serrano (2013) se refiere a la hipersexualización infantil generada desde la publicidad, la industria de la moda, las series de televisión, los programas infantiles y algunos videoclips, cuando desde dichos sectores se proyecta una imagen adulta de la infancia o cuando se incita a las niñas a copiar la indumentaria, estilo de las adolescentes o ciertos comportamientos de sus ídolos.

La expresión "sexualización de la infancia" gana notoriedad por los efectos nocivos que puede ocasionar en los niños (Milwood, 2006; APA, 2007; Ortiz, 2009; Machia & Lamb, 2009; Bailey, 2011; Mayoral, 2012; Serrano, 2013; Acosta, 2014; Albéniz, 2014; y Díaz-Bustamante, Llovet & Patiño, 2015). Entre ellos destacan diversos problemas físicos y psicológicos, como los trastornos de la conducta alimentaria, la disminución de las habilidades cognitivas, la violencia sexual y la falta de autoestima.

Frente a este fenómeno, que atenta contra uno de los colectivos más vulnerables de la sociedad, el de los niños, la mayoría de los estudios se han centrado más en los medios gráficos y audiovisuales -como revistas impresas y televisión- y mucho menos en el ámbito de Internet. Sin embargo, la capacidad creadora que proporciona Internet es "uno de los temas de mayor potencial tanto para la investigación científica como para las profesiones comunicativas y educativas" (Ruiz San Román, 2016). Por eso, este trabajo pretende en primer lugar verificar si las marcas de moda infantil sexualizan a los niños desde sus comunicaciones comerciales en Internet (específicamente desde las imágenes de sus catálogos de moda *on-line*). Y, en su caso, en segundo lugar, identificar la forma en que la sociedad puede hacer frente a este fenómeno preocupante. Se plantea la posibilidad de aumentar el grado de concienciación sobre el problema gracias a iniciativas de denuncia en Internet fundamentadas o no en la legislación existente para la protección del niño en el ámbito de la publicidad digital.

CC BY SA

1. 1. La regulación jurídica de la publicidad infantil en Internet y mecanismos de control

La normativa legal que regula la publicidad infantil y que podría proteger al niño de ser utilizado con una imagen sexualizada, erotizada o aplicándole una imagen de adulto en publicidad, así como de ser el destinatario de ese tipo de publicidad, está ciertamente fragmentada.

Los artículos 4 y 5 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Niño, (en adelante, LOPJM) establecen que los niños tienen derecho al honor, intimidad y propia imagen. Se considera una intromisión ilegítima en estos derechos cualquier utilización de la imagen del niño en los medios de comunicación que pueda suponer un descrédito de su reputación o que sea contraria a sus intereses, incluso constando el consentimiento de sus representantes legales. También se fomenta el derecho del niño a una información libre y veraz. En este sentido, el apartado 4) del artículo 5 LOPJM, establece que las comunicaciones comerciales podrán regularse a través de normas especiales, para garantizar que la publicidad o los mensajes dirigidos a niños o emitidos en su programación no les perjudiquen moral ni físicamente.

Dentro de las normas que con carácter general regulan la publicidad, la publicidad infantil se regula en el apartado b) del artículo 3 de la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de la Publicidad (en adelante, LGP), y en el artículo 30 de la Ley 3/1991, de 11 de enero, Competencia Desleal (en adelante, LCD)[1]. Sin embargo, no se contempla el supuesto concreto de la imagen sexualizada, erotizada o trasladándole una imagen de adulto al niño. Aunque también podríamos afirmar que alguno de los casos analizados podría encuadrarse fácilmente como una publicidad ilícita, ya que perjudica moralmente a la infancia, tal y como sostiene el Informe publicado por el Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2012.

Por su parte, los artículos 8 y 12 bis de la Ley 34/2002, de 11 de julio, de Servicios de la Sociedad de la Información y del Comercio Electrónico (en adelante, LSSI) establecen que, si un determinado servicio de la sociedad de la información atenta contra la protección de la infancia y juventud, se podrán adoptar las medidas necesarias para que se interrumpa la prestación del servicio o para que se proceda a la retirada de los datos que vulneran la protección a la infancia. Además, los proveedores establecidos en España que realicen actividades de prestación de servicios de acceso a Internet, informarán sobre las herramientas existentes para el filtrado y restricción del acceso a determinados contenidos y servicios que puedan ser nocivos para la juventud y la infancia.

La difusión de imágenes de niños, en cualquier medio de comunicación, incluido en soporte electrónico, que pueda implicar una intromisión ilegítima en la propia imagen del niño o sea contraria a sus intereses determinará la intervención del Ministerio Fiscal, quien debería instar inmediatamente las medidas cautelares y de protección previstas en la Ley, y solicitar las indemnizaciones que correspondan por los daños ocasionados. El Ministerio Fiscal podría actuar de oficio, a instancia del propio niño, o de cualquier persona interesada, física, jurídica o entidad pública. Asimismo, los padres o tutores, o cualquier representante del niño, así como los poderes públicos podrán ejercer todas las acciones previstas –entre otras- la cesación y la indemnización por daños y perjuicios, derivados de la utilización ilícita de la imagen del niño con fines comerciales. Para ello, sería necesario acudir a los Tribunales ordinarios[2].

Toda utilización publicitaria ilícita de la imagen del niño en soporte digital también se puede perseguir a través de una denuncia ante la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información (en adelante, SETSI), órgano público competente para sancionar al prestador de servicios de intermediación en Internet que lleve a cabo, promueva o favorezca conductas contrarias a los intereses del niño e infancia. E indudablemente todas las imágenes que eroticen o trasladen patrones de adultos a la infancia en catálogos de moda infantil, difundidos a través de cualquier medio o soporte de comunicación, podrían ser denunciados ante SETSI, siempre que se demostrase que las imágenes publicitarias muestran a los niños en

situaciones con un contenido claramente sexual y/o erótico, perjudicando su integridad y desarrollo moral.

1. 2. La autorregulación de la publicidad infantil y sus mecanismos de control

Desde un punto de vista ético, existen dos normas aplicables a la publicidad infantil digital. La primera, la norma deontológica 28 del Código de Conducta Publicitaria de Autocontrol (en adelante, CCP) que establece que la publicidad dirigida a los niños deberá ser extremadamente cuidadosa. Concretamente, la publicidad dirigida a los niños o susceptible de influirles, no contendrá declaraciones o presentaciones visuales que puedan producirles un perjuicio mental, moral o físico.

La segunda, el Título V de Código de Confianza *On-Line* (en adelante, CCOL), (artículos 34 al 37, ambos inclusive), que prevé una regulación de protección exclusiva al niño. El artículo 34 CCOL establece que la publicidad difundida en medios electrónicos de comunicación a distancia no perjudicará moral o físicamente a los niños, identificando los contenidos dirigidos únicamente a adultos. Asimismo, las entidades adheridas no presentarán en sus sitios Web contenidos, declaraciones o presentaciones visuales ilícitas o que pudieran producir perjuicio mental, moral o físico a los niños. Y, por último, las entidades adheridas realizarán los máximos esfuerzos para apoyar las iniciativas propuestas por el sector, dirigidas a promover la protección de los niños en las actividades publicitarias, con la finalidad de fomentar la creación de mecanismos, espacios de navegación segura, desarrollo de páginas Web o guías educativas, así como la elaboración de sistemas de filtrado y clasificación de contenidos[3].

El organismo competente para aplicar todos estos códigos de autorregulación es Autocontrol, a través del Jurado de la Publicidad. Ahora bien, las resoluciones del Jurado no impiden que el mismo asunto se plantee ante los Tribunales ordinarios, toda vez que la autorregulación no agota la vía judicial, a diferencia de lo que ocurre con un laudo arbitral, que es vinculante para las partes, convirtiendo la cuestión resuelta mediante laudo en cosa juzgada.

En España, los Tribunales todavía no han tenido la ocasión para pronunciarse sobre una publicidad que produzca la sexualización de la infancia. Por su parte, el Jurado de la Publicidad solo tuvo una ocasión de resolver un asunto similar que, según el Defensor del Niño de la Comunidad de Madrid y a petición de numerosas reclamaciones presentadas por particulares sostenían que favorecía la explotación del turismo sexual, al presentar a dos niñas de 8 años, en una publicidad difundida en prensa e Internet, de la mercantil GIORGIO ARMANI, SPA. La Resolución, de 9 de abril de 2007, declaró que la publicidad era lícita, justificando que se asemejara "a las presentaciones de colecciones de moda infantil, con independencia de que la forma en que son presentados los niños en este contexto pueda parecer, con carácter general, más o menos apropiada".

Por otro lado, en el año 2014, FACUA-Consumidores en Acción denunció a CARREFOUR por publicitar un bikini con relleno destinado a niñas entre 9 y 14 años, debido a múltiples quejas de los consumidores. En Francia, ha sido muy polémico el caso VOGUE CADEAUX, el cual no fue necesario que llegase a los Tribunales, toda vez que la sociedad civil reaccionó ante la inapropiada campaña publicitaria donde niñas de diez años aparecían vestidas, peinadas maquilladas y reclinadas sensualmente como cualquier modelo adulta de la revista. Ahora bien, también debe indicarse que el número se agotó casi instantáneamente.

Conforme a la revisión realizada, son tres las preguntas de investigación que se formulan: ¿Quién está llevando a cabo las iniciativas de cambio en torno a la sexualización infantil? ¿Hay signos de sexualización en la publicidad de moda infantil? ¿Es suficiente la regulación española de la publicidad digital infantil?

CC BY SA

3. Método

El material elegido para revisar las iniciativas ciudadanas de cambio y denuncia social impulsadas desde Internet frente a la sexualización infantil, han sido las noticias presentes en Internet al introducir en el buscador de Google los términos "sexualización", "denuncia" e "infancia". El método, la observación, permitió la selección de aquellas que mayor repercusión han tenido. En cuanto al análisis empírico de los catálogos online, disponibles en julio de 2015, en el apartado 3.2. se explican las razones que han motivado la elección de los mismos, el corpus de análisis y la escala utilizada.

3.1. Revisión de las iniciativas de cambio social frente a la sexualización infantil

El nuevo contexto social ha implicado una mayor sensibilización para proteger al niño. Desarrollar conductas erotizantes en los niños suele generar desequilibrios emocionales y problemas de conducta, como obsesionarse por estar al día en las últimas tendencias, despreciar a los compañeros que no cumplen con dichas expectativas, mantenerse constantemente insatisfecho por motivos materiales, convertirse en un objeto sexualmente atractivo -especialmente las chicas-, o descuidar por completo otras facetas de la personalidad" (Rodríguez, 2010).

La Red se ha hecho eco de iniciativas de asociaciones preocupadas por la erotización de la infancia, principalmente formadas por consumidores y padres. En 2010 la Sociedad de la Infancia británica alertó sobre el fenómeno de la erotización de la infancia que afecta a la salud física y emocional de los niños, canalizando las críticas de los ciudadanos a la línea de bikinis con relleno para niñas de siete años comercializada y promocionada por Primark. La compañía retiró el producto, pidió disculpas, tomó nota de esa preocupación social, y destinó los fondos de las pocas prendas vendidas a fines caritativos.

En España, FACUA se ha movilizado pidiendo firmas para retirar una campaña muy similar. En este caso los bikinis con relleno son para niñas de nueve años y la marca que los distribuía y anunciaba era Carrefour. La asociación de Consumidores en Acción advirtió de que tanto el producto como la forma de presentar su publicidad – una niña en postura tumbada simulando tomar un cóctel- "potencia una peligrosa erotización de la infancia" y recuerda que según los expertos "las presiones comerciales que fomentan la sexualización prematura de la infancia pueden provocar peligros psicológicos y físicos en los niños" (Facua, 2014).

Los padres son junto a las marcas corresponsables concienciados de este fenómeno. Algunos manuales (Durham, 2008; Levin & Kilbourne, 2008; Wright, 2011; y Atkins, 2014) sobre sexualización en los niños incluyen específicos capítulos sobre qué pueden los padres hacer para combatirla. Se han podido recoger iniciativas como la de la web Mumsnet, que lanzó la campaña de concienciación 'Deja que las niñas sean niñas' dirigida a fabricantes y distribuidores de ropa y accesorios infantiles. El chat que propicia esta web también sirvió de debate sobre el uso de tacones por preadolescentes y para protestar ante el lanzamiento de la primera línea de lencería para niñas de entre cuatro y doce años por parte de la marca francesa Jours Apres Lunes -que utilizó una publicidad similar a la de Vogue Cadeux, con maquillaje, accesorios, peinados y poses de adulta-.

Otra red de padres se hace eco de las medidas propuestas por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2007): "Podemos enseñarles a nuestras hijas a encontrar su valor como amigas, hijas, hermanas, no como objetos sexuales, e incluso podemos movilizar cambios ejerciendo presión con fabricantes de productos para nuestros niños y con los productores de medios", escribe RedPapaz. Esta iniciativa impulsó el nacimiento de la línea virtual de denuncias "Te Protejo", tras la Mesa redonda convocada por los Ministerios de Comunicaciones y Educación junto a empresas y ONG's en Colombia con el objetivo de "promover el uso sano, seguro y

constructivo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en la niñez y la adolescencia".

Por otro lado, Pantallas Amigas cumple diez años como organización no lucrativa de acción social cuyo fin es la promoción de un uso seguro, saludable y responsable de las nuevas tecnologías a través de la formación, sensibilización, prevención y recomendación de una actuación legal inmediata. Uno de sus proyectos, la página web sexting.es, promueve recomendaciones sobre "el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de teléfonos móviles (…) susceptibles de ser consideradas pornografía infantil". Un ejemplo de la gravedad de esta práctica es que en España en 2012 las emisiones que realizaron numerosas jóvenes y niños para una supuesta agencia de modelos, sirvieron de chantaje a un extorsionador que buscaba tener relaciones sexuales y producir pornografía, y que posteriormente fue detenido por la Guardia Civil española.

Los organismos oficiales como el Instituto Madrileño de la Familia y el Niño en la Comunidad de Madrid y la Dirección General de la Familia y el Niño, también se disponen a acoger las iniciativas que busquen prevenir situaciones de riesgo de los niños, impulsar el desarrollo y la extensión de los derechos de la infancia, así como propiciar las acciones informativas, educativas y divulgativas con el fin de favorecer la mejor comprensión de los problemas de los niños.

Otra forma de fomentar el cambio ante este escenario es "la denuncia de publicidad o prácticas comerciales abusivas o irresponsables por parte de empresas" que se puede realizar a través de Change.org., una plataforma social de 100 millones de usuarios. El proceso pasa por indicar la empresa o institución destinataria del mensaje, aportar una justificación del motivo de la denuncia y suministrar una fotografía para facilitar que Change.org recoja otras firmas cuando lo envíe por Facebook, Twitter y mail.

Tras esta muestra de iniciativas, se pone de manifiesto la afirmación de Bailey (Hispan TV, 2014) al subrayar la importancia de Internet para las marcas, apuntando que "en el Reino Unido más del 50% del dinero que se invierte en publicidad se dedica a medios no televisivos". Internet también se ha demostrado como un medio de recoger la respuesta espontánea y rápida de los usuarios que puede producir un cambio social a través de la movilización, facilitando "que los activistas y otros hablen a su vez, respondiendo con un correo electrónico que incluya preguntas, valoraciones y contribuciones personales" (Surman & Reilly, 2005: 43). La "movilización *on-line*" se ha definido por "los esfuerzos *on-line* por movilizar a la gente a la acción: protestar, intervenir, reivindicar, apoyar" (Surman & Reilly: 45). Esta posibilidad se plantea incluso entre los más jóvenes, que socializan y se asocian a través de las redes sociales (Rubio, 2010).

3.2. Análisis de contenido de los catálogos *on-line* de las marcas de moda infantil

La realización del análisis de contenido de los catálogos *on-line* de las marcas de moda infantil, para verificar si desde ellos se sexualiza a los niños, se fundamenta en los siguientes puntos: 1) En el hecho de que Internet es un medio que permite acceder universalmente y a bajo coste a una información de calidad; lo que se ha demostrado constituye la principal ventaja para el usuario de la *Web Business to Consumer* (Hasley & Gregg, 2010; y Blanco, Sarasa & Sanclemente, 2010). 2) En la importancia de Internet en el comportamiento del consumidor y en la búsqueda de información asociada a su proceso de decisión de compra. De hecho, según datos de Google (2015), España es uno de los países con mayor dependencia de Internet en el proceso de decisión de compra (el 57% de los españoles utiliza Internet en dicho proceso) y en la búsqueda de información en general (el 89% accede a Internet en primer lugar cuando necesita información). 3) En la capacidad de Internet para promover la movilización de la sociedad civil (Sampedro, 2014).

CC BY SA

En este entorno, la elección de las marcas a estudiar se ha basado en dos criterios: 1) La facilidad de acceso a las propias marcas desde su posicionamiento en buscadores de Internet (SEO); y 2) la notoriedad de las marcas entre el público español a partir de su presencia en las principales revistas de moda infantil en España (los especiales niños de *Hola*, *Telva* y *Vogue* en 2014).

Finalmente, teniendo en cuenta que, dentro del sector de la moda infantil, se distinguen las marcas derivadas de las de moda de alta gama para adultos de las que tradicionalmente han diseñado moda para niños, las marcas seleccionadas en este trabajo se han agrupado también en esas categorías. Concretamente, las marcas que se han analizado son las siguientes:

- Marcas de moda infantil de alta gama con origen en marcas dirigidas al público adulto: Armani Junior, Pepe Jeans, Dior, Dolce Gabbana, Ralph Lauren, Tommy Hilfiguer, Diesel, DSqueared2, Guess, Burberry, Calvin Klein Junior y Marc Jacobs.
- Marcas originariamente de moda infantil: Gioia di Mamma, Nanos, Conguitos, Bonnet à Pompon, Nícoli, Simonetta y Gocco.

Así, el *corpus* de análisis ha estado integrado por los 19 catálogos de las marcas anteriores disponibles en Internet en el mes de junio de 2015. El número total de páginas analizadas (todas las de los catálogos anteriores) ha sido de 274 (162 páginas de las marcas del primer grupo y 112 de las del segundo). Y el número total de imágenes de niños y niñas objeto de estudio ha sido de 605 (282 imágenes en los catálogos de las marcas del primer grupo y 323 en los de las del segundo).

En cuanto al método y técnica de investigación empleados, las autoras del presente trabajo han realizado un análisis de contenido de las páginas de los catálogos *on-line* de las marcas seleccionadas durante los meses de junio y julio de 2015.

Para llevar a cabo dicho análisis se ha utilizado la escala de Graff, Murnen & Krause (2013). La elección de esta escala se ha basado, en primer lugar, en que fue desarrollada precisamente para medir si las imágenes de las niñas, que se difundían a través de una serie de revistas específicamente dirigidas al público infantil femenino, las sexualizaban o no. Por tanto, se trata de una escala específicamente diseñada para medir la sexualización infantil. En segundo lugar, se ha tenido en cuenta que la validez y fiabilidad de la escala ya han sido contrastadas por las autoras que la han desarrollado. Esto permite que la escala pueda utilizarse en cualquier investigación dirigida a medir la sexualización infantil de niños y niñas desde los parámetros recogidos en dicha escala. De hecho, la escala ha sido utilizada también en estudios similares más recientes, como el desarrollado en Alemania por Karsay (2015).

La escala de Graff *et al*. (2013) recoge un conjunto de características o atributos relacionados con la indumentaria, el calzado, el cabello y ciertos complementos de las niñas, que en el presente trabajo se han ampliado también al estudio de los niños que figuran en las imágenes analizadas utilizando sólo aquellos ítems que pueden ser aplicables por razones de género (ver Tabla 1).

La escala se ha aplicado tal y como indican Graff *et al.* (2013) y como apuntan otros autores para realizar un análisis de contenido de un soporte de comunicación (por ejemplo, Sanz de la Tajada, 1994). Es decir, se ha identificado el número de inserciones de cada ítem de la escala en cada imagen analizada (determinando en cada caso la marca estudiada y el sexo del niño representado en cada imagen) y, una vez analizadas todas las imágenes de los catálogos seleccionados para el estudio, se han realizado los correspondientes análisis estadísticos a partir de las frecuencias registradas.

Tabla 1: Características o atributos que sexualizan o infantilizan a los niños

A las niñas	A los niños
Características que sexualizan	
Ropa ajustada, *leggings*...	Ropa ajustada, *leggings*
Tops y prendas que dejan al descubierto el abdomen y/o la espalda	
Bisutería o joyas de adulto (ej. collares largos)	
Zapatos de tacón	
Ropa con términos, vocablos, garabatos, ilustraciones y/o imágenes con carga erótica/sexual	Ropa con términos, vocablos, garabatos, ilustraciones y/o imágenes con carga erótica/sexual
Ropa muy corta (faldas, vestidos, shorts...)	
Cabello con mechas, reflejos, decoloraciones...	Cabello con mechas, reflejos, decoloraciones...
Prendas que acentúan y destacan el pecho	
Prendas de estilo y materiales "lenceros"	
Prendas de colores oscuros (negro, gris...)	Prendas de colores oscuros (negro, gris...)
Piercings	Piercings
Estampados animales	

Fuente: Elaboración propia a partir de Graff *et al*. (2013: 577)

Imagen 1. Selección de la publicidad de marcas de moda infantil analizada: Nicoli



Fuente: Página web de Nicol

Imagen 2: Selección de la publicidad de moda infantil analizada: Nicoletta



Fuente: Página web de Nicoletta

Imagen 3: Selección de la publicidad de moda infantil analizada: Gioia di mamma



Fuente: Página web de Gioia di mamma

Imagen 4: Selección de la publicidad de moda infantil analizada: Gioia di mamma



Fuente: Página web de Gioia di mamma

Imagen 5: Selección de la publicidad de moda de lujo con línea infantil analizada: Burberry



Fuente: Página web de Burberry

Imagen 6: Selección de la publicidad de moda de lujo con línea infantil analizada: DSqueared



Fuente: Página web de Dsquared

Imagen 7: Selección de la publicidad de moda de lujo con línea infantil analizada: Guess



Fuente: Página web de Guess

4. Resultados

Se han analizado 19 catálogos disponibles en Internet de las marcas de moda infantil seleccionadas, con un total de 605 imágenes de niños, arrojando los resultados que se indican a continuación.

En primer lugar (ver Tabla 2), puede afirmarse que las imágenes que se difunden desde los catálogos analizados erotizan a los niños, dado que casi la mitad de los que aparecen en ellas (el 45.8%) muestran atributos que los sexualizan. En este escenario, las niñas son las más perjudicadas, puesto que el 48.9% de ellas aparecen sexualizadas frente al 38.2% de los niños. Y son las marcas de moda infantil derivadas de las marcas de moda de alta gama para adultos (en adelante denominadas marcas "A") las que someten a los niños a una mayor erotización, ya que el 54.6% de los que aparecen en sus catálogos exhiben atributos que los sexualizan, frente al

38.1% de los que se muestran en los catálogos de las marcas de moda originalmente infantiles (en adelante denominadas marcas "B").

A continuación (ver Tabla 2), destaca la indudable mayor presión sexualizante de las marcas "A" que de las "B". Así, mientras que la media de características sexualizantes por niño que exhibe rasgos sexuales en las primeras es de 2.2, en las segundas es de 1.26.

Este hecho es notablemente más acentuado en el caso de las niñas que en el de los niños; tanto cuando comparamos las marcas "A" con las "B" por género, como cuando realizamos la comparación entre niños y niñas en el contexto de la misma categoría de marcas.

Así, se observa que, en las marcas "A", las niñas sexualizadas exhiben un 100% más de atributos sexualizantes que en las marcas "B" (2.6 atributos por niña en las primeras frente a 1.3 en las segundas), y los niños aparecen un 60% más representados como objeto sexual en las marcas "A" (1.6 atributos sexualizantes por niño) que en las marcas "B" (1 atributo sexualizante por niño).

E igualmente se advierte que las niñas se muestran manifiestamente más sexualizadas que los niños en cualquiera de los dos grupos de marcas estudiados. En las marcas "A", un 63% más (con 2.6 atributos sexualizantes por niña frente a 1.6 por niño); y en las marcas "B", un 30% más (con 1.3 atributos sexualizantes por niña frente a 1 atributo por niño).

Tabla 2: Análisis de contenido de los catálogos *online* de las marcas de moda infantil seleccionadas

	TOTAL	T.Marcas "A"	T.Marcas "B"
Catálogos	**19**	**12**	**7**
Total Menores	**605**	**282**	**323**
Total menores sexualizados	**277**	**154**	**123**
Total de características sexualizantes	**493**	**338**	**155**
Media de características sexualizantes por menor sexualizado	**1,78**	**2,19**	**1,26**
Análisis niñas			
Nº Total niñas	427	175	252
Nº Niñas sexualizadas	209	93	116
Total de características sexualizantes	388	240	148
Media de características sexualizantes por niña sexualizada	1,86	2,58	1,28
Análisis niños			
Nº Total niños	178	107	71
Nº Niños sexualizados	68	61	7
Total de características sexualizantes	105	98	7
Media de características sexualizantes por niño sexualizado	1,54	1,61	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Las marcas que más sexualizan en el caso de las niñas, son Diesel, Dsquarred y Guess, con una media de características sexualizantes por niña de 4.1, 4 y 3.4 respectivamente. Las que más sexualizan a los niños son Tommy Hilfiger, Desquared y Diesel, con una media de características sexualizantes por niño de 2.2, 2.1 y 1.6 respectivamente. Estos resultados confirman que, en el contexto de estudio, las marcas cuyo origen está en las marcas de moda de alta gama para adultos sexualizan en mayor medida que las marcas originalmente infantiles.

Por último (ver Tabla 3), con respecto a las características más utilizadas para mostrar a los niños con rasgos sexuales por parte de las marcas analizadas, destacan, en el caso de las niñas, la bisutería o joyas de adulto, la indumentaria muy corta, las prendas de estilo lencero, las de colores oscuros y las muy ajustadas. Y en los niños es notorio el abuso de las prendas oscuras y, en el contexto de las marcas "A", también el empleo de la ropa ajustada y con términos o imágenes con carga erótica.

Tabla 3: Análisis de contenido de los catálogos *on-line* de las marcas de moda infantil seleccionadas

	TOTAL	T.Marcas "A"	T.Marcas "B"
Catálogos	**19**	**12**	**7**
Total Menores	**605**	**282**	**323**
Análisis niñas			
Nº Total niñas	427	175	252
Nº Niñas sexualizadas	209	93	116
Características que sexualizan	% S/Sexualizadas	% S/Sexualizadas	% S/Sexualizadas
Ropa ajustada, leggings	21,5%	37,6%	8,6%
Tops y prendas que dejan al descubierto el abdomen y/o la espalda	10,0%	10,8%	9,5%
Bisutería o joyas de adulto (ej. collares largos..)	45,0%	45,2%	44,8%
Zapatos de tacón	0,0%	0,0%	0,0%
Ropa con términos, vocablos, garabatos, ilustraciones y/o imágenes con carga erótica/sexual	5,3%	11,8%	0,0%
Ropa muy corta (faldas, vestidos, shorts…)	32,1%	45,2%	21,6%
Cabello con mechas, reflejos, decoloraciones…	1,0%	2,2%	0,0%
Prendas que acentúan y destacan el pecho	11,0%	12,9%	9,5%
Prendas de estilo y materiales "lenceros"	26,3%	32,3%	21,6%
Prendas de colores oscuros (negro, gris…)	25,4%	41,9%	12,1%
Piercings	0,0%	0,0%	0,0%
Estampados animales	8,1%	18,3%	0,0%
Análisis niños			
Nº Total niños	178	107	71
Nº Niños sexualizados	68	61	7
Características que sexualizan	% S/Sexualizados	% S/Sexualizados	% S/Sexualizados
Ropa ajustada, leggings	27,9%	31,1%	0,0%
Ropa con términos, vocablos, garabatos, ilustraciones y/o imágenes con carga erótica/sexual	27,9%	31,1%	0,0%
Cabello con mechas, reflejos, decoloraciones…	13,2%	14,8%	0,0%
Prendas de colores oscuros (negro, gris…)	85,3%	83,6%	100,0%
Piercings	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

5. Discusión

La investigación pone de manifiesto cómo las marcas estudiadas sexualizan a los niños desde sus catálogos *on-line*, con el perjuicio que supone tanto para los niños que aparecen en ellos como para la infancia en general. A partir de este dato nos planteamos varias cuestiones:

En primer lugar, estas marcas crean tendencias que son imitadas y seguidas por millones de personas; en este caso, tanto por los progenitores de los niños, que no dudan en vestirlos siguiendo los cánones establecidos por las marcas y en mostrar sus propias adaptaciones en blogs y redes sociales; como por los propios niños que demandan una indumentaria y estilo que se adapte a lo que poco a poco se va generalizando en su entorno y que les permite integrarse y ser reconocidos en sus grupos sociales. De manera progresiva esas tendencias se van introduciendo en la vida cotidiana de las personas hasta convertirse en algo normal y habitual que no provoca sorpresa ni genera rechazo. Sin embargo, que algo resulte habitual no significa que no pueda ser perjudicial. Tenemos el ejemplo de ello en lo que ha sucedido a lo largo de las últimas décadas, y también promovido desde la industria de la moda: la difusión de un estereotipo de belleza que prima un modelo de cuerpo excesivamente delgado y que ha calado profundamente en la sociedad, provocando (junto con otros factores) problemas alimentarios y de autoestima muy graves especialmente entre las adolescentes y las mujeres. La investigación de Llovet & Díaz- Bustamante (2014) ha estudiado este caso particularmente en España.

En segundo lugar, los padres y el Gobierno a través de sus delegaciones locales y específicas (familia, asuntos sociales) son los más activos a la hora de frenar la sexualización de la infancia y los más legitimados para proteger al niño. Los padres se han hecho eco, desde blogs y páginas web, de las noticias publicadas sobre censuras o denuncias y de informes de expertos en educación.

Y, en tercer lugar, las normas jurídicas y éticas regulan supuestos o hipótesis de carácter general en relación con la publicidad infantil, sin descender al detalle concreto; a saber: la posible ilicitud del alto contenido sexual, erótico o replicando conductas adultas, impropias del niño, en la publicidad infantil que, protagonizada por niños, se dirige a niños. Posteriormente, esta labor interpretativa es competencia de los Jueces o, en su caso, del Jurado de la Publicidad, que conocerán de aquellos asuntos, planteados por los padres o representantes legales de los niños, el Ministerio Fiscal, quien acredite tener un interés en la publicidad, o en el caso del Jurado de la Publicidad, quien podría iniciar el procedimiento de oficio o a instancia de SETSI y CNMC.

6. Conclusiones

Todos los ciudadanos pueden utilizar Internet para dar un *feedback* sobre las cuestiones que preocupan a la sociedad. En el caso estudiado, se pueden realizar comentarios en el perfil de las en redes sociales de las marcas o a través de sus páginas web. Las asociaciones de consumidores y los boicots a la compra de ciertas prendas o marcas pueden servir para que el sector tome mayor conciencia del problema. Si el argumento principal para haber llegado a este punto es encontrar un nuevo segmento de mercado, es clave que quienes han iniciado esta tendencia conozcan que también hay quienes no van a comprar sus propuestas a costa de que los niños asuman un daño irreversible.

Las iniciativas de la sociedad civil para denunciar este tipo de prácticas desleales son fundamentales, sobre todo, teniendo en cuenta la fuerza que, como colectivo, les otorga Internet. Las quejas de los consumidores, generalmente a través de las asociaciones, pero también a través de foros, chats, blogs, redes sociales, etc. son cruciales para poner en marcha los mecanismos, bien sean judiciales o éticos, dirigidos a paralizar o cesar este tipo de conductas. Las marcas originariamente infantiles podrían recoger firmas para pedir un cambio, defendiendo la imagen de un niño más natural y menos adulto, frente a las marcas de moda que realizan colecciones de adulto en miniatura para los niños.

Este artículo cuenta con las limitaciones propias de la aplicación de la escala a un número reducido de imágenes y a la publicidad de moda infantil. Podría aplicarse al contenido de otro tipo de medios como las series de TV o los programas y concursos infantiles. Por otro lado, la escala de Graff *et al*., se ha desarrollado y validado en Estados Unidos, y se han traducido los ítems de la misma para su uso en España. Una tercera limitación tiene que ver con el tiempo en que se ha realizado el estudio, julio de 2015, lo que haría difícil generalizar los resultados a otro momento de tiempo.

Entre las futuras líneas estaría desarrollar esa escala según las percepciones de los ciudadanos españoles frente al fenómeno de la erotización. Algo que las autoras han puesto en marcha tras realizar un estudio cualitativo de entrevistas con expertos en infancia.

Asimismo, se tratará de conocer la percepción que tienen los usuarios de Internet sobre las marcas de moda de lujo con línea infantil a través de la visualización de la publicidad de sus catálogos web. En segundo lugar, el objetivo del trabajo se centra en determinar el grado de conocimiento, concienciación y movilización de la ciudadanía digital sobre las imágenes sexualizantes que se transmiten.

7. Apoyos y agradecimientos

El impulso a esta línea de investigación sobre Comunicación e Infancia parte de la Doctora y Profesora de Ética Carmen Fuente Cobo, Directora Adjunta de Comunicación del Centro Universitario Villanueva. La recopilación de imágenes de los catálogos web la llevó a cabo la estudiante del Centro Universitario Villanueva Cristina Grande.

8. Referencias bibliográficas

[1] ACOSTA, C. (2014). 4 casos en los que la publicidad ha sexualizado a la infancia. *ExpokNews. Comunicación de sustentabilidad y RSE.* Disponible en http://goo.gl/8v4Kt5

[2] ALBÉNIZ, M.Z. (2014). El auge de la erotización de la infancia. *La Provincia.* Disponible en http://goo.gl/MgBFA0

[3] AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Task Force on the Sexualization of Girls (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls.* Washington, DC: American Psychological Association. Disponible en http://goo.gl/iEfdPr

[4] ATKINS WARDY, M. (2014). *Redefining girly. How parents can fight the stereotyping and sexualizing of girlhood, from birth to tween.* Chicago: Chicago Review Press.

[5] AUTOCONTROL. Código de conducta publicitaria. Disponible en http://goo.gl/8ffbx8

[6] AUTOCONTROL. Código de confianza *on-line*. Disponible en http://goo.gl/l0HtPr

[7] AUTOCONTROL. Código Stanpa. Disponible en http://goo.gl/pMWixf

[8] BAILEY, R. (2011). *Letting Children Be Children. Report of an Independent Review of the Commercialization and Sexualization of Childhood*. UK: The Stationery Office.

[9] BEBÉS Y MÁS (2015). Polémica campaña de Armani Junior. Disponible en http://goo.gl/Kyf6DB

[10] BLANCO, C.F; SARASA, R.G. & SANCLEMENTE, C.O. (2010). Effects of visual and textual information in online product presentations: looking for the best combination in website design. *European Journal of Information Systems*, 19(6), 668-686. Doi:10.1057/ejis.2010.42

[11] BOE. Constitución española. Disponible en http://goo.gl/xyXwLC

[12] BOE. *Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de la Publicidad.* Disponible en http://goo.gl/7bt0cW

[13] BOE. *Ley 3/1991, de 11 de enero, Competencia Desleal.* Disponible en http://goo.gl/dGsVd6

[14] BOE. *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Niño.* Disponible en http://goo.gl/WGGzWj

[15] BOE. *Ley 34/2002, de 11 de julio, de Servicios de la Sociedad de la Información y del Comercio Electrónico.* Disponible en https://goo.gl/p28dV7

[16] COMUNIDAD DE MADRID. Dirección General de la Familia y del Niño. Disponible en http://goo.gl/r5IZ5X

[17] COMUNIDAD DE MADRID. Instituto Madrileño de la Familia y el Niño. Disponible en http://goo.gl/sghCXU

[18] DATAMONITOR (2015). Global– Childrenswear. Industry Profile. *Datamonitor Research Store*, Disponible en http://goo.gl/8j4jPp

[19] DÍAZ-BUSTAMANTE, M., LLOVET, C. & PATIÑO, B. (2015). *The sexualization of children through advertising, fashion brands and media: legal and ethical regulation in Spain*. Children, Adolescents and Advertising Symposium, 5-6 November, Complutense University of Madrid, Spain.

[20] DURHAM, M.G (2008). *The Lolita effect.* New York: The Overloop Press.

[21] EAE BUSINESS SCHOOL (2014). El sector textil y el gasto en prendas de vestir 201. *Strategic Research Center de EAE*. Disponible en http://goo.gl/ulArjl

[22] EUROMONITOR INTERNACIONAL (2015). Global Briefing. Micro Fashion: Trends in Childrenswear. *Euromonitor Internacional.* Disponible en http://goo.gl/v7e910

[23] FACUA (2014, 30 de mayo). FACUA exige a Carrefour que retire un bikini con relleno para niñas de 9 años y el catálogo que lo anuncia. *Facua.org.* Disponible en https://goo.gl/9lCNGr

[24] GOOGLE. (2015). Consumer Barometer with Google. Disponible en https://goo.gl/lTWtPl

[25] GRAFF, K. A., MURNEN, S.K. & KRAUSE, A.K. (2013). Low-Cut Shirts and High-Heeled Shoes: Increased Sexualization Across Time in Magazine Depictions of Girls. *Sex Roles*, 69, 571-582. doi:

[26] GUNTER, B. (2014). *Media and the sexualization of Childhood.* New York: Routledge.

[27] HASLEY, J.P. & GREGG, D.G. (2010). An exploratory study of website information content. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 5 (3), 27-38. doi: 10.4067/S0718-18762010000300004

[28] KARSAY, K. (2015). *Sexualization of girls and women in German youth magazines: a visual content analysis for the period from 1979 to 2013*. ICA Young Scholars Preconference on Visual Methods, Caguas, Puerto Rico. Disponible en https://goo.gl/hCucHh

[29] LEDESMA, C. & PATIÑO, B. (2012). *Prácticas comerciales desleales de las empresas en sus relaciones con los competidores y los consumidores*. Barcelona: Editorial Bosch, S.A.

[30] LEVIN & KILBOURNE, J. (2008). *So sexy so soon*. *The new sexualized childhood and what parents can do to protect their kids*. York: Ballantine Books.

[31] LLOVET, C. & DÍAZ-BUSTAMANTE, M. (2014). La imagen de la persona en los medios y su influencia en la autoestima: la importancia de la apariencia en la evaluación total de la persona. *Revista internacional de la imagen,* 1, 1, 21-38.

[32] MACHIA, M. & LAMB, S. (2009). Sexualized innocence. Effects of Magazine Ads Portraying Adult Women as Sexy Little Girls. *Journal of Media Psychology,* 21 (1), 15-24. doi: 10.1027/1864-1105.21.1.15

[33] MAYORAL, R. (2012). Los peligros que conlleva la sexualización de la infancia. *El confidencial*. Disponible en http://goo.gl/w9g66J

[34] MILWOOD, A. (2006). *Harm and Offence in Media Content: A Review of Evidence*. Bristol: 2006.

[35] MODA.es (2014). El Mapa de la Moda 2014 (X): Los gigantes de la moda infantil. *moda.es*, Disponible en http://goo.gl/BPSdHY

[36] MUMSNET. Discussion at Mumsnet. Too much too young? French company launches lingerie collection for ages 4-12. THEN AOL showing pictures (12 Posts) Disponible en http://goo.gl/t8qhzy

[37] MUMSNET. Discussion at Mumsnet. To be really shocked and judgey at the amount of children in dd's junior school wearing high heels (70 Posts). Disponible en http://goo.gl/Dq5qfV

[38] ORTIZ TARDIO, J. (2008). El niño, los medios y la publicidad. *Vox paediatrica,* 16 (1), 39-43.

[39] PANTALLAS AMIGAS. *Qué es el sexting*. Disponible en http://goo.gl/D1fpCX

[40] PATIÑO, B. (2002). Regulación de las Comunicaciones Comerciales por vía electrónica. *Revista de Contratación Electrónica.*

[41] PATIÑO, B. (2007). *La autorregulación publicitaria, especial referencia al sistema español.* Barcelona: Editorial Bosch.

[42] RODRÍGUEZ, A. (2010, 15 de abril). Primark, obligado a retirar un bikini con relleno para niñas de siete años. *El mundo.es.* Disponible en http://goo.gl/4DuiS4

[43] RED PAPAZ.ORG, aprendiendo a ser papaz (2015). Sexualización en la infancia. Recomendaciones para padres. Disponible en http://goo.gl/pqV0Nx

[44] RED PAPAZ.ORG. Te protejo. Disponible en http://goo.gl/N1FtgK

[45] RUBIO GIL, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.

[46] RUÍZ SAN ROMÁN, J. A. (2016). Editorial: Tendencias y demandas de investigación en infancia y comunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 7-8. Doi: 10.14198/MEDCOM2016.7.1.14

[47] SAMPEDRO, V. (2014). *El cuarto poder en red*. Barcelona: Icaria editorial.

[48] SANZ DE LA TAJADA, L. A. (1994). *Integración de la indentidad y la imagen de la empresa: desarrollo conceptual y aplicación práctica.* Madrid: Escuela superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.

[49] SERRANO, B. (2013). Hipersexualización de la infancia: cuando los niños crecen antes de tiempo. *Bebés y Más.* Disponible en http://goo.gl/f7Z6c

[50] SURMAN, M. & REILLY, K. (2005). Apropiarse de Internet para el cambio social. Hacia un uso estratégico de las nuevas tecnologías por las organizaciones transnacionales de la sociedad civil. *Social Science Research Council,* 38.

[51] WRIGHT, J.E. (2011). *The sexualization of America's kids and how to stop it*. Bloomington: iUniverse.

1. Para un análisis de la publicidad infantil en la Ley de Competencia Desleal, Ledesma & Patiño (2012).

2. Patiño (2002 y 2007) hace un estudio pormenorizado de la normativa respectiva al comercio electrónico y la publicidad digital, y a la autorregulación publicitaria.

3. El apartado c), de la norma deontológica 2.2.2 del Código de Autorregulación para una comunicación responsable en el sector de perfumería y cosmética (STANPA), que entró en vigor el 1 de junio de 2015, utiliza el término "sexualización", al establecer que, al publicitar cosméticos no se promoverá la sexualización temprana de los jóvenes, respetando el contexto sociocultural y los valores compartidos. El control del cumplimiento del mencionado código corresponde al Jurado de la Publicidad de Autocontrol, que se encargará de resolver, conforme a su propio Reglamente, las reclamaciones relacionadas con la publicidad de las empresas miembros de STANPA.

CC BY SA

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Mtr. Tomás ATARAMA-ROJAS
Universidad de Piura. Perú. Tomas.atarama@udep.pe
Lcda. Gianinna VILLEGAS-FLORES
Universidad de Piura. villegasgianinna@gmail.com

Difusión de contenido obsceno dentro del Horario de Protección al Menor en el Perú: Análisis del reality show Esto es Guerra

Diffusion of obscene content within Protection Child's Schedule in Peru: Analysis of reality show Esto es Guerra

Fecha de recepción: 17/12/2015
Fecha de revisión: 28/02/2016
Fecha de preprint: 15/03/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

En el presente artículo se analiza el contenido que difunde *Esto es Guerra*, el reality show peruano con alto índice de preferencia en la audiencia infantil durante el 2014, acusado de transmitir escenas con contenido sexual. El objetivo de esta investigación es determinar si existen rastros de material obsceno en este bloque televisivo y si este transgrede el Horario de Protección al Menor, reconocido en el marco legal peruano. Su justificación se enmarca en la escasez de estudios que se han realizado sobre realities en el Perú, los constantes pedidos de la sociedad para que este programa deje detransmitirse y las sanciones que ha recibido de parte de organismos estatales. La metodología empleada se basa en un análisis de contenido de la séptima temporada de *Esto es Guerra*, en el que se tendránen cuenta los mensajes que transmiten los conductores y participantes a través de su comportamiento. La investigación determinó que el reality show de competencia presenta segmentos que podrían ser considerados como obscenos, aunque su duración es muy limitada y no representativa en relación a todo el programa.

Palabras clave

Análisis de contenido; obsceno; protección al menor; reality show; sexual; televisión.

Abstract

In the present article, there is analyzed the content that spreads Esto es Guerra, Peruvian reality show which had a higher preference index in the child audience during 2014, accused of transmitting scenes with sexual content. The objective of this investigation is to determine if in there exist traces of obscene material and if this violate the Protection Child's Schedule, recognized in the legal Peruvian frame. His justification is put in the shortage of studies that have been realized on reality shows in Peru, the constant society's requests in order that this programs stops to transmit at television and the sanctions that it has received on behalf of state organisms. The methodology is based on an analysis of content of seventh season of Esto es Guerra, in that will be considering the messages that the presenters and participants transmit across their behavior. The investigation determined that the reality show of competition presents segments that might be considered obscene, but its duration is verylimited and not representative in relation to the entire program.

Keywords

Content analysis; obscene; child protection; reality show; sexual; television.

Atarama-Rojas, T. y Villegas-Flores, G. (2016). Difusión de contenido obsceno dentro del Horario de Protección al Menor en el Perú: Análisis del reality show Esto es Guerra. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *vol. 7*(2), 211-228. http://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.10

1. Introducción

Dentro de los medios audiovisuales, es importante destacar el papel de la televisión, que cuenta con alta penetración en el hogar debido a que el material que difunde tiene un efecto configurador en la vida diaria de las personas (Martínez, 2005). Este medio contribuye a la formación de hábitos, genera actitudes y difunde valores, especialmente, en la audiencia infantil que está expuesta a su influencia y exige gran demanda de sus contenidos (Yarce, 1993; Cánovas y Sauquillo, 2008; Arboccó y O' Brien,2012).

Sin embargo, a la televisión se le acusa de haber relegado sus fines -informar, educar y entretener- por el afán de conseguir mayor público, aquel que recibe poca educación y a quien se le ofrece diversión sin contenido ético o estético (San Martín, 2005). El "Estudio sobre la programación difundida en el Horario Familiar en la radio y televisión en señal abierta", realizado por el Consejo Consultivo de Radio y Televisión (2006), reveló que la mayoría de novelas y series que se trasmiten en el Perú están cargadas de alto contenido sexual, material que carece de un valor transcendente y su comercialización y consumo se encontraría respaldado por una sociedad cada vez más permisiva y tolerante.

La difusión de este tipo de contenido se da a pesar de la Ley N° 28278: Ley de Radio y Televisión, creada en un contexto en el que no existía una regulación especial paralos servicios de radio y televisión en el Perú. Esta norma pone un especial énfasis en el cumplimiento del Horario de Protección al Menor u Horario Familiar (Art. 40), durante el cual se prohíbe la transmisión de escenas violentas y obscenas que puedan afectar la sensibilidad de los niños y niñas; además, condena explícitamente la difusión de pornografía (Art. 43).

El acceso a material pornográfico dejaría al espectador con más probabilidades de toparse con productos que no solo podrían resultarle nocivos, sino que se reflejarían como falsos, pues proporcionarían una visión distorsionada de la sexualidad. Asimismo, la transmisión de programas violentos, obscenos o con contenido pornográfico dentro del Horario Familiar pondría en evidencia la poca preocupación y compromiso que tienen los productores televisivos con el colectivo infantil, ya sea por la carencia de contenidos adecuados, así como por la falta de horarios razonables. Sin embargo, esto no ha sido un obstáculo para que programas, a veces socialmente criticados, obtengan un notable éxito en la atención infantil (Pérez y Núñez, 2006).

En esta investigación, se analizará el reality show de competencia *Esto es Guerra*, cuyo índice de aceptación es del 48.9% en niños y niñas (Ad Rem, 2014). El programa ha sido acusado de transmitir material sexual durante su emisión. A través del estudio de la etapa de clausura de la séptima temporada, se examinará el comportamiento que difunden sus participantes bajo las siguientes variables: la cosificación del cuerpo y la apelación a la sexualidad. Este análisis pretende determinar si este programa presenta rastros de material obsceno y si su fondo y forma transgreden la protección al menor, estimada en el marco legal peruano.

Los reality show tienen gran acogida en la televisión peruana y *Esto es Guerra* es una muestra de ello. Al examinarlo, encontraremos un bloque televisivo que está inmerso en grandes polémicas y posee una gran cantidad de seguidores. El que tenga como audiencia a un público vulnerable nos impulsa a realizar una reflexión sobre su contenido mediante un estudio minucioso y científico para determinar con certeza si las ideas que comunica el reality contribuyen a la formación de los menores de edad.

1.1. Planteamiento del problema, objetivo e hipótesis deltrabajo

Pérez y Núñez (2006) sostienen que la audiencia infantil carece de una especial atención dentro de la programación de señal abierta, debido a la posibilidad de que su aporte a la industria televisiva implique bajos beneficios económicos. Sin embargo, se reconoce en ella un valor estratégico basado en las siguientes características (Vásquez y López, 2007):

CC BY SA

1) Gran capacidad prescriptora: toman el papel de mediadores para el consumo de productos.
2) Conformada por un grupo selectivo, por lo tanto, se fideliza con ciertos bloques televisivos.
3) Está en potencia de convertirse en seguidora de otros contenidos que ofrecen las cadenas televisivas.

Al tener en cuenta la posición activa de este público, resulta interesante investigar la oferta televisiva que reciben, especialmente, aquella que se ofrece por señal abierta, pues se cuestiona la calidad de los productos que emite. En los últimos años, la sociedad peruana demanda una mayor atención de quienes operan los canales de televisión respecto a los espacios televisivos que se trasmiten dentro del Horario de Protección al Menor, puesto que la población considera que este horario es vulnerado por programas que difunden contenido obsceno.

Tal percepción ha sido recogida estadísticamente a través de sondeos y encuestas realizados por empresas de investigación de públicos y el Consejo Consultivo de Radio y Televisión, órgano estatal adscrito al Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC) del Perú, cuya finalidad es contribuir al desarrollo de la radio y televisión del país, promoviendo la mejora de la calidad comunicativa y ética en la programación y contenidos.

Por lo tanto, el objetivo que persigue este estudio es verificar si esta apreciación es válida; para ello se realizó el análisis de *Esto es Guerra*, programa televisivo al que se le atribuye la difusión de material sexual. Cabe señalar que no es materia de esta investigación ahondar en las influencias que tiene dicho reality en el público al que se dirige, sino, averiguar si el programa contiene y difunde rastros de contenido obsceno.

Este análisis se justifica en el potencial educativo que poseen los medios de comunicación en el público infantil porque son capaces de proporcionarles percepciones con una grandestreza psíquica e intervención emotiva (Consejo Audiovisual de Cataluña, 2013). En cuanto a la televisión, esta plataforma "constituye una fuente efectiva en la creación y formación de actitudes en los niños, ya que desde temprana edad son sometidos a su influencia" (Arboccó y O' Brien, 2012: 45).

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo se centra en el análisis de una temporada y, por tanto, presenta limitaciones por el tamaño de la muestra, así como por la escaza bibliografía sobre estudios de realities en el Perú, a diferencia de otros programas con el mismo formato que sí se han analizado como *Gran Hermano* (García, 2009), en Argentina; *Extreme Make Over* (Pérez-Henao, 2011), en Chile; *Operación Triunfo* (Oliva, 2012), en España; entre otros. Sin embargo, se mantiene como propósito que las conclusiones obtenidas se empleen como referencia para futuras investigaciones.

A partir del planteamiento propuesto y considerando que está involucrado un público en formación, se procurará atender algunas cuestiones: ¿A qué tipo de contenido se le puede considerar obsceno? ¿Existen rastros de contenido obsceno dentro del programa analizado? ¿Qué tipo de manifestaciones relacionadas con la sexualidad son recurrentes en el programa objeto de estudio? A continuación, se presentarán los conceptos que enmarcarán el estudio y a partir de los cuales se diseñarán las variables que servirán para el análisis.

1.2. Contenido sexual en la televisión

En nuestros días, se le atribuye a los medios de comunicación la responsabilidad de difundir material sexual a través de espacios que incluyen manifestaciones exhibicionistas y contenido erótico, aun en el Horario de Protección al Menor (Morici, 2011). En los programas que oferta la televisión ha incrementado la presencia de placeres ligados a la sexualidad humana como el acto sexual concreto, una desmesurada exhibición de cuerpos desnudos, entre otros, que aparecen como un producto de consumo.

Al revisar los estudios sobre la evolución de la cantidad y los tipos de contenido sexual emitidos por televisión, Crespo (2005: 193-194) señala las siguientes tendencias:

- Un incremento en el número total de referencias/actos sexuales, incluyendolaprostitución y la homosexualidad.
- Incrementos modestos o elevados de las referencias verbales e implícitas en el contexto a actos sexuales completos.
- Presencia consistente de la presentación de sexo prematrimonial y de infidelidad matrimonial, con la mayoría de las actividades sexuales ocurriendo entre personas no casadas entre sí frente a las ocurridas entre marido y mujer.
- Presentación del sexo generalmente de una manera sugestiva, con un incremento de los comportamientos de coqueteo y de las insinuaciones verbales.
- Escasez de presentaciones visuales de los comportamientos sexuales más íntimos: menos de 1 de cada 10 incidentes de actos sexuales completos tiene algún componente visual.
- Los besos y las caricias eróticas son los únicos actos sexuales que se hacen visuales para los espectadores.
- Hablar de sexo es más frecuente que participar en él. En la mayoría de los casos, la conversación consiste en sueños o fantasías, y negación o rechazo total de laactividad.
- Las enfermedades de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos, el aborto y la homosexualidad raramente o nunca son mencionados.
- Aunque generalmente el sexo en televisión es tratado dentro de un contexto de humor, se incrementa su presentación en programas de formato dramático.
- Los estereotipos relativos a los papeles sexuales están presentes. Las mujeres tienden a actuar seductivamente y a recibir las insinuaciones verbales de los hombres. Sin embargo, se han encontrado indicios de una tendencia que presenta a las mujeres como iniciadoras de la actividad sexual tan a menudo como a los hombres.
- Las edades de los participantes en los actos sexuales están entre los 20 y los 30 años y hay una tendencia a que las mujeres sean incluso más jóvenes.

Dentro del ámbito de la difusión e intercambio de material sexual, resulta conveniente señalar la industria de la pornografía, un negocio que llega a generar millones de dólares anuales, interés que impulsa a poderosas compañías de comunicación a invertir en cadenas multinacionales que mueven este imperio. ¿Qué es la pornografía? Dentro de la comunidad científica, no se ha llegado a un concepto unánime, aunque las investigaciones realizadas sobre este tema han sido numerosas y con aportes en diferentes aspectos.

Delimitar aquello que es considerado como pornografía podría enfrentarnos a cuestiones relacionadas con la libertad de expresión o la creatividad artística, por otro lado, catalogar a un producto de comunicación como pornográfico estaría condicionado por las perspectivas objetivas y subjetivas de la audiencia, las creencias y sensibilidad de las personas, asimismo, por las costumbres de un determinado lugar o periodo de tiempo (Vélez, 2006; Ossandón, 2014).

Rea (2001: 3) manifiesta que muchos autores que han otorgado una determinada definición sobre la pornografía han tenido en cuenta seis categorías descriptivas: "la venta de sexo por beneficios económicos, una mala forma de arte o literatura, la consideración del hombre como objeto sexual, una forma de obscenidad, la degradación u opresión de quienes participan en ella y la búsqueda de la excitación sexual", sin embargo, plantea que su cumplimiento en algunos productos, no determina la valoración de los mismos como pornográficos, ello depende del empleo que le otorgue un grupo de agentes sociales a dicho material.

Para Flores (2011), la pornografía es la representación explícita de actividades sexuales, que se encuentra relacionada con el consumo de imágenes, en todo tipo de entretenimiento, cuya intención es despertar el apetito sexual en el espectador. Siguiendo la misma línea, Peña

CC BY SA

(2012) añade que el material pornográfico proporciona una visión distorsionada de la sexualidad y está ligado a fines comerciales; además, este producto carece de un valor literario, científico, pedagógico o artístico (Páres, 2006).

La pornografía "degrada a quien la promueve, a quien la presenta, a quien la difunde e intenta degradar a quien la recibe" (Gálvez, 2011: 211), además, tales obras transmiten aspectos de la vida íntima o privada sin alguna discreción y son aceptadas por la audiencia (Consejo Audiovisual de Cataluña, 2003). Rose (2012) propone que pornografía refiere a algún tipo de material comunicativo propenso a intercambio y difusión en el dominio público, dentro de una comunidad específica, que resulte como un excitante para algunos miembros de la misma.

Por su parte, Nubiola (2009: 86) explica que lo pornográfico no debe reducirse solo a la reproducción explícita de las actividades sexuales:

> Son obras pornográficas aquellas que se hacen, se comercializan y se consumen como excitantes sexuales. No es cuestión de qué se exhibe o hasta dónde se enseña, sino que guarda relación con los propósitos de los autores. Se trata de productos comerciales diseñados para producir o favorecer la excitación sexual de la audiencia encarnando sus fantasías sexuales.

Al recoger los aportes de los autores expuestos se puede considerar como pornografía a aquellas piezas de comunicación que son propensas a difusión e intercambio dentro de una sociedad, cuya pretensión es la gratificación sexual en ciertos individuos. Generalmente, estos productos apelan a lo sexual, además, pondrían en evidencia la intimidad sexual y corporal, reduciendo a objetos a quienes participan en ella. Pues bien, se puede deducir que la transmisión de la sexualidad del hombre es tratada de forma banal, con el afán de generar ingresos, sin tener en cuenta que se podrían generar representaciones negativas sobre el cuerpo del individuo y la sexualidad misma. Al ser un encuentro del ser de los sujetos, la sexualidad cae en el ámbito de lo íntimo, debido a que en ella el ser humano realiza su autonomía personal y corporal, por ende, la participación de mediadores resultaría superflua, ya que toda intervención en la intimidad afecta la libertad y dignidad del ser humano.

Para Soria (1989), la difusión de lo íntimo se justifica en la medida en que aquello sirva para la construcción de la sociedad. Si este no fuera el caso, las acciones que pertenecen al campo de la intimidad pueden ofender a terceros si son realizadas en público, entonces cabría una censura moral de su ejecución pública, más no de la acción misma (Garzón, 2008). Por lo tanto, la presencia de contenido que refiera a la sexualidad del individuo en los medios de comunicación se calificaría como transmisión de material obsceno.

La obscenidad se relaciona con aquello que es vulgar, grotesco, excesivo o inmoral. Lo obsceno transgrede y ofende el pudor social, consigue degradar las actividades humanas y su temática constante hace referencia a la sexualidad, lo erógeno o a la muerte. Además, hace públicos actos naturales (aspectos físicos y emocionales) que pertenecen al ámbito de lo íntimo, que fuera de contexto pueden resultar ofensivos, repugnantes o provocadores (Yehya, 1996; Santaemilia, 2000).

En el siguiente apartado, ahondaremos en la norma que es vulnerada con la presencia de contenido obsceno en la televisión peruana y cómo este contenido podría afectar a la audiencia infantil, para que, a partir de los conceptos aprendidos, podamos analizar el comportamiento de los participantes y conductores del reality show *Esto es Guerra*, los que se convertirán, posteriormente, en categorías de análisis que nos permitan agrupar sus diferentes valoraciones.

1.3. El Horario de Protección al Menor: Marco Legal Peruano

Los servicios de radiodifusión tienen por finalidad satisfacer las necesidades de información, conocimiento, entretenimiento y transmisión de cultura, en un marco de respeto y promoción de los valores humanos y de identidad nacional. Al tener en cuenta esta premisa, el 15 de julio de 2004 se promulgó la Ley N°28278: Ley de Radio y Televisión, como respuesta a una carente regulación de los medios de comunicación en el Perú.

Esta norma se dio en consideración del Artículo 14 de la Constitución Política del Perú, en el que se especifica que tales medios deben colaborar con la educación y la formación moral y cultural de la población peruana. La Ley tiene como objetivo normar los servicios de radiodifusión - sonora o por televisión de señal abierta - y la gestión del espectro eléctrico atribuido a este servicio; además, pone especial rigor en el respeto al Código de Ética y a la protección del Horario Familiar.

En cuanto al Código de Ética, la ley referida otorgó la libertad para que cada medio de comunicación asuma su propio código o bien se adhiera al que realizó el Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC), no obstante, el 53% de las empresas radiales y televisivas peruanas no lo han presentado (Consejo Consultivo de Radio y Televisión, 2015a). Esta realidad demuestra que, aunque este reglamento se debe aplicar y respetar, quienes manejan los servicios de radiodifusión podrían no saber de su existencia.

La protección al menor dentro de la Ley de Radio y Televisión se entiende como el cuidado en la transmisión de productos audiovisuales o sonoros que puedan afectar la sensibilidad de los menores de 0 a 14 años, por lo tanto, los programas que se emitan en el Horario Familiar – entre las 06:00 y 22:00 horas - deberán evitar escenas de violencia y obscenidad que transgredan los valores de la familia, sin embargo, no manifiesta qué características deberían tener tales segmentos para considerarlos como tal. Asimismo, señala lo siguiente:

- Los servicios de radiodifusión serán los responsables de clasificar la programación y la publicidad, así como decidir sobre su difusión dentro de las franjas horarias (Art. 41).
- Los programas que se trasmitan fuera del Horario Familiar, deben incluir advertencia previa (verbal o escrita), con la clasificación otorgada por el titular del servicio (Art. 42).
- Los servicios de radiodifusión no deben trasmitir contenido pornográfico o que fomente el comercio sexual (Art. 43).

"Nuestra sociedad siempre ha estado basada en la suposición de que los débiles necesitan protección, no solo de los fuertes, sino de sí mismos y de su propia debilidad" (Longford Committee Investigating Pornography, 1975: 48), por lo tanto, diferentes autores sustentan que la audiencia infantil merece una especial atención frente a los contenidos televisivos, puesto que tiene fácil acceso a este material y es posible que intervenga en su formación (Yarce, 1993; Llopis, 2004; Cánovas y Sauquillo, 2008; Arboccó y O' Brien, 2012, Vergara Leyton, Vergara del Solar y Chávez, 2014), sin embargo, no se ha llegado a un consenso de cuál sería exactamente su influencia (Rodrigo et al., 2008).

Asimismo, Vera (2005) añade que los espacios dirigidos a adultos, que están al alcance de la audiencia infantil, en su mayoría son bloques de entretenimiento, aquellos que se acostumbran a ver en familia. Ante esta realidad y al tener en cuenta la importancia del amparo hacia los menores de 14 años, quienes tienen a cargo los medios audiovisuales deberían conocer si lo que producen y difunden es apropiado para este público (San Martín, 2005).

Un estudio realizado por el Consejo Consultivo de Radio y Televisión (2015b) reportó que el 40% de los peruanos reconoce que se transmite una programación para adultos en el Horario Familiar y que se transmiten de manera frecuente escenas de sexo/desnudos (50%). Este resultado debería considerarse como alarmante, porque el rol de la televisión es destacable debido a que ejerce efectos sustantivos en el aprendizaje de los ciudadanos, en la configuración de sus actitudes y transmisión de valores (Cánovas y Sauquillo, 2008).

CC BY SA

A modo de ejemplo, la investigación realizada a los niños chilenos de niveles socioeconómicos medio-alto y bajo determinó que la exposición de material sexual en la televisión podría "generar una identificación de carácter mimético y, por lo tanto, una reproducción inconsciente de conductas inadecuadas asociadas a este tipo de contenido" (Vergara Leyton, Vergara del Solar y Chávez, 2014). Por lo tanto, los modelos que se transmiten en los medios de comunicación no solo comprenden estilos de vida o tipo de personas, sino que crean tendencias en la sociedad (Fabbro y Sánchez-Labella, 2016).

A nivel nacional, los responsables de los hogares que cuentan con niños menores de 14 años afirman que existe algún tipo de control en el hogar sobre el tiempo y/o programas que los infantes ven en televisión (Consejo Consultivo de Radio y Televisión, 2013). Por lo general, se estima que esta audiencia realiza tal actividad acompañado de sus padres, hermanos o amigos, aunque la elección del canal de televisión dependen del propio infante (Ad Rem, 2014). La familia se ha ubicado como una institución mediadora entre el consumo televisivo y el público infantil, sin embargo, también se le acusa a este medio de afectarla "erosionando las interacciones familiares y empobreciendo el diálogo familiar" (Llopis, 2004: 128).

Luego de haber revisado por qué la trasmisión de contenido sexual resulta obscena y de tener en claro los principales aspectos del Horario de Protección al Menor, pasaremos a relacionar estos conceptos con *Esto es Guerra*, el reality show a analizar. En el siguiente apartado, se darán a conocer los rasgos básicos del programa y sus características en la etapa de clausura de la temporada 7, además, se explicará la metodología a emplear en el presente estudio.

2. Metodología

Esto es Guerra es un reality show que se estrenó en abril de 2012 por América Televisión. Este programa ha sido creado por ProTv, su producción está a cargo de Peter Fajardo y Mariana Ramírez del Villar y es conducido por Mathías Brivio y María Pía Copello (reemplazo de Johana San Miguel, quien dejó el reality en 2015). Este espacio televisivo presenta a diario la competencia de dos equipos: Leones y Cobras, quienes luchan por consagrarse como los campeones.

El programa se presenta con la clasificación por edades GP (Guía Paterna), es decir, se encuentra dentro del Horario Familiar y recomienda que los menores de 10 años estén acompañados de sus padres durante su emisión. Asimismo, manifiesta las características que posee el formato de reality show, tal como enumeran Cohen & Weiman (2008): expone la vida íntima de sus integrantes, funciona como un vehículo de marketing para atraer audiencias y le ofrece al espectador una vía de escape de su día a día.

Los participantes se someten a una serie de enfrentamientos que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Circuitos y/o juegos que miden habilidades físicas, fuerza y agilidad.
- Preguntas sobre cultura general y temas de actualidad que ponen a prueba su manejo de información y nivel de educación.
- Concursos de talento: canto, baile y actuación.

Esto es Guerra ha sufrido una serie de controversias debido a la forma y fondo en que se desarrolla, principalmente, por el material de connotación sexual que presenta en sus emisiones. El mismo año de su estreno, durante la segunda temporada, el Consejo Consultivo de Radio y Televisión multó al reality por 36 mil 500 soles (aproximadamente 10 mil 400 dólares) debido a que infringió el Horario de Protección al Menor al realizar la competencia denominada "El juego de las fresas", un reto que consistía en comer, del cuerpo semidesnudo del participante, las fresas que lo cubren. Ese mismo año, se inició otra denuncia contra el programa por el segmento "Besito en la boca", en el que los concursantes se besan con el pretexto de probar el sabor de un determinado producto.

En el 2013, se presentó una petición social en el portal www.change.org, dirigida a Indecopi, con la finalidad de recolectar más de mil 500 firmas de ciudadanos para que este reality respete el Horario de Protección al Menor. Durante el 2014, se ha dado inicio a "El Gobierno Peruano: Quitar el Programa de América TV *Esto es Guerra* y ATV *Combate*", título de una petición que tiene el objetivo de erradicar de la televisión los shows de competencias y ya cuenta con más de 11 mil firmas. En el 2015, se realizó la denominada "Marcha contra la Televisión Basura", manifestación ciudadana que persigue el cumplimiento del Horario Familiar, como reacción frente al contenido que difunden los programas de espectáculos y competencia, dentro de los cuales figura el reality a analizar.

Actualmente, *Esto es Guerra* emite su décimo primer temporada, dando inicio a su cuarto año en la televisión peruana. A pesar de las críticas y sanciones que ha recibido, su grado de aceptación en el público es elevado, al punto de considerársele como el reality show más visto por los peruanos. De acuerdo a las últimas encuestas aplicadas por el Consejo Consultivo de Radio y Televisión sobre el consumo radial y televisivo, este programa posee el siguiente nivel de preferencia en los siguientes públicos:

- [2015] Hombres y mujeres mayores de 18 años: 17%
- [2014] Niños/as entre 7 y 11 años: 48.9%
- [2014] Adolescentes de 12 a 16 años: 50.4%. Audiencia en el que consigue mejores resultados.

Uno de los principales cambios que presentó *Esto es Guerra* fue en la temporada 7, en la que este espacio televisivo se dividió en 2 etapas: apertura y clausura. El periodo de clausura, que será la unidad de análisis de esta investigación, comenzó el 4 de noviembre y culminó el 19 de diciembre del 2014, periodo en el que se transmitieron 34 emisiones del reality. Este espacio fue escogido de acuerdo a los siguientes criterios:

a) Última etapa que se trasmitió durante el 2014, dentro de un contexto en el que ciudadanos peruanos realizaron campañas para que este programa respete el Horario Familiar, establecido en el marco legal peruano.
b) Dirigido a niños/as (muestra emitida por televisión y clasificada para menores bajo Guía Paterna).
c) Transmitido dentro de Horario de Protección al Menor.
d) El número de emisiones cuenta con similares características.
e) Alto nivel de rating: Alcanzó más de 30 puntos de sintonía, según lo manifestado por los conductores durante las trasmisiones del programa.
f) Reconocimiento de contenido sexual en las emisiones del reality: la narración, las competencias y segmentos en los que se expone la vida íntima de los participantes.

Durante la franja horaria en que se emitió la etapa de clausura de la temporada 7 de *Esto es Guerra*, hubo una carente programación televisiva para la audiencia infantil. Los canales de señal abierta, que reportan considerables porcentajes de rating, ofrecieron otros realities de competencia como *Combate* (transmitido por ATV) y *Bienvenida la Tarde* (emitido por Latina); además, se difundieron telenovelas y repeticiones de programas cómicos. En cuanto a la oferta del canal de estado Tv Perú, los espacios que presentó en tal franja eran noticieros como *Tv Perú Mundo* y *Debate y diálogo*.

Para examinar el reality show *Esto es Guerra* se empleará como metodología la técnica de investigación del análisis de contenido, caracterizado por estudiar las ideas expresadas en un material comunicativo; esta técnica permite y acredita al investigador abstraer e interpretarlos datos más allá de su contenido explícito además de cuantificarlos (López, 2002). En esta investigación, se tiene como variable el comportamiento de los 22 concursantes y los 2 conductores de *Esto es Guerra*, durante el desarrollo de la programación diaria de etapa de clausura de la séptima temporada. La elección de la variable se justifica en que se persigue identificar si el reality difunde rastros contenido obsceno a través del desenvolvimiento de sus integrantes.

CC BY SA

Se pretende analizar a sus miembros por separado: presentadores y competidores, debido a que poseen roles distintos y, por lo general, los primeros guían el desarrollo del programa. En cuanto a los concursantes, Perales (2011: 127) explica que "no se limitan a exponer su integridad física y moral, sino que asumen un riesgo que se extiende más allá, exhibiendo las aptitudes e inaptitudes relacionadas con cada etapa de los concursos".

Después de observar la dinámica del programa, el lenguaje audiovisual utilizado, la performance de sus integrantes y la manera en cómo se llevan a cabo las distintas competencias, se determinaron dos categorías que se reiteran en los miembros de *Esto es Guerra*: la cosificación del cuerpo y la apelación a la sexualidad. Ambas fueron escogidas debido a que encajan dentro de la síntesis del marco conceptual que se delimitó para considerar a un material audiovisual como obsceno.

Además, esta categoría servirán para identificar si estamos frente a un bloque con carga obscena y determinar si su difusión transgrede el Horario de Protección al Menor, que se encuentra estimado en la Ley de Radio y Televisión. Sin embargo, el grado de influencia que perciba la audiencia se encuentra apartado de este estudio, que no persigue ahondar en los efectos del reality.

Los indicadores que nos advertirán si estamos frente a una situación en la que se cosifica el cuerpo dentro de *Esto es Guerra* son la reducción de la persona a la belleza corpórea, la presencia de semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo, el empleo de planos en los que se enfoque el pecho o el trasero de la persona, la emisión de comentarios que incentiven conductas exhibicionistas y el uso de ropa o accesorios provocativos.

Por otro lado, en cuanto a la apelación a la sexualidad, los indicadores harán referencia a la realización de bailes o movimientos provocativos, la emisión de comentarios que incentiven conductas sexuales, así como de comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales, la ejecución de expresiones físicas o verbales de deseo hacia la otra persona y la fricción, los tocamientos y acercamientos provocativos entre losparticipantes.

Los datos de la matriz de análisis de contenido están distribuidos en tres columnas. La primera, presenta la variable a estudiar: el comportamiento; la segunda, muestra las dos categorías que se tienen en cuenta en la investigación: la cosificación del cuerpo y la apelación a la sexualidad; por último, en la tercera, están incluidos los diez indicadores, que serán medidos según su aparición durante la emisión de *Esto esGuerra*.

Los bloques del reality estarán codificados de tal manera que la presencia de los indicadores sea más clara y ordenada:

- Se emplearon los números romanos para tipificarlosdiferentessegmentosdel programa: (I) Introducción y despedida del programa, (II) Presentación de los concursantes, (III) Distribución de los equipos, (IV) Juegos de fuerza, (V) Circuitos de obstáculos, (VI) Circuitos aéreos, (VII) Ronda de preguntas, (VIII) Competencias de baile,
  (IX) Juegos de habilidad, (X) Eliminación, (XI) Preguntas sobre la vida íntima de los participantes y (XII) Retos de actuación.
- Debido a que el análisis es para los presentadores y concursantes del programa, se les asignó a ambos los valores de 0 y 1, respectivamente, para diferenciar en quien recae el indicador identificado.

A continuación se presenta la ficha de análisis de contenido:

Tabla 1. Ficha de Análisis de contenido de *Esto es Guerra*

Valor	Categorías	Indicadores
Comportamiento	Cosificación del cuerpo	Reducción de la persona a su belleza corpórea
		Semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo
		Planos en los que se enfoque el pecho o el trasero
		Comentarios que incentiven conductas exhibicionistas
		Empleo de ropa o accesorios provocativos
	Apelación a la sexualidad	Bailes o movimientos provocativos
		Comentarios que incentiven conductas sexuales
		Comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales
		Expresiones físicas o verbales de deseo hacia la otra persona
		Fricción de los cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de confiabilidad de la matriz se comprobó mediante el testeo del 15% de las unidades de análisis, es decir, cinco emisiones del bloque televisivo en cuestión y se obtuvo como resultado un grado alto de confianza. Para la obtención de los resultados enesta investigación, se aplicó la ficha de análisis a los 34 programas de la etapa de clausura de *Esto es Guerra*. En el siguiente apartado, se expondrán los resultados de este análisis que nos permitirán obtener una serie de conclusiones y, por ende, se validará o rechazará la hipótesis de este estudio.

3. Resultados

Tabla 2. Recurrencia de indicadores durante las emisiones de *Esto es Guerra*

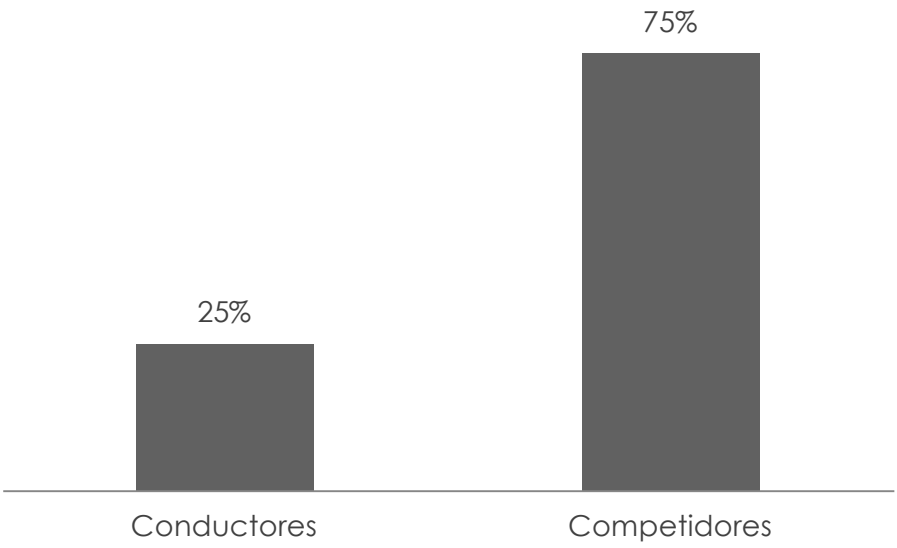
Valor	Categorías	Indicadores	Total	%
Comportamiento	Cosificación del cuerpo	Reducción a de la persona a la belleza corpórea	26	8%
		Semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo	48	14%
		Planos en los que se enfoque el pecho o el trasero	121	35%
		Comentarios que incentiven conductas exhibicionistas	18	5%
		Empleo de ropa o accesorios provocativos	11	3%
	Apelación a la sexualidad	Bailes o movimientos provocativos	56	16%
		Comentarios que incentiven conductas sexuales	5	1%
		Comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales	8	2%
		Expresiones físicas o verbales de deseo hacia la otra persona	16	5%
		Fricción de los cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos	33	10%
			342	100%

Fuente: Elaboración propia.

CC BY SA

En la etapa de clausura de la séptima temporada de *Esto es Guerra*, que consta de 34 emisiones, se registraron 342 apariciones de los indicadores expuestos en la tabla de análisis. Desde una perspectiva general, los indicadores de la categoría de cosificación del cuerpo presentaron el índice más alto de recurrencia, siendo los más relevantes el empleo de planos en donde se enfoca el pecho o el trasero de los participantes (35%) y los semidesnudos que buscan el exhibicionismo (14%). Por otro lado, la categoría de apelación a la sexualidad muestra un porcentaje menor, siendo el más representativo los bailes o movimientos provocativos (16%).

Gráfico 1. Ejecutores de indicadores dentro programa



Fuente: Elaboración propia.

Debido a que el análisis se hizo tanto para conductores como competidores, se pudo determinar que son los segundos quienes tienen una mayor participación en la aparición de indicadores (256 o el 75% del total encontrado), sobre todo, de aquellos que tienen que ver directamente con la ejecución física de competencias, siendo más frecuentes los planos enlos que se enfoca su pecho o trasero (47%), bailes o movimientos provocativos (22%) y semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo (19%).

Mientras tanto, se presenta con menor recurrencia la fricción de cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos (7%), el empleo de ropa o accesorios provocativos aparece como el recurso menos utilizado (4%) y los comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales (1%). Los demás indicadores no tienen presencia para los competidores.

Tabla 3. Indicadores presentes en competidores de *Esto es Guerra*

Valor	Categorías	Indicadores	Competidores	%
Comportamiento	Cosificación del cuerpo	Semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo	48	19%
		Planos en los que se enfoque el pecho o el trasero	120	47%
		Empleo de ropa o accesorios provocativos	11	4%
	Apelación a la sexualidad	Bailes o movimientos provocativos	56	22%
		Comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales	2	1%
		Fricción de los cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos	19	7%
			256	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los conductores poseen una menor intervención en la ejecución de indicadores (86 o 25% del total encontrado), que en su mayoría refieren a expresiones verbales, debido a que cumplen el rol de voceros de la producción del programa, defensores de su equipo y guías de los segmentos del reality, más no intervienen físicamente en las competencias. Su indicador más recurrente es la reducción de la persona a la belleza corpórea (30%) y los comentarios que emiten conductas exhibicionistas (21%).

Por otro lado, las expresiones físicas o verbales de deseo (19%) y la fricción de cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos (16%) poseen un índice considerable de recurrencia. Asimismo, no son muy frecuentes los comentarios que incentivan a conductas sexuales (6%), aquellos emitidos en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales (7%) y los planos en los que se enfoque el pecho o trasero (1%). Los demásindicadores no tienen presencia para losconductores.

Tabla 4. Indicadores presentes en conductores de *Esto es Guerra*

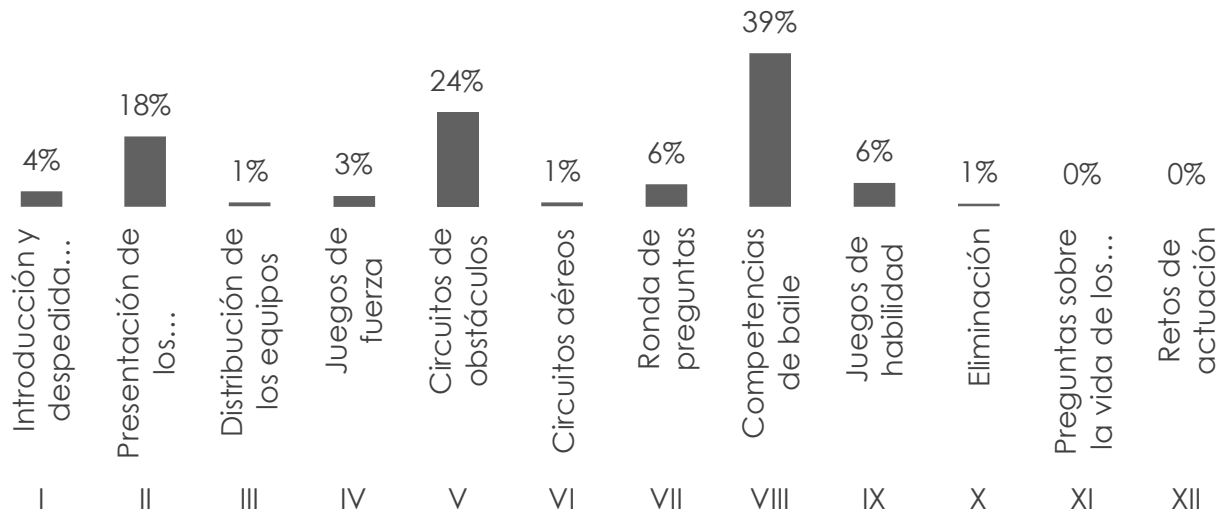
Valor	Categorías	Indicadores	Conductores	%
Comportamiento	Cosificación del cuerpo	Reducción a de la persona a la belleza corpórea	26	30%
		Planos en los que se enfoque el pecho o el trasero	1	1%
		Comentarios que incentiven conductas exhibicionistas	18	21%
	Apelación a la sexualidad	Comentarios que incentiven conductas sexuales	5	6%
		Comentarios en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales	6	7%
		Expresiones físicas o verbales de deseo haciala otra persona	16	19%
		Fricción de los cuerpos o tocamientos y acercamientos provocativos	14	16%
			86	100%

Fuente: Elaboración propia.

CC BY SA

Dentro de los doce bloques del programa, las competencias de baile registran una mayor presencia de indicadores (39%). Durante este segmento, los concursantes suelen combinar el empleo de ropa o accesorios provocativos con bailes o movimientos provocativos y semidesnudos parciales que incentivan el exhibicionismo. En cuanto al lenguaje audiovisual, se reconocen planos en los que se enfocan el pecho o el trasero de los participantes, asimismo, los conductores alientan a sus representantes con expresiones que incentivan las conductas exhibicionistas o comportamientos sexuales.

Gráfico 2. Presencia de indicadores en los bloques de *Esto es Guerra*



Fuente: Elaboración propia.

A este segmento le siguen los circuitos de obstáculos (24%), en donde priman los planos en los que se enfocan el pecho o el trasero de los competidores y las presentaciones de los concursantes (18%) en donde los miembros del reality procuran hacer uso de ropa sugerente y, un gran número de ellos, muestra un comportamiento muchas veces provocador, que llame la atención del público.

4. Discusión

Los resultados obtenidos del análisis de contenido de la etapa de clausura de la séptima temporada de *Esto es Guerra* permiten observar que, durante las emisiones de los 34 programas analizados, los conductores y competidores emiten ciertos comportamientos que apelan al ámbito sexual y a la cosificación del cuerpo, que para muchos críticos, ha tomado un papel relevante dentro de los reality show y podría ser sinónimo de rentabilidad económica (Perales, 2011).

La exhibición corpórea y las conductas que apelan a lo sexual se reflejan principalmente en tres bloques del programa:

a) Competencias de baile: enfrentamiento que se desarrolla entre 5 a 18 minutos, donde se registran con frecuencia bailes o movimientos provocativos, planos en los que se enfoca el pecho el trasero del participante, emisión de comentarios que incentiven conductas exhibicionistas y sexuales, reducción de la persona a la belleza corpórea y expresiones físicas o verbales de deseo.

b) Circuitos de obstáculos: competencias cuyo tiempo de duración oscila de 2 a 15 minutos. Dentro de este bloque reiteran los planos en los que se enfoca el pecho o el trasero de los participantes y semidesnudos parciales que buscan el exhibicionismo.

c) Presentación de los concursantes: cada participante era develado entre 5 a 10 minutos. Durante este segmento priman indicadores como la reducción de la persona a la belleza corpórea, comentarios que incentivan a conductas exhibicionistas, planos en los que se enfoca el pecho o el trasero de los participantes, los bailes o movimientos provocativos, emisión de expresiones en doble sentido que hacen alusión a comportamientos sexuales y la fricción, tocamientos o acercamientos provocativos.

Hay que resaltar que el indicador más presente es el que hace referencia a los planos en los que se enfoca el pecho o el trasero de los integrantes del reality. Considerando que se trata del lenguaje audiovisual, se aprecia una elección explícita del equipo de dirección a favor de las tomas que exponen de modo provocativo el cuerpo de los participantes. Es especialmente constante el uso de estos planos en las mujeres, debido a que el vestuario que emplean para realizar las distintas competencias es una trusa enteriza de baño, que se caracteriza por tener un orificio en la cintura y no cubre por completo la zona posterior del cuerpo, que queda exhibida cuando atraviesan circuitos en los que deben saltar, agacharse, trepar, entre otros. A esto, se le suma la acción del camarógrafo, quien suele hacer tomas de las concursantes cuando se encuentran expuestas, en vez de seguirlas por los costados, de frente o hacer uso de planos generales.

En los varones son recurrentes los semidesnudos que buscan el exhibicionismo. Durante el programa, suelen aparecer con el torso desnudo aunque el segmento en el que estén no lo requiera. Esta actitud exhibicionista puede ser incentivada por los conductores o se da por elección propia del participante. Apreciamos que en este programa nosereduce únicamente a las mujeres a su aspecto sexual, sino que los hombres también son objeto de un trato en el que se cosifica su cuerpo y se expone como un incitante sexual.

En cuanto a los bailes o movimientos provocativos, estos son originados por mero consentimiento de los concursantes, pues ellos deciden cómo realizarlos. Por ejemplo, en los enfrentamientos de baile, los competidores deben realizar una coreografía, ellos mismos deciden qué pasos emplear y la manera en cómo desenvolverse que, generalmente, es de forma seductora y sugerente, aunque los varones lo combinan con picardía y sentido del humor.

Respecto a la ejecución de expresiones de deseo hacia la otra persona y la fricción, los tocamientos y acercamientos provocativos, se puede afirmar que en estos indicadores tanto concursantes como presentadores tienen una igualdad de intervención. Por ejemplo: si un integrante de cualquiera de los dos quipos hace un punto, su líder, es decir, un conductor del programa, suele abrazarlo de forma apasionada y le puede tocar el trasero, todo esto ocurre para celebrar el logro obtenido.

Durante el estudio, los segmentos en los que había más presencia convergente de los indicadores (y que por tanto, se pueden considerar obscenos) no tienen una duración representativa respecto a la totalidad del programa (75 minutos sin cortes comerciales). De hecho, luego de estudiar los 5 segmentos con más indicadores de toda la muestra, seencontró que ninguno excedía los 15 minutos, esto es, menos del 20% de la totalidad del programa; y nos estamos refiriendo solo a 5 de las 34 unidades de análisis. Esto nos permite afirmar que aunque se encuentran rastros de material obsceno, se trata más de episodios aislados que caen en el exceso, que de una constante durante todo el programa.

Considerando los criterios orientadores para la clasificación de contenidos audiovisuales, señalados por la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2015), podemos afirmar que el material estudiado se corresponde con las categorías de sexo y conductas imitables y lenguaje. Asimismo, siguiendo los criterios de presencia y frecuencia (medidos a través del análisis de contenido), se puede afirmar que el reality show analizado caería bajo la

CC BY SA

calificación de No recomendado para menores de 12 años. Cabe destacar que en el Perú no existe una reglamentación específica que brinde niveles detallados declasificación, por lo que este programa se transmite únicamente bajo una recomendación ética que recomienda la presencia de los padres.

5. Conclusiones

Durante la trasmisión de la etapa de clausura de la séptima temporada del reality show *Esto es Guerra* se encontraron segmentos del programa que contienen rastros de contenido obsceno que, en su mayoría, explotan la cosificación del cuerpo, sobre todo, por el lenguaje audiovisual seleccionado para mostrar la acción. En su mayoría se utilizan planos detalles que exponen la corporeidad de los participantes.

Al estar prohibida la difusión de material obsceno en la Ley N°28278: Ley de Radio y Televisión, se puede inferir que los bloques de programa identificados con alta convergencia de indicadores atentan contra el respeto y el cuidado del Horario de Protección al Menor, que prohíbe la transmisión de productos que puedan afectar la sensibilidad de los menores de edad. La presencia de tales segmentos lleva a señalar a este reality como reincidente porque, a pesar de que ha recibido multas en su año de estreno, continúa con la transmisión de dicho contenido.

Sin embargo, debido a que solo se analizó un periodo dentro de la séptima temporada del programa, no cabe calificar íntegramente a *Esto es Guerra* como un reality obsceno. Con todo, aquellos bloques del reality que presentan más indicadores son los que justamente llaman la atención de la sociedad civil y las que impulsan los reclamos y medidas contra el programa, por lo que se puede recomendar que se cuiden los excesos y se trabaje de manera rigurosa el contenido del programa.

Sin considerar aquellos segmentos que presentan varios indicadores de manera simultánea (se encontraron solo cinco segmentos de menos e 15 minutos que tenían cinco indicadores), la calificación que exige presencia paternal responde al contenido del programa, que si bien puede mejorar, no se le puede atribuir la categoría de obsceno en cuanto tal.

Además, cabe resaltar que, si bien la Ley de Radio y Televisión condena la emisión de productos que difundan contenido obsceno, dentro de la misma norma no se estima qué cuestiones se deben considerar para calificar a un producto como tal. Este vacío podría ocasionar que quienes estén a cargo de las cadenas televisivas tengan acepciones distintas sobre el material obsceno, tal como se ha dado en la comunidad científica. Sería recomendable un desarrollo más explícito de la ley para tener parámetros más delimitados de lo que sería contenido obsceno.

La necesidad de proteger a los niños y adolescentes radica en que con la televisión complementan su formación cultural, su manera de ser y la forma en cómo entienden la realidad (Clarembeaux, 2005). Si bien no se puede limitar la actuación de este medio por ser una empresa que se rige por el mercado, tampoco debe olvidar su compromiso ético con el público, sin que esto suponga una pérdida para las empresas, sino, una oferta más variada de contenido (Faro, 2008), porque los menores "se han acostumbrado a ver programas de mayores: reality show, teleseries, musicales y películas" (Consejo Audiovisual de Cataluña, 2013: 31).

Finalmente, a partir de estos resultados, es necesario mantener una postura de alerta y, sobre todo, crítica ante lo que se ofrece en la parrilla televisiva porque "el nivel de penetración de la televisión ha crecido tanto, que su impacto y credibilidad presenta el mayor porcentaje de aprendizaje social de un individuo" (Arboccó y O'Brien, 2012: 54). Este artículo pretende incentivar el interés por estudiar aquello que nos ofrecen las empresas de comunicación peruana y, de esta manera, poder identificar en qué cuestiones se puede y debe trabajar para lograr un beneficio que será de todos.

6. Referencias

[1] AD REM. (2014). Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes. Informe final. Disponible en http://goo.gl/nzgQe4

[2] ARBOCCÓ, M. y O'BRIEN, J. (2012). Impacto de la "televisión basura" en la mente y la conducta de niños y adolescentes. *Avances en Psicología*, *20* (2), 43-57. Disponible en http://goo.gl/uYhkvu

[3] CLAREMBEAUX, M. (2005). Televisión y educación, una pareja al borde de un ataque de nervios. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, *XIII* (25), 346. Disponible en http://goo.gl/w5guH3

[4] CÁNOVAS, P. y SAUQUILLO, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Culturaen la Sociedad de Información*, *9*(3), 200-205. Disponible en http://goo.gl/5OO2c0

[5] COHEN, J. y WEIMANN, G. (2008). Who's afraid of reality shows? Exploring the effects of perceived influence of reality shows and the concern over their social effects on willingness to censor. *Communication Research*, *35*(3), 382-397. Disponible en http://goo.gl/xOZNuY DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0093650208315964

[6] COMISIÓN NACIONAL DE LOS MERCADIS Y LA COMPETENCIA. (2015). Resolución por la que aprueban los criterios orientadores para la calificación de contenidos audiovisuales. Disponible en http://goo.gl/LVTQSE

[7] CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUÑA. (2003). Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual. Disponible en http://goo.gl/4aqyh8

[8] CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2006). Estudio sobre la programación difundida en el horario familiar en la radio y televisión en señal abierta. Disponible en http://goo.gl/M2nDDc

[9] CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2013). Estudio de actitudes, hábitos y opinión sobre la radio y televisión. Disponible en http://goo.gl/yqAo2Z

[10] CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2014). Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible en http://goo.gl/prvh65

[11] CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2015a). Estadísticas de la radio y televisión en el Perú. Disponible en http://goo.gl/2cEJPr

[12] CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2015b). Estudio sobre el consumo radial y televisivo. Disponible en http://goo.gl/yDSA28

[13] CRESPO, M. (2005). Mensajes y modelos televisivos para los adolescentes: Estudio base para un análisis sistemático del contenido sexual de las series de televisión. *Doxa Comunicación*, (3), 187-214. Disponible en http://goo.gl/UCrlPB

[14] FAJARDO, P. y RAMÍREZ, M. (Productores). (Noviembre - diciembre 2014). Esto es Guerra. [Reality show]. Perú: ProTV.

[15] FARO, M. (2008). Televisión e infancia: el respeto de la franja de protección reforzada. *Sphera Pública: Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, (8), 213-229. Disponible en http://goo.gl/6Y2D0h

[16] FABBRO, G. y SÁNCHEZ-LABELLA, I. (2016). Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7* (1). Disponible en http://goo.gl/OrCwIV DOI: http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.1

[17] FLORES, A. (2011). En el principio, el sexo: de pornografía y reproducciones simbólicas. *Razón y Palabra: Primera revista electrónica en América Latina especializada en Comunicación*, (77). Disponible en http://goo.gl/HA7v93

[18] GÁLVEZ, I. (2011). *El bien: constitutivo esencial de la comunicación ideológica*. Piura: Universidad de Piura. Facultad de Comunicación.

[19] GARCÍA, L. (2009). Un análisis sociológico del reality show *Gran Hermano 4* (Argentina).*Lis: Letra, imagen, sonido. Ciudad mediatizada*, (4), 25-39. Disponible en http://goo.gl/IKDpfk

[20] GARZÓN, E. (2008). Lo íntimo, lo privado y lo público. *Cuadernos de transparencia*, (6). Disponible en http://goo.gl/ErW57f

[21] LONGFORD COMMITTEE INVESTIGATING PORNOGRAPHY. (1975). *La pornografía: el informe Longford*. Barcelona: Grijalbo.

[22] LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave Pedagógica*, (4), 167-179. Disponible en http://goo.gl/R4olQx

[23] LLOPIS, R. (2004). La mediación familiar en el consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación & Sociedad*, *XVII* (2), 125-147. Disponible en http://goo.gl/EsUA7k

[24] MARTÍNEZ, M. A. (2005). Televisión y representación mediática. Problemas contractuales con el espectador. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, *XIII* (25),273. Disponible en https://goo.gl/

[25] MORICI, S. (2011). Entre lo público y lo privado: la sexualidad infantil. *Cuestiones de infancia: Revista de psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, *14*, 51-61. Disponible en http://goo.gl/EBjQY3

[26] NUBIOLA, J. (2009). *Invitación a pensar*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.

[27] OLIVA, M. (2012). Fama y éxito profesional en "Operación Triunfo" y "Fama ¡a bailar!". *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, *XX* (39), 185-192. Disponible en http://goo.gl/EASMFJ DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-09

[28] OSSANDÓN, M. (2014). La técnica de las definiciones en la ley penal: Análisis de la definición de "material pornográfico en cuya elaboración hubieren sido utilizados menores de dieciocho años". *Política Criminal*, 9 (18), 279-337. Disponible en http://goo.gl/uoHduR

[29] PARÉS, M. (2006). El delito de provocación sexual en el Código Penal Español. *Revista Digital Universitaria*, *7*(1), 1-13. Disponible en http://goo.gl/R8OkrN

[30] PEÑA, E. (2012). La pornografía y la globalización del sexo. *El Cotidiano: Revista de la realidad mexicana actual*, (174), 47-57. Disponible en http://goo.gl/R8OkrN

[31] PERALES, F. (2011). La realidad mediatizada: el reality show. *Revista Comunicación*, *1*(9), 120-131. Disponible en https://goo.gl/rHhQSi

[32] PÉREZ, J. y NÚÑEZ, L. (2006). La audiencia infantil en España. Cómo ven los niños la televisión. *Telos*, (66). Disponible en https://goo.gl/VOf3fz

[33] PÉREZ-HENAO, H. (2011). Reality show *Cambio Extremo*: El cuerpo como mercancía en la sociedad globalizada. *Cuadernos de Información*, (29), 51-58. Disponible en http://goo.gl/fPSzzd DOI: http://dx.doi.org/10.7764/cdi.29.235

[34] PERÚ. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (2004, 15 de julio). Ley N° 28278: Ley de Radio y Televisión [en línea]. Disponible en http://goo.gl/YGos37

[35] REA, M. (2001). What is pornography? *Noûs*, *35* (1), 118–145. Disponible en http://goo.gl/QXb179 DOI: http://dx.doi.org/10.1111/0029-4624.00290

[36] RODRIGO, M. et al. (2008). Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión. *Verso e Reverso*, *22*(49). Disponible en http://goo.gl/sfRwSR

[37] ROSE, D. (2012). The Definition of Pornography and Avoiding Normative Silliness: A Commentary Adjunct to Rea's Definition. *Philosophy Study*, *2* (8), 547-559. Disponible en http://goo.gl/yg8fNc

[38] SAN MARTÍN, M. A. (2005). Causes éticos necesarios para una televisión de calidad. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, *XIII* (25), 311. Disponible en http://goo.gl/s1BTTU

[39] SANTAEMILIA, R. J. (2000). *Género como conflicto discursivo: La sexualización del lenguaje de los personajes cómicos*. Valencia: Universitat de Valencia.

[40] SORIA, C. (1989). La información de lo público, lo privado y lo íntimo. *Cuenta y Razón*, (44-45), 25-30. Disponible en https://goo.gl/PkGQtB

[41] VÁSQUEZ Y LÓPEZ (2007). El renovado papel de audiencia infantil. *Telos*, (73), 104-107. Disponible en https://goo.gl/mHpZO8

[42] VÉLEZ, R. (2006). *Géneros extremos/extremos genéricos: la política cultural del discurso pornográfico*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

[43] VERA, A. (2005). Televisión y telespectadores. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, *XIII* (25), 203-210. Disponible en http://goo.gl/SJOibL

[44] VERGARA LEYTON, E.; VERGARA DEL SOLAR, A. Y CHÁVEZ, P. (2014). Televisión e infancia. Una aproximación comparativa y etnográfica al consumo televisivo en niños chilenos de estratos socioeconómicos medio-alto y bajo. *Cuadernos.info*, (35), 177-187. Disponible en http://goo.gl/SVkgfF DOI: http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.637

[45] YARCE, J. (1993). *Televisión y familia*. Madrid: Palabra.

[46] YEHYA, N. (1996). Pornografía y obscenidad. *Revista de la Universidad de México*, (546-547). Disponible en http://goo.gl/2RGc1Q

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dr. Carlos LÓPEZ-OLANO

Doctor; profesor en Teoría de los Lenguajes y la Comunicación. Universidad de Valencia. España. clolano@uv.es

Destellos en el túnel: la apertura informativa en la época de NOU según los protagonistas

Flashes in the tunnel: the opening in news at the time of Nou according to the protagonists

Fecha de recepción: 30/04/2016
Fecha de revisión: 31/05/2016
Fecha de preprint: 10/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

Canal 9 –o Nou, como se llamó en su última etapa– con su carácter ejemplarizante para el resto de autonómicas, se convierte en el objeto de estudio perfecto para los investigadores en comunicación. El trabajo se centra en la última etapa de RTVV, bajo la influencia de un nuevo estatuto legal, que dotaba a la televisión de herramientas presuntamente facilitadoras de la pluralidad en los informativos. Mediante un análisis cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a un panel de expertos, intentamos averiguar si se produjo en ese tiempo un cambio apreciable en la redacción de Canal 9, combinado con un cambio de talante en la gestión de la empresa. La conclusión, con los matices que desarrollamos en el texto, es que sí que se produjo una apertura en esa fase, que desgraciadamente fue abortada por el cierre precipitado. La eliminación de la emisora autonómica provocó un efecto destructivo en cadena en el sistema audiovisual valenciano que aún no se ha superado.

Palabras clave

Canal 9; pluralidad; RTVV; televisión autonómica; televisión pública

Abstract

Canal 9 –or Nou, as was named in its last period– with the exemplary character for other regional Public Service Media, is the perfect example for being studied by communication researchers. The study focuses on the last stage of RTVV under the influence of a new legal status, which endowed the TV station enabling tools for plurality in the news. Through a qualitative analysis based on semi-structured interviews with a panel of experts, we try to find out if indeed there was at that time a significant change in the newsroom of Canal 9, combined with a change of style in the management of the company. To sum it up, with the shades developed in the article, we consider there were an opening in that time, unfortunately avorted with the hurried closing down. This removal of the broadcasting service of the autonomous government, caused a destructive effect in the audiovisual system, still getting over it.

Keywords

Canal 9; plurality; RTVV; public television; regional television

López-Olano, C. (2016). Destellos en el túnel: la apertura informativa en la época de NOU según los protagonistas. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *vol. 7*(2), 229-242. http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.13

1. Introducción y objetivos

El estudio se centra en la gestión y los cambios que se produjeron en Canal 9 RTVV durante los cerca de siete meses desde la incorporación de Rosa Vidal como directora general el 9 de abril de 2013, hasta la dimisión –forzada por "la falta de confianza del Consell"– el 6 de noviembre de 2013, el día siguiente a la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana que declaró nulo el Expediente de Regulación de Empleo (ERE) de Canal 9 que pretendía acabar con dos tercios de la plantilla. Fueron exactamente seis meses y 27 días de trabajo y de cambios intensos, amparados en un nuevo marco, con la introducción del Estatut de RTVV, la Ley 3/2012 de la Generalitat[1]. La renovación del caduco Estatut de Creació de la entidad pública, la 7/1984,[2] era una vieja reivindicación (Vidal, 2011), y a pesar de ser aprobada sin consenso en las Cortes Valencianas, con el voto tan sólo del Partido Popular, se inspiró en la las leyes audiovisuales aprobadas durante la primera legislatura del presidente Rodríguez Zapatero y que regían a nivel estatal y particularmente en RTVE.

Estas normas innovadoras, como la Ley 17/2006 de la Radio y la Televisión de Titularidad Estatal,[3] o la 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual (LGCA),[4] supusieron inicialmente un incremento en las garantías respecto a la independencia de los servicios informativos de las televisiones públicas, pese a que se cambió la orientación de la ley respecto a la externalización de los servicios prestados por los operadores públicos. La de RTVV fue precisamente la primera plasmación jurídica posterior a la LGCA (Boix Palop, 2013). En ella el director general era elegido por seis años, en un lapso de tiempo diferenciado y separado de los períodos electorales, y su elección se producía por mayoría calificada en las Cortes, aunque en una segunda votación bastara con la mayoría simple. También se establecían unas garantías para que su destitución no quedara a disposición del gobernante de turno, aunque los acontecimientos posteriores confirmaron la inutilidad de esta medida. También se citaba en la ley el futuro Consejo Audiovisual que tenía que controlar la independencia de informativos, al igual que se hacía en el nuevo Estatut D'Autonomia del año 2006, sin que finalmente esta institución fuera puesta en marcha por el gobierno autonómico. En fin, como hemos dicho se proponía un incremento de las garantías respecto a la pluralidad, que como cualquier norma legal tenía que llevarse después a la práctica. La aplicación del contrato programa, indicado también en esta norma, fue impedida por el cierre abrupto del canal. Todos estos numerosos cambios se produjeron en un momento de profunda crisis tanto por las deudas acumuladas a las que la cadena tenía que hacer frente después de 18 años de gestión popular, como por la continuada y persistente bajada de audiencia, motivada, entre otras razones, por el hundimiento de su credibilidad como medio de comunicación (López-Olano, 2015a).

El estudio se complementa con otro en el que hemos analizado la misma etapa pero con una metodología distinta, basada en un seguimiento del contenido de las escaletas de informativos de Canal 9 en la misma época (López-Olano, 2016), y en la que planteamos una hipótesis de partida similar a la de este artículo: que durante esos meses agónicos de RTVV, sea por el cambio legal, por un deseo de regeneración de una institución pública emblemática, o por una mezcla de diferentes condicionantes que coadyuvaron el proceso, se produjo un incremento en la pluralidad de los informativos, paralelo a un aumento en la transparencia de la gestión de RTVV. Eso sí, teniendo en cuenta la historia a corto y medio plazo de Canal 9, no tenían difícil la mejora. Los sucesivos informes (Comité d'Informatius, 2003; 2001; 2000; 1999; 1998; 1997), o diversos estudios académicos (López-Olano, 2015; Xambó, 2013; López Rico, 2012; Verdú Cueco, 2010), han denunciado repetidamente los desmanes que se han sucedido invariablemente en la procelosa historia de la cadena autonómica.

Aún con esa idea clara de que la mejora era relativamente fácil dado el listón tan bajo que habían dejado los anteriores gestores de RTVV, no por ello es menos valorable que en esos últimos meses se produjera no una situación ideal en cuanto a la pluralidad informativa, pero sí al menos una reversión de tantos años oscuros en este asunto. La etapa, además, estuvo

CC BY SA

marcada por la ejecución de un ERE que como ya hemos recordado fue declarado ilegal, propiciando el marasmo final del cierre. A pesar de los esfuerzos por desvincularse de los despidos del equipo dirigido por Rosa María Vidal, buena parte de ellos se realizaron desde abril a septiembre de 2013, condicionando ese escaso tiempo que hubo para que se notaran los cambios. A través de la metodología que vamos a explicar en el siguiente epígrafe, trataremos de averiguar las circunstancias que caracterizaron esa compleja etapa.

La hipótesis principal del estudio, esa valoración positiva del talante y la gestión que se llevó a cabo en esos meses finales de Canal 9, se ha expresado en diversos foros y por variados autores (Zallo, 2015; Gil Puértolas, 2015), aun destacando el poco tiempo que duró la etapa:

> La nova empresa rebatejada com NOU va tenir poc temps de funcionament, si bé, per primera vegada, semblava que predominaven els criteris tècnics, el rigor econòmic y documental i s'iniciava un període de transparencia que va ser truncat amb el tancament definitiu de l'empresa el 29 de noviembre de 2013. (Col.lectiu Ricard Blasco, 2014: 84)

2. Metodología

Hemos basado el estudio en la realización de entrevistas abiertas semiestructuradas, con un enfoque de análisis cualitativo. El panel de expertos, cada uno de ellos definido como "todo aquel individuo que pueda aportar información objetiva o subjetiva, válida para la realización de la previsión" (Landeta, 1999: 21), se ha seleccionado cuidadosamente entre los múltiples actores que participaron desde diversos ámbitos en esa etapa convulsa de RTVV. Finalmente se incluyeron quince candidatos.

Las entrevistas no son anónimas: muchos de los entrevistados tuvieron responsabilidad en los hechos y otros fueron testigos privilegiados, por lo que su identificación contribuye a entender sus opiniones, e incluso las condiciona. Es necesario, por tanto, incluir en esta investigación una referencia de quién es quién. La selección de los quince expertos se puede estructurar en tres grupos:

Gestores

- PAULA MESEGUER. Secretaria autonómica de Comunicación de la Generalitat y directa colaboradora del presidente Alberto Fabra.
- ROSA VIDAL. Directora general de RTVV y presidenta del Consejo de Administración. Abogada del Estado en excedencia, y socia y directora del área de derecho público de Broseta Abogados antes del nombramiento.
- SALUD PEDRÓS. Directora de Medios de RTVV, número dos de la empresa, con un cargo con responsabilidad tanto en programas como en informativos, por encima del de Esmeralda Velasco.
- ESMERALDA VELASCO. Subdirectora de Informativos Canal 9. Periodista de reconocida experiencia en medios audiovisuales. Ha trabajado, con diversos cargos de responsabilidad, en Antena 3 TV, Antena 3 radio y Onda Cero. Llegó a RTVV nombrada por Vidal.
- MERXE PLANELLS. Jefa de Informativos de Canal 9, inmediatamente por debajo de Velasco.
- PEPA BELTRÁN. Editora informativo 14 horas. Aunque con diez años de experiencia en la sección de política de Canal 9, es nombrada editora por Velasco.
- MIQUEL MERCADER. Editor informativo 21 horas. Periodista también veterano en RTVV, ya era editor del mismo informativo previamente a la llegada de Velasco.

Miembros del Consejo de Administración

- RAFAEL XAMBÓ. Profesor de Sociología en la Universitat de València con un amplio currículum en el análisis de los medios de comunicación. Consejero de RTVV a propuesta de la coalición Compromís desde 2011, hasta su cierre.
- ROSA SOLBES. Consejera de RTVV a propuesta del PSPV-PSOE. Periodista de reconocida trayectoria en diversos medios de comunicación, entre ellos RTVE, en cuya delegación de la CV trabajó muchos años. Primera directora de Radio 9 durante tan sólo unos meses.

Representantes sindicales

- VICENT MIFSUD. Presidente del Comité de empresa de RTVV por el sindicato CCOO, en virtud de un pacto rotatorio anual de legislatura con Intersindical.
- SALUT ALCOVER. También presidenta rotatoria del Comité de empresa de RTVV por Intersindical.
- JOSEP MANEL ALCAÑIZ. Secretario del Comité de Empresa de RTVV, por el sindicato UGT. Periodista veterano de Canal 9, donde entró con las primeras oposiciones en 1989, desde RTVE-CV.
- JOSEP LLUÍS FITÓ. Vicepresidente del Comité de Empresa de RTVV, por CCOO.
- MANUEL CAMARASA. Miembro del Comité de Empresa de RTVV y representante sindical de CGT.
- JOSEP LLUÍS TORRÓ. Miembro del Comité de Empresa de RTVV por el sindicato CSIF. En el momento de realizar las entrevistas, era secretario autonómico de Comunicación de la Generalitat Valenciana.

De estos 15 expertos, a pesar de que inicialmente todos aceptaron participar en la investigación, hubo dos que finalmente rehusaron ser entrevistados. Se trata de Salud Pedrós y de Merxe Planells, ambas con responsabilidades importantes en la gestión de informativos, y que significativamente también las tuvieron en la etapa anterior a Rosa Vidal. Un caso singular fue el de Miquel Mercader, que aceptó participar, fue entrevistado, y sin embargo después de unos días se arrepintió y pidió que no se utilizaran sus declaraciones, "por miedo a que fueran malinterpretadas". También en este caso, Mercader fue editor tanto con Vidal como en la etapa previa. En cuanto a Josep Lluís Torró, a pesar de decir que sí, y nunca cambiar de opinión, los sucesivos aplazamientos justificados con la carga de trabajo como secretario autonómico, hicieron finalmente imposible el realizarle las entrevistas.

Para la citación se ha elegido un sistema basado en un código de tiempo de minutos y segundos (00:00), como es habitual en el trabajo cotidiano de las redacciones de informativos de televisión.

En cuanto a las preguntas, se hicieron tomando como base un guion previo que se adaptaba en función del entrevistado, y en ellas se dejó espacio también para la improvisación. Especialmente, para ejercer el denominado "Contra Control", es decir, para contrarrestar la tendencia de algunos sujetos a ocultar la información o dar rodeos (Landeta, 1999: 39). Los temas generales, desarrollados en ocasiones a través de varias preguntas y repreguntas para evitar el desvío en las respuestas, son éstos:

- La llegada del nuevo equipo y los cambios introducidos.
- Relación de la directora general y su equipo con la Generalitat.
- Los cambios en los Servicios Informativos: la pretendida pluralidad.
- La apertura en los Servicios Informativos como motivo del cierre.

3. Resultados

Llegado el momento del análisis y de los resultados, estos temas nos marcan la división en los siguientes epígrafes:

3.1. La llegada del nuevo equipo y los cambios introducidos

Las preguntas sobre este primer asunto dejaban fuera explícitamente los cambios en pluralidad informativa, reservando éstos para una intervención posterior. La llegada efectiva de Rosa Vidal se produjo a mediados de abril de 2013, aunque su nombramiento en las Cortes Valencianas, se remonta al 4 de octubre de 2012.[5] Recordemos que Vidal llega para hacerse cargo de la nueva sociedad, y pone como condición hacerlo con el ERE finalizado, algo que finalmente los sucesivos retrasos en su aplicación imposibilitan. La valoración por parte de los dos consejeros entrevistados de la actitud del nuevo equipo es sin duda positiva. Rafael Xambó, representante de Compromís, decía esto:

> (1:20) És una dona ben educada, respectuosa, i per tant, tot i estar en posicions ideològiques contràries, no compartiem els enfocaments i tal, sí que tenía una actitud diguem-ne d'acceptar el debat, la discussió, de respectar les diferents opinions de cadascú. Es a dir, hi hagué un canvi de to molt d'agraïr, i sobre tot el que més ho vaig notar, vaig ser jo, per què els altres no coneixien el que havia passat anteriorment, amb Miquel Domínguez com president del Consell d'Administració, un autèntic energúmen, i amb Jaraba de director general, un autèntic sicari, mercenari, un tipo totalment impresentable i abominable.

En cuanto a Rosa Solbes, consejera por el PSPV-PSOE, critica en primer lugar la tardanza en convocar la primera reunión del Consejo de Administración. Pero también valora positivamente el ambiente, en general, en las reuniones de este organismo de control:

> (2:30) cuando empezamos ya a trabajar, de verdad, nos dimos cuenta de que había dos cosas: una mayoría absoluta aplastante, que iba a ceder muy poquito ante las cosas importantes, ante la minoría de la oposición, pero con un talante distinto, diverso. Es decir, personas que nos respetaban como representantes elegidos en Cortes, exactamente igual que ellos y ellas, en ese sentido nos respetaban, nos reconocían esa legitimidad democrática, y por otra parte, también nos respetaban bastante profesional y personalmente. Es decir, nosotros, nuestras opiniones eran escuchadas allí dentro.

En los representantes sindicales encontramos más disparidad de opiniones, aunque todos reconocen un cambio con la etapa anterior. Manuel Camarasa, de CGT:

> (1:30) Se rodeó de un equipo, que sí que es verdad que tenía más talante.... Hubo un hecho que bueno, nos sorprendió a todos. Ella cuando llegó, fue despacho por despacho a presentarse a todos los trabajadores. Eso para nosotros era una novedad, no? Luego a la hora de negociar, bueno también era más flexible que los anteriores directores. También es verdad que la etapa de Rosa Vidal estuvo marcada por todos los problemas laborales que había habido.

En las antípodas de opinión se encuentra Salut Alcover, de Intersindical. Aun reconociendo también una mejora respecto al período anterior y que al menos, no entró a robar:

> (2:25) És una dona que també tenía una actitud molt per al meu gust, una mica sobèrbia i distant, respecte a la seua pròpia competència sobre la matèria, i és possible que fora una bona advocada de l'estat. Jo ho desconec, no sóc capaç d'entrar, encara que el tema de l'ERO, tampoc va estar excessivament brillant en la seua anàlisi, ni en la seua execució. Però en altres qüestions, com la política informativa de la casa, la política laboral de la

> casa, etcétera, doncs, per dir-ho en una paraula, clar i ras, jo diria que era "más de lo mismo".

La visión de Vidal y de Velasco sobre lo que encontraron al llegar a RTVV es coincidente: desorganización y caos. Vidal destaca la nula gestión.

> (7:22) A mí cuando me dicen se gestionaba mal... no, es que no se gestionaba. Es que yo creo que no se gestionaba, por lo menos cuando llegué yo. A lo mejor en otras épocas se había gestionado mal, pero allí en ese momento no se estaba gestionando nada. Entonces cuando eso ocurre en una empresa con un proceso de regulación de empleo, además, con tantos trabajadores, eso es muy complicado, y no sólo complicado gestionar, sino gestionar incluye trasladar las decisiones de esa gestión.

Otros destacan también la transparencia en la gestión del nuevo equipo, que se puso de manifiesto también respecto a temas como la pretendida confidencialidad de los contratos mantenida por directores generales anteriores. Rosa Vidal dijo esto en la sesión de la Comisión de Control de la Actuación de RTVV de las Cortes Valencianas del 18 de abril de 2013:

> Quan se me va plantejar que se me demanara la información per a vindre a la comissió de control sobre els dos temes, concretamente el contracte del señor Seara y el contracte de Triskel, alguna persona del meu equip… i des del meu equip em va dir el contracte té una cláusula de confidencialitat, i jo el primer que vaig dir és que eixes clàusules de confidencialitat caldrà vore quins efectes produïxen, perquè per a sotmetre-mos al control de la Sindicatura de Comptes i al control de la Comissió de Control d'audiovisual i del parlament, eixes clàusules, des del meu punt de vista –i sé que n'hi ha uns altres arguments jurídics, ho sé–, però des del meu punt de vista eixes clàusules no poden operar […] I per això no tinc cap problema en vindre ací i contar-los-ho. (Corts Valencianes, 2013: 12)

Llevaba tan sólo nueve días en la casa. El asunto de la productora Triskel, vinculada al que fue director de Antena de RTVV Fernando Lázaro Quintela, acabó con la negativa de Rosa Vidal a pagar los tres reportajes con precios inflados sobre los GAL, el juez Garzón y Alfredo Pérez Rubalcaba, que había contratado el anterior director José López Jaraba.[6] En cuanto al periodista argentino Víctor Seara, que llegó de la mano del magnate de la Fórmula 1 Bernie Ecclestone para retransmitir las carreras, fue finalmente denunciado por Vidal en el juzgado de Paterna para que devolviera los cobros realizados indebidamente.[7]

3.2. Relación de la directora general y su equipo con la Generalitat

Desde el nombramiento hasta el cierre, pasaron unos meses frenéticos con tensas relaciones entre Presidencia de la Generalitat y Rosa Vidal. A pesar de los condicionantes de la nueva Ley de RTVV que pedía, al menos en primera votación, una mayoría cualificada para su aprobación por las Cortes, el primer contacto con Vidal se realiza de la manera tradicional en la televisión de nuestro país: el presidente la llama.

> (1:00) Yo creo que fue en septiembre de 2012, o una cosa así, me llamaron por teléfono un día que si podía ir a Presidencia y me preguntaron si ante el cambio legislativo que había habido, ya estaba aprobada la nueva Ley de RTVV, el nuevo modelo de RTVV, y que me querían proponer que dirigiera y que presidiera el Consejo de Administración, de la nueva RTVV. (1:31) Y con eso, les dije que me lo pensaría un poco, me lo pensé un poco, y la verdad es que dije que sí, y lo que me encargaron directamente, es que no es un encargo, es dirigir esa televisión, y por supuesto se me dijo que el equipo lo hacía yo, que yo podía hacer el equipo que yo considerase.

Paula Meseguer, entonces secretaria autonómica de Comunicación, reconoce que se produjo un paulatino empeoramiento en las relaciones:

(6:34) Sí, un deterioro en las relaciones, sobre todo por disparidad de criterios jurídicos, de gestión económica, sobre todo es que no todo el mundo tenía libertad... A ver, me explico, libertad porque estaba condicionada la situación, por un ERE, por una denuncia que pone el comité de empresa. Entonces realmente, puedes tener claro lo que quieres hacer pero hay que tener claro el contexto. Entonces yo creo que en ese contexto, las decisiones, no estaban de acuerdo, entonces ahí sí que hubieron discrepancias.

Meseguer insiste varias veces en la entrevista, en que los desencuentros entre Vidal y su equipo, por una parte, y la Generalitat o Presidencia, por otra, no tenían que ver con la injerencia de la Generalitat en la selección o tratamiento de temas en los informativos. Vidal, por su parte, dice que a ella no le trasladaban molestias por esto, al menos no directamente:

(11:44) Pues vamos a ver, a mí no se me trasladaban esas molestias, si las hubo. No se me trasladaron. Es decir, yo no recibo traslado de esas molestias. Lo que ocurre es que a mí sí que me llega, a través de personas que trabajan en la televisión, que les trasladan molestias. […] A las que me trasladaban, que directamente me las trasladaba la directora de Informativos, mi contestación era: Hagamos lo que tengamos que hacer, tú sabrás. Y siempre fue esa la contestación.

Acudiendo a la fuente directa, también Velasco confirma esas llamadas de atención.

(17:25) Bueno, yo creo que llega un momento... llega el momento determinado en que desde Presidencia, se arrepienten del nombramiento de Rosa Vidal, y por extensión del mío. Porque yo creo que ellos no se esperaban realmente tanta independencia, y tanta firmeza en la gestión. No se lo esperaban, y además desde el Partido Popular empiezan a llegarles quejas y quejas por el tratamiento informativo que hacíamos, que empezamos a hacer desde nuestra llegada. (18:40) El juicio de Carlos Fabra, ellos no comprendían que tuviéramos que hacer un directo, cuando estaban todas las televisiones nacionales... en la Audiencia de Castellón, no comprendían que Canal 9 hiciera un directo.... les costaba entenderlo.

La otra entrevistada con responsabilidades en redacción es Pepa Beltrán, editora del informativo de mediodía:

(4:56) La diferencia se notó en la diferencia de relación entre el Palau de la Generalitat, y Rosa Vidal y su equipo... Lo que pasó... Yo tampoco sé mucho.... Lo que es evidente que pasó es que hubo una ruptura, porque no les gustaba precisamente, esa apertura, el tratamiento de determinadas informaciones, o la cantidad de veces que salían los miembros de la oposición, o ese tipo de cosas, entonces hubo una ruptura de comunicación.... entre ellos, entonces quizás eso hizo que se relajara más el control, y claro, entonces, empezamos a hacer un poco más periodismo.... que es de lo que se trata...

Respecto a esas quejas, que partían de Presidencia y de su gabinete de prensa, dependiente de la Secretaría de Comunicación, Paula Meseguer dice no saber nada. La cita es larga, pero vale la pena para poder respetar las preguntas y repreguntas. Con "ella" se refiere a la subdirectora de Informativos, Esmeralda Velasco:

(12:54) El único tema que hablábamos con ella es el tema institucional, por ejemplo, una televisión de servicio público, como todas las televisiones, como TVE, como otra televisión pública, tiene el equipo institucional, que es el equipo, bueno, en TVE la casa real, en Moncloa... Nosotros tenemos un servicio institucional. Y por ejemplo, hacemos los 9 d'octubre, la televisión viene, los retransmite, eso es un servicio público. (13:17) De eso hemos hablado de todo, por supuesto, de hecho hacíamos reuniones en el Palau para preparar cualquier acto institucional...

Bueno, pero ella no se refería a eso, eh? se refería a temas de carácter político, no estrictamente institucionales...

Temas institucionales...

No, no temas institucionales, temas de política...

(13:38) Cómo qué... o sea, quiero decir ¿tema político? Si es el presidente como presidente y temas institucionales donde se han hecho reuniones para organizar temas institucionales, como por ejemplo los 9 d'octubre o los Jaume I, o como hay que convocar u organizar un acto porque hay que cablear todo tal, pues... el discurso fin de año, pues eso claro, siempre se ha hablado.

No, no, ella se refería a temas de informativos, a temas de política.

(14:05) A ver, puede haber quejas... del PP que se haya... claro que puede haber quejas, pero vamos a ver, los gabinetes de prensa de las conselleries, o de los partidos políticos, cuando tú ves algo en un periódico que no te gusta, los gabinetes de prensa trabajan y hacen eso, y Canal 9 en ese momento era un medio más. No era el medio del poder, era un medio más. Y evidentemente, saber que si le han llamado del PP porque les cabreaba una noticia u otra, como llamaría a otro medio, a un periódico o a una radio para dar tu versión o intentar matizar...

¿El problema es que antes se hacía mucho caso, cuando llamaban, en la etapa anterior?

(14:39) Puede ser, pero más allá de un tratamiento normal, de un equipo de comunicación en un gabinete de prensa, de cualquier institución, o de cualquier partido político, que lo hacen todos, evidentemente. Que es su trabajo, con cualquier medio, de la radio.... oyes alguna noticia que consideras que no se ajusta o que te parece... pues llamas, hablas, creo que entra dentro de la normalidad.

Más tarde, Meseguer reconoce que esas injerencias en informativos podían llegar de algunos sectores del PP, pero defiende que no por parte de Alberto Fabra.

(16:05) A lo mejor a partir de la llegada de Esmeralda que ella intentó hacer tres o cuatro cosas claves, a lo mejor más llamativas o lo que sea, pues sí que hubo más malestar, porque en el partido había, lo que hemos hablado antes, había personas que sí que había malestar por un aperturismo que a lo mejor no era tan brutal. (16:38) Pero dentro del partido por supuesto que había malestar. Y evidentemente que podía haber quejas, sí, porque había malestar.

3.3. Los cambios en los Servicios Informativos: la pretendida pluralidad

Entramos aquí en la cuestión central, en la pregunta clave a los protagonistas de este análisis cualitativo, sobre si existió efectivamente apertura informativa en esa etapa. La conclusión no es fácil ni sencilla, como por otra parte esperábamos. En las respuestas durante la entrevista en profundidad se ven claramente unos resultados marcados por la función/ubicación estructural de los distintos actores, cumpliendo con lo que es esperable de los tres grupos diferenciados en los que hemos dividido a los integrantes del panel: gestores, consejeros, y sindicalistas. Resumiendo: los gestores defienden su gestión, y en cambio tanto los consejeros como los sindicalistas la valoran de forma en general más crítica y negativa, aunque con diversos matices. Veamos primero con más detalle, antes de intentar sintetizar y extraer puntos de consenso. Velasco es vehemente en su defensa de los informativos que se hicieron en esos meses.

(14:20) El periodista que diga que el poder establecido no trata de influirle, o no trata de, en fin, de llevar el ascua a su sardina, o no trata de indicarle de por donde es el camino, o de protestar o quejarse si hay alguna información que le perjudica y tal... el periodista que diga que no percibe esa presión siendo director de Informativos de una televisión, miente. Es que eso es así, y eso no por... otra cosa es como quien recibe esa presión es capaz de zafarse de ella.

Su jefa directa y quien la nombró, Rosa Vidal, dice esto:

(5:05) Yo quería que fuera una televisión para los ciudadanos, y no sólo en el modelo informativo: yo quería que fuera una televisión como yo creo que quieren la mayoría de los valencianos. Es decir, una televisión de servicio público, fundamentalmente en valenciano, porque creo que además es una forma a través de la cual la lengua hace que continúe, entonces fundamentalmente en valenciano, donde los programas de producción propia tuvieran que ser en valenciano, y con unos informativos evidentemente plurales, y sobre todo sin ningún tipo de manipulación informativa.

La entonces secretaria autonómica Meseguer sostiene que ese cambio en Informativos respondía al deseo del nuevo presidente de la Generalitat. Aun poniendo el acento en la gestión adecuada y con un gasto contenido, en el caso concreto de los informativos y su tendencia, habla de recuperar la "normalidad" en repetidas ocasiones durante la entrevista, y de "la profesionalización del servicio público":

¿Pero todo eso implica entonces que la televisión de antes no era "normal"?

(3:21) Bueno, pasó una fase un poco complicada, la televisión...

Estamos hablando sobre todo de los informativos, y de la pluralidad de los informativos...

(3:30) Evidentemente, fue una fase complicada a nivel político, y evidentemente, eso se trasladó a todas las instituciones públicas, y la televisión también estuvo afectada por esa última etapa de convulsión política. […] (4:10) Y dentro de los informativos, que hiciera lo que considerara de una forma absolutamente profesional. No hubo ningún encargo, en cuanto a ir a un sitio, o ir a otro, no. O sea de verdad y sí que hubo absoluta libertad, e hicimos informativos con normalidad, en una televisión, servicio público, normal. Es que parece raro la palabra "normal", pero es que en ese momento, tenía mucho valor.

Rosa Solbes explica su postura claramente, respecto a los cambios en informativos:

(5:49) Sí, yo pienso que sí, que empezaron a ser noticia temas que antes nunca antes lo habían sido. Yo pienso que sí. De todas maneras, y aun así, también entendimos, porque somos profesionales, que las rutinas que se habían creado dentro de la misma casa iban a impedir que eso se normalizara.

Rafael Xambó, en línea con esos cambios que ve en informativos, razona con claridad su visión de qué ocurrió:

(27:05) Les coses han anat molt ràpides, de tal manera que yo m'imagine, per a que ens entengam, fent un poc de recreació entre ficció i història, jo m'imagine una conversa entre Alberto Fabra i Rosa Vidal, en la que Alberto li diu: "Rosa, eso me lo tienes que limpiar, no puede ser, eso está lleno de mierda, de corruptos, me lo tienes que limpiar, y tal y cual". I eixa és la comanda que li fan a ella: que pose ordre, que netege RTVV i que la pose al dia l'instrument per a aquella política de les línies roges, d'Alberto Fabra, de separar a tots els corruptes, i que això és veiera també en una institució emblemàtica i fonamental i molt visible com era RTVV. Eixa és la comanda, el problema és que la merda és tanta, que el pobre Fabra, s'acovardix, i comença a vore, que no hi ha manera, que no és possible, i aleshores és quan comencen a voler interferir, i a voler dir-li no faces això, tapa allò, no sé quantos tal, i és a on ella, se rebel.la.

Respecto a los sindicatos hay disparidad de opiniones, aunque en general reconocen como mínimo atisbos de pluralidad. Uno de los más críticos, es Josep Lluís Fitó:

(3:00) Crec que al remat, no hi hagué eixa apertura, vull dir, desgraciadament, a RTVV es continuava manipulant. Podem admetre que potser eixien tots, o eixien sectors de la societat que fins aleshores estaven vetats, com per exemple, Escola Valenciana, les Trobades, però jo recorde informes nostres, de seguiment d'informatius, continuava havent una desproporció inmensa amb el partit que estava en el poder, el Partit Popular, i la resta

de la oposició, una desproporció de 6 a 1. A més, hi ha diverses formes de manipular: una és enganyar clarament, dir... mentir, i un altra cosa, és no traure el que està ocorreguent al carrer. Jo crec que en esta etapa, igual que en l'anterior eixes coses es feien, no?

Consultado después de la entrevista *off the record* sobre esos supuestos "informes nostres" que mostraban la desproporción de 6 a 1, reconoce que no había actuales. Los informes de los sindicatos y del Consejo de Redacción sobre pluralidad informativa en RTVV, que son públicos, son todos anteriores a la llegada de Vidal. Precisamente el autor de buena parte de estos informes, tanto de los del Consejo como de los realizados por la UGT, fue Josep Manel Alcañiz, que opina esto:

(5:06) Jo crec que sí, que va ser com un aire fresc en la televisió, per damunt de tot perquè veníem d'una situació de caverna, tan absolutament lamentable, que això es va notar, no? el que passa, és que també des del meu punt de vista, fou totalment insuficient, perquè les circunstàncies eren molt delicades, como he dit. Jo crec que Rosa Vidal, tenía la intenció d'anar molt més lluny, i que segurament l'haguera fet si haguera tingut temps, però en el temps que va estar, no va ser suficient. […] (8:05) Per tant, en una opinió general del tema, jo crec que Rosa tenia clar el full de ruta. El full de ruta eixe no es podia complir d'una manera inmediata, ella pensava anar aplicant-lo al llarg del temps, i no va tindre suficient temps per a aplicar-ho. Però, la trajectòria era bona.

En esa época se hizo pública, y así se reflejó en diversos medios de comunicación, la crítica del viceportavoz del PP en las Cortes Valencianas Rafael Maluenda al tratamiento informativo de los informativos de Velasco y Vidal: "Nos perjudican; no me gusta la programación y se ve en la audiencia" "ocultan todas nuestra iniciativas y siempre sale Ximo Puig". El número dos del Grupo Popular trasladó su queja en el Consejo de Dirección del Grupo.

Esta crítica es valorada de forma positiva por los entrevistados enmarcados como gestores, pero bastante menos por el resto. Por ejemplo, para Salut Alcover, de Intersindical:

(10:40) Jo crec que el PP és un sarcasme que es burle de la política informativa de RTVV. Segurament, es que estaven tan acostumats al botafumeiro que qualsevol cosa, com que eixia la oposició, li pareixia un fet extraordinari, però jo, he de dir, i vull recordar, que només unes setmanes després de la marxa de Rosa Vidal, destacats membres de l'oposició, entraren per primera vegada a RTVV, entrant per una finestra la famosa nit del tancament. Que persones tan destacades com Enric Morera, o Josep Moreno, o com Ignacio Blanco, o com Marga Sanz, hagueren d'esperar la marxa de determinades persones per a poder entrar en eixa empresa, diu molt del comportament dels succesius serveis informatius de RTVV al llarg del temps. (11:35) Jo crec que el PP jo diria que ha tractat RTVV sempre com si fora una conselleria més del seu govern, i estava acostumada a rebre el mateix tracte dels serveis informatius.

Un aspecto interesante tratado en las entrevistas, son las noticias clave que los entrevistados recuerdan como emblemáticas de la apertura informativa de esos días. El de las manifestaciones del metro, es una de las más citadas. Recordemos que una de las primeras cosas que hizo Fabra fue tener una reunión con la asociación de familiares y víctimas, algo que el anterior presidente no hizo ni una sola vez. Noticias como ésta, o como el juicio a Carlos Fabra, son destacadas por diversos miembros del panel, como Pepa Beltrán:

(12:50) Te lo puedo asegurar, ningún tipo de consigna. Vamos, yo estaba encantada, poder trabajar así, era raro, cuanto menos raro, y se hizo, yo creo que se hizo muy bien. Podíamos haber tenido más medios, en ese momento se estaba recortando ya, que si la lanzadera, que si tal, que si en la delegación de Castellón había muy poca gente, yo creo que lo hicimos muy bien, o lo hicieron muy bien los compañeros, y nos quedó impecable, o sea lo dimos todo, bien y vamos, sobre todo ajustado a la realidad, objetivamente.

Vicent Mifsud hace una referencia explícita a la cobertura de las manifestaciones de las víctimas del metro:

> (8:00) Lo que s'intenta és donar veu als partits de la oposició que no havien tingut, entrevistes amb els principals líders d'això, a diferència del que s'ha comentat en alguns mitjans quan la nit del tancament va aparèixer la presidenta de l'Associació de Víctimes del Metro, és cert que Beatriz Garrote, era el primer dia que xafava les instalacions, però no és cert que fora la primera vegada que se li donava veu, perquè, i això tenim constància, pràcticament, si no recorde malament, des de la concentració de setembre, o no sé dir-te si era la d'agost o la de setembre, es va fer una cobertura que dins dels estàndards acceptables de tractament informatiu, crec que en este cas es donava el cas, i això era una qüestió emblemàtica que es volia donar...

También los actos de les Trobades d'Escoles en Valencià empiezan a cubrirse, después de un largo silencio televisivo; aunque hay que recordar que en el inicio de Lluís Motes como responsable de Informativos, también se cubrieron estos actos, tal como remarcaron los informes de los sindicatos en su día (Comité de Redacció d'informatius RTVV, 2000: 37). Así lo destaca Salut Alcover:

> (4:00) Jo recorde perfectament, que es van cobrir, m'enrecorde per què em van cridar l'atenció com a espectadora, mirant la tele un dia, dos Trobades de Escoles en Valencià, una darrere de l'altra. Era un cap de setmana que hi havia Trobades d'Escoles en Valencià, i es van fer dos. Per falta d'una, de dos pobles distints. Eren unes informacions molt cuidades, molt llargues, excessivament inclús llargues, per a uns serveis informatius, que a més eren molt paregudes, perqué eren dos trobades distintes, i em va cridar l'atenció que s'informara de les Trobades d'Escoles en Valencià, que hauria d'haver estat seguida massivament. Era una cosa que cridava l'atenció, però moltes vegades, pense, per dèmerit de on venien, no per mèrit...

3.4 La apertura en los Servicios Informativos como motivo del cierre

Otra de las cuestiones planteadas durante las entrevistas en profundidad tiene que ver con lo que opinan los expertos sobre si la supuesta apertura de los informativos tuvo que ver con la decisión de cierre. Algo que han comentado diversos autores y analistas: "El objetivo del cierre de RTVV no es el control y gestión en tiempo de crisis, sino la privatización encubierta, más allá de las estrategias de *outsourcing*. La pérdida de control de Presidencia contribuye al cierre." (Francés, 2015)

En la pregunta se especificó si este cambio en los informativos podía haber "coadyuvado", matizando que no inquiríamos si fue determinante en el cierre. Los principales motivos políticos de la decisión de Alberto Fabra los dejamos en el margen exterior de esta investigación, aunque sí que durante las entrevistas se habla de ellos y así lo reflejamos en este texto. Podemos apreciar que el sentido de las respuestas está orientado según la pirámide de poder: los sindicalistas creen en general que sí, que fue uno de los motivos. En el otro extremo, se piensa que fue una decisión totalmente independiente a este cambio de tendencia. Paula Meseguer, por entonces secretaria autonómica de Comunicación:

> (19:45) No, además me parece muy grave decir eso, porque estás cerrando una televisión autonómica, que es la decisión más grave que se ha tomado en la historia de nuestra democracia en la comunidad valenciana, por decir una apertura informativa? no, hombre, si hubiera sido por la apertura informativa se podían haber tomado otras medidas, pero de verdad, que el problema no era la apertura informativa, el económico y el motivo fundamental fue que se tumbó un ERE.

Rosa Vidal tampoco lo ve como razón principal, aunque admite que pudo estar entre las secundarias:

> 21:46 Uff, yo creo que la decisión de cerrar tiene un trasfondo mucho más complejo. Mucho más complejo. Y de hecho cuando alguien ha insinuado: tus relaciones con la Generalitat.... vamos a ver, una televisión pública no se cierra por una persona, ni por un grupo de personas, ni por una tendencia de siete meses. Se cierra por muchas cosas. Y estoy convencida de que todo eso estaba en la decisión, que todo eso estuvo en el trasfondo, estoy convencida de que el presupuesto público influyó muchísimo, porque es un tema que la Generalitat tenía que cumplir.

Velasco tiene clara la gran influencia de esta apertura en el cierre:

> (23:45) Y yo creo a tu pregunta, que por supuesto el hecho de que hubieran perdido la confianza en Rosa y en mí, por el tipo de informativos que estábamos haciendo, sirvió cuando llegó la nulidad del ERE para decir, pues bueno... dos por uno. Nos quitamos dos problemas de una tacada.

Solbes atribuye el cierre a "una rabieta de malcriado, de un señor con pocas luces" (21:30), y se ve incapaz de meterse en la mente de Alberto Fabra. Xambó alude a otros motivos, también relacionados con Rosa Vidal:

> (18:50) Clar, tu juntes, primer, que per a complir l'ERO s'ha de readmetre a tota la plantilla, i que Rosa Vidal, no una quadrilla de mercenaris disposats a fer les gorrinades que faça falta, Rosa Vidal ha d'aplicar la sentència del TSJ, i per tant s'ha de tornar a rebaremar tota la gent, d'una manera neta i transparent, aplicant els criteris que ha dit el TSJ, i aleshores quedar-se amb els set-cents o huit-cents que facen falta, i la resta al carrer.

Entre los sindicalistas hay casi unanimidad. Para Camarasa, de CGT: (10:50) "Uno de los motivos principales por los que Fabra cerró la tele, es por lo que se le venía encima. Él tenía miedo de que una televisión plural sacara todos los casos, de la Gürtel, de Emarsa, caso Noos." Alcañiz, de la UGT: (16:20) "I crec que pensaven que eixa televisió podia ser més un problema que una solució, i més quan venien tota la retafila de processos judicials que es preveia en els mesos següents." Mifsud, de CCOO: (23:05) "El fet de tindre una persona que ells no saben que pot fer, que no controlen, que no és una titella del govern, crec que també anima a tancar." Incluso Salut Alcover, de Intersindical: (14:00) "Algú que siga capaç d'obrir els calaixos, i tindre una certa vocació de obertura… tot el que comportara una direcció general que col.laborara en la oposició, en algo que ha de fer, que és obrir els calaixos, traure factures, o contestar a la oposició, que és algo que Rosa Vidal sí va fer, jo crec que no cent per cent, però d'una forma evident i és just reconeixer-li-ho, això no afavoreix al PP." El único que desvincula la decisión de cierre de ese ánimo aperturista de Vidal y su equipo es Fitó:

> 6:36 Pues home, no, jo crec que no, vull dir, que el tancament vé motivat per eixa sentència que el Consell acata, per què no té més remei que acatar, però el que li estava diguent eixa sentència és que havia de fer un altre ERO, que eixe ERO no estava ben fet. Hi havia una solució, però ells van tirar pel camí del mig, lo que passa és que d'eixe 5 de novembre, fins el moment del tancament, sí que es produeix la dimissió de Rosa Vidal, la dimissió d'Esmeralda Velasco, i hi ha un buit de poder, i es produixen situacions molt xocants.

4. Discusión y conclusiones

Hemos visto en las diversas declaraciones de los actores disparidad de criterios en el detalle, aunque hay una confluencia de opiniones en cuanto a la apertura que se produjo en esa etapa final de los informativos. Prácticamente todos coinciden en que por comparación con la larga etapa anterior de control de los informativos por parte del PP desde la Generalitat, se produjo un cambio en el talante, en la selección de temas que conformaban el *agenda-setting* y en la

CC BY SA

forma de contar las noticias. A pesar del escaso tiempo que hubo para poder apreciar los cambios, algo que destacan algunos de los entrevistados, el cambio de tendencia fue apreciable.

Somos conscientes desde el inicio de la investigación que no era fácil encontrar puntos de encuentro en una realidad evidentemente compleja, y rodeada de polémica. Tal como hemos remarcado convenientemente en los resultados, hay posturas antitéticas, con algunos miembros del panel que niegan que se produjera esa apertura como hipótesis principal, y otros que la defienden convencidos, aunque en general lo que hemos apreciado es distintas gradaciones en la consideración de los atisbos de pluralidad en esa etapa. Destacamos por ejemplo, las interpretaciones del consejero de la oposición en RTVV Rafa Xambó, valorando el cambio como propio de una intención inicial, que se vio superada por los acontecimientos, y estimulada por una decisión personal de la directiva. La también consejera Rosa Solbes expresa la dificultad de alcanzar los cambios profundos que se pretendían, sin una renovación de los mandos intermedios y de las rutinas productivas. También hay relativa unanimidad en que se produjo un empeoramiento en las relaciones entre la Generalitat, y la nueva directiva de RTVV. Sobre si este enfriamiento de la confianza tuvo repercusión o no en el cierre, encontramos posturas no conciliables.

Ya hemos comentado al inicio que hemos realizado otra aproximación desde una perspectiva de análisis del contenido, que complementa los resultados de esta investigación y en la que hemos llegado a conclusiones similares respecto a la apertura y transparencia en esta etapa (López-Olano, 2016). En cualquier caso consideramos que cabe seguir analizando y estudiando sobre esta época final de RTVV, que ha quedado sepultada por los graves acontecimientos inmediatos: el abrupto cierre de la emisora con una importancia capital dentro del escenario de crisis que enmarca el audiovisual español y europeo.

5. Referencias bibliográficas

[1] BOIX PALOP, A. (2013). Crisis y transformación del modelo de televisión autonómica en España en el contexto europeo. *Revista de derecho de la Unión Europea (REDUE*), 24 (primer semestre), 221-235.

[2] COL.LECTIU RICARD BLASCO. (2014): *Reset RTVV*. Benicarló: Onada.

[3] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV (2003). 6ª Memòria de seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe6comite.pdf

[4] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV RTVV (2001). 5ª Memòria seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe5comite.pdf

[5] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV (2000). 4ª Memòria seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe4comite.pdf

[6] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV (1999). 3ª Memòria seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe3comite.pdf

[7] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV (1998). 2ª Memòria seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe2comite.pdf

[8] COMITÉ DE REDACCIÓ D'INFORMATIUS RTVV (1997). 1ª Memòria de seguiment d'informatius. Disponible en http://mildenou.com/documents/informe1comite.pdf

[9] CORTS VALENCIANES (2013). Diari de Sessions 18/04/2013 Reunió número 5 (VIII Legislatura). Disponible en http://www.cortsvalencianes.es/DSCCVCGI/BASIS/DSCCV/WEB/DSCCV_PDF_V/DDD/VIII000050%20%20%20%20CR.pdf

[10] FRANCÉS, M. (2015). La producción audiovisual ante la crisis del sistema televisivo. El caso de RTVV. En MARZAL FELICI, J. (Ed.), *Las televisiones públicas autonómicas del siglo XXI* (pp. 187-216). Barcelona, Castellón, Valencia: UAB, UJI, UPF y UV (Colección Aldea Global). Doi: 10.4185/RLCS642009841508525

[11] GIL PUÉRTOLAS, L. (2015). El caso de la delegación territorial de RTVV en Castelló. En MARZAL FELICI, J. (Ed.), *Las televisiones públicas autonómicas del siglo XXI* (pp. 235-257). Barcelona, Castellón, Bellaterra, València: UAB, UJI, UPF, UV (Colección Aldea Global).

[12] LANDETA, J. (1999). *El método Delphi, una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.

[13] LÓPEZ-OLANO, C. (2015). *Los mecanismos de control de los informativos en las televisiones públicas. El caso de Canal 9.* Ann Arbor (Michigan): ProQuest.

[14] LÓPEZ-OLANO, C. (2016). Análisis cuantitativo de la pluralidad en los informativos de Nou en su última etapa. En adComunica. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº11, 75-93. doi: http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2016.11.6

[15] LÓPEZ-OLANO, C. (2015a). Historia de un fracaso anunciado: la evolución de la audiencia en Canal 9. En MATEOS C. Y HERRERO, J. (Eds.), *La pantalla insomne* (pp. 430-450). La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social. Doi: 10.4185/cac90

[16] LÓPEZ RICO, C. (2012). *Pluralismo político en los programas informativos de Canal 9 y la 1 (TVE) durante las elecciones autonómicas y generales de 2011.*Elche: Tesis doctoral UMH.

[17] VERDÚ CUECO, Y. (2010). El tratamiento del urbanismo y del agua en los informativos de Canal 9. *Arxius De Ciències Socials*, 23, 137-148.

[18] XAMBÓ, R. (2013). Radiotelevisió valenciana: de l'esperança a la manipulació i el saqueig. *L'Espill*, 43, 88-97.

[19] R. (2015). Razones e implicaciones del cierre de Radiotelevisió Valenciana: pensar en el futuro. En MARZAL FELICI, J., IZQUIERDO CASTILLO, J. y CASERO RIPOLLÉS, A. (Eds.), *La crisis de la televisión pública. El caso de RTVV y los retos de una nueva gobernanza* (pp. 23-28). Barcelona, Castellón, Valencia: UAB, UJI, UPF y UV (Colección Aldea Global).

1.DOCV 23/07/2012 http://bit.ly/1WlNvMB [Consulta: 23/2/16]

2. BOE 04/07/1984 http://bit.ly/1SZVzxj [Consulta: 23/2/16]

3 BOE 07/06/2006 http://bit.ly/1XSbguC [Consulta: 23/2/16]

4 BOE 01/04/2010 http://bit.ly/1RnhXAd [Consulta: 23/2/16]

5. El mundo 27/09/2012 http://bit.ly/1TCuVjj [Consulta: 20/3/16]

6. Levante-emv 26/05/2013 http://bit.ly/1KGvp5p [Consulta: 01/4/16]

7. Levante-emv 31/10/2013 http://bit.ly/1TwxNwX [Consulta: 23/4/16]

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dra. Carmen-María LÓPEZ-RICO

Universidad Miguel Hernández. España. carmen.lopez05@graduado.umh.es

La reapertura de radiotelevisión valenciana. De la manipulación al servicio público

Valencian broadcasting reopening. From manipulation to public service

Fecha de recepción: 01/05/2016
Fecha de revisión: 09/06/2016
Fecha de preprint: 11/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

La próxima reapertura de la radiotelevisión valenciana, teniendo en cuenta el fracaso en la gestión de RTVV durante años, suscita interrogantes sobre cómo se está desarrollando el proceso de creación del nuevo ente público. Cuáles son las medidas que se están llevando a cabo para garantizar la independencia política de la nueva corporación y evitar los errores del pasado. El objetivo de este estudio consiste en comparar los mecanismos y herramientas con los que contaba RTVV y con los que se dotará al nuevo ente, ya que a priori marcarán la diferencia entre ambos. En este sentido, la investigación se fundamenta en el análisis de contenido de la legislación tanto de RTVV como de la futura Corporación Valenciana de Medios de Comunicación, teniendo como referencia el informe de expertos *Bases per a la renovació de l'espai comunicatiu valencià i la restitució del servei públic de radiotelevisió*. Finalmente, se ha podido concluir que algunas herramientas de autorregulación interna propuestas hoy, ya formaban parte de la antigua RTVV. Estos organismos no cumplieron su cometido debido a la politización de los mismos, que en definitiva fue la principal causa de su declive. No obstante, también existieron carencias en cuanto a regulación externa, y que en esta nueva etapa se están incluyendo para aumentar las garantías de independencia y cumplimiento deontológico profesional.

Palabras clave

Autorregulación; RTVV; Servicio público; Televisión pública; Deontología

Abstract

The next reopening of the Valencian broadcasting raises questions about how it is being developed the process of creating a new public entity. What are the measures being undertaken to ensure the political independence of the new corporation and avoid past mistakes. The objective of this study is to compare the mechanisms and tools that had RTVV and which will equip the new entity. That can make the difference between both of them. In this sense, the research is based on legislation content analysis for both RTVV and the future Valenciana Media Corporation, taking as a reference the experts' report Bases per a la renovació de l'espai comunicatiu valencià i la restitució del servei públic de radiotelevisió. Finally, it has been concluded that some of the internal self-regulation tools proposed were already part of the old RTVV. The political interferences on these organisms did not allowed them to fulfill its mission, which ultimately was the main cause of RTVV closure. Further more, there were also shortcomings in terms of external regulation, which are being included in this new stage in order to increase the guarantees of independence and professional ethics compliance.

Keywords

Self-regulation; RTVV; Public Service; Public television; Deontology

López-Rico, C.M. (2016). La reapertura de radiotelevisión valenciana. De la manipulación al servicio público. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 243-257. http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.15

1. Introducción

El futuro de la televisión en Europa se dirige hacia modelos híbridos, interactivos y de pago principalmente. Los retos de las televisiones públicas, que ya están perdiendo audiencia, se basan en la financiación; la emisión multicanal, sobre todo en Internet; la restructuración, sin perjudicar su misión de servicio público; y mantener la credibilidad mediante la mejora de su gestión, con mecanismos de autorregulación (Campos-Freire, 2013:113).

La autorregulación supone trasladar la regulación del Estado y el Mercado a la sociedad civil desde una perspectiva deontológica. "De este modo puede hacerse efectiva la exigencia de responsabilidad que la sociedad demanda a los medios sin el riesgo de restringir su libertad" (Aznar, 2005: 14).

En este escenario, la reapertura de la televisión valenciana, plantea la necesidad de observar el proceso de creación del nuevo ente, para conocer los mecanismos que garanticen una gestión diferente a la realizada en RTVV. Por ello, efectuar una comparativa entre lo que fue y será puede acercarnos a una comprensión más profunda del pasado y futuro de la corporación valenciana.

El interés de los políticos por controlar la información forma parte, por desgracia, del día a día de cualquier medio de comunicación. "Se ha convertido en una prioridad para los actores políticos en su afán por estructurar la esfera pública central conforme a sus intereses y objetivos particulares" (Casero, 2009:2). Son los políticos los principales responsables de que las televisiones públicas no tengan la calidad y el prestigio que deberían tener como servicio público. Los "legisladores han apostado por un modelo de gobierno de las radiotelevisiones públicas regionales que, (…) sigue sin dar cabida a los profesionales y a los colectivos ciudadanos, en el diseño de las estrategias esenciales de estas empresas" (Fernández-Alonso y Fernández-Viso, 2012: 139-140)

Desde su nacimiento en 1989, RTVV ha vivido en una constante espiral de influencia política, que se vio gravemente exacerbada con el gobierno del Partido Popular, durante más de dos décadas.

Han sido muchos los casos de manipulación informativa que ha soportado la ciudadanía, pero también los han sufrido los profesionales del medio. Algunos de los peores ejemplos estuvieron relacionados con el accidente de metro de Valencia, la ausencia de otras fuerzas políticas o incluso la guerra interna del PP valenciano entre Francisco Camps y Eduardo Zaplana (López-Rico, 2012:124)[1]. Este tipo de prácticas son habituales en muchos medios. Según un estudio realizado en Madrid, los profesionales entrevistados "aseguran que la conflictividad ética se origina, por lo general, por causa de la imposición de criterios de terceras personas sobre su trabajo, en especial por parte de los jefes de los medios en los que se emplean" (Maciá y Herrera, 2010:71).

Estos abusos se vieron reflejados en una caída de la audiencia progresiva, que al final situó a la corporación en los niveles más bajos de aceptación de su historia. La audiencia sólo devolvió la confianza a RTVV justo antes de su cierre, cuando los trabajadores tomaron la dirección del medio, pidieron perdón por la mala praxis que se vieron obligados a realizar y comenzaron a realizar su trabajo con ética e independencia. Sin embargo, esta situación duró apenas unos días, pues la Generalitat Valenciana acabó cerrando definitivamente RTVV el 29 de noviembre de 2013.

Los responsables de RTVV realizaron una gestión nefasta, varios de los directivos del medio y políticos siguen imputados. Ejemplo de ello son: el expresidente de la Generalitat, Francisco Camps; la exconsellera Lola Johnson y el expiloto y empresario Jorge Martínez Aspar[2], a causa de la retransmisión de dos temporadas de Fórmula 1, que costaron a la cadena pública diez millones de euros cada una.

CC BY SA

El despilfarro era constante, según la Sindicatura de Comptes se llegaron a gastar en cinco años 7.4 millones de euros en comidas, taxis y gasolina[3]. Otro de los casos más sonados, incluido dentro del caso Gürtel, fue la visita del Papa a Valencia, que supuso un gasto de 6.4 millones de euros para RTVV. "En poc més de tres anys, Canal 9 va tenir quatre directors, la seua gestió econòmica era plena d'ombres i facilitava l'ordit d'interessos que ha generat beneficis importants a empreses que participaven de la xarxa de suport al PP" (Xambò, 2010:13).

Cuestión aparte, serían las retribuciones que llegaron a cobrar los directivos de RTVV. El Director General, José López Jaraba, cobraba en 2009 un total de 83.302 euros anuales, además de 21.600 euros extra por dietas. Como directora de Canal 9, Lola Johnson, llegó a percibir 80.417 euros anuales. Por su parte, Lluís Motes, recibía 64.404 euros al año cuando dirigía Ràdio 9.[4]

No obstante, la Generalitat decidió que el elevado déficit de RTVV era insostenible y por ello decidió hacer un ERE que afectaría en principio a 1.198 trabajadores. Nunca se realizó una autocrítica desde el Gobierno valenciano sobre su gestión, sobre el saqueo que realizaron a través de la corporación, simplemente decidieron cerrarla.

Los profesionales realizaron numerosas manifestaciones y lo denunciaron ante el Tribunal Superior de la Comunidad Valenciana, que les dio la razón un año después, anulando el ERE que había afectado al 75% de la plantilla. Este acontecimiento contrarió al Gobierno de la Generalitat, pues habían perdido el control del medio, por lo cual, decidieron cerrar definitivamente RTVV.

Actualmente, con el cambio de Gobierno en la Generalitat, se ha comenzado un proceso de restauración del servicio público RTVV. Para ello han puesto en marcha la Comisión de Expertos en Comunicación de las Universidades Valencianas (CECUV). Los académicos han elaborado un informe con las directrices para crear una nueva RTVV independiente, veraz, y con vocación de servicio público, donde tengan cabida todos los actores políticos, sociales y culturales de la sociedad valenciana. Se abre una puerta de esperanza, después de 27 años desde su creación, para logar finalmente una televisión para todos los valencianos.

Ante este nuevo escenario, es importante poder realizar una comparativa entre la legislación que regía la antigua RTVV y los documentos y propuestas que se están trabajando para su reapertura. De este modo, podremos comparar los cambios que a priori se han introducido para evitar volver a las rutinas, tanto organizacionales como productivas, que se llevaban a cabo en el pasado.

2. Método

En este sentido se ha utilizado el Análisis Comparativo como método de estudio de la documentación normativa, tanto de la gestión realizada de RTVV, como de la futura corporación pública.

En cuanto a la antigua RTVV estaba regulada por la Ley 3/2012, de 20 de julio, de Estatuto de Radiotelevisión Valenciana [5]. En este documento se establecían las directrices del medio para cumplir sus objetivos de servicio público, teniendo en cuenta su financiación, programación, organización, etc. Sin embargo, como el apagón de RTVV se produjo antes de la entrada en vigor del contrato programa 2013-2015, la corporación no llegó a poner en práctica los criterios del mismo.

Por lo que respecta a la nueva RTVV, la Generalitat aprobó el 17 de julio de 2015, la creación del Alto Consejo Consultivo de Radiodifusión, Televisión y Otros Medios de Comunicación de la Generalitat (ACC-RTV). A continuación, Les Corts decretaron la tramitación de la proposición

de Ley por la que la Generalitat recuperará el servicio de radio y televisión pública en valenciano, que se materializó en la Ley 12/2015, de 29 de diciembre.

Igualmente, se formó una comisión de expertos compuesta por profesores de Comunicación de las universidades de la Comunidad (Universidad Jaume I, Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Miguel Hernández, Universidad Cardenal Herrera CEU y Universidad de Alicante). Dicha comisión ha elaborado el informe *Bases per a la renovació de léspai comunicatiu valencià i la restitució del servei públic de radiotelevisió*. Un documento que establece las directrices para el funcionamiento de la nueva RTVV, que pasará a llamarse Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació (CVMC).

Así pues, el objetivo principal de este estudio es comparar la legislación de la antigua RTVV (Ley 3/2012), con el informe de expertos para la creación de la CVMC. Este informe contiene las medidas propuestas para garantizar la calidad del servicio público en su reapertura, por lo que a través de este análisis observaremos si dichos criterios ya estaban contemplados en RTVV y no se aplicaron, o se plantean como una verdadera alternativa al modelo antiguo. Para ello analizaremos los siguientes puntos:

- Programación
- Uso del valenciano
- Composición y órganos de gobierno
- Herramientas de regulación/autorregulación

Estos aspectos son indicativos de calidad, en cuanto al cumplimiento de los objetivos de servicio público, pues miden tanto los contenidos, como la composición del organigrama y su independencia con el poder político, así como los mecanismos de regulación internas y externas del medio.

3. Resultados

3.1. Programación

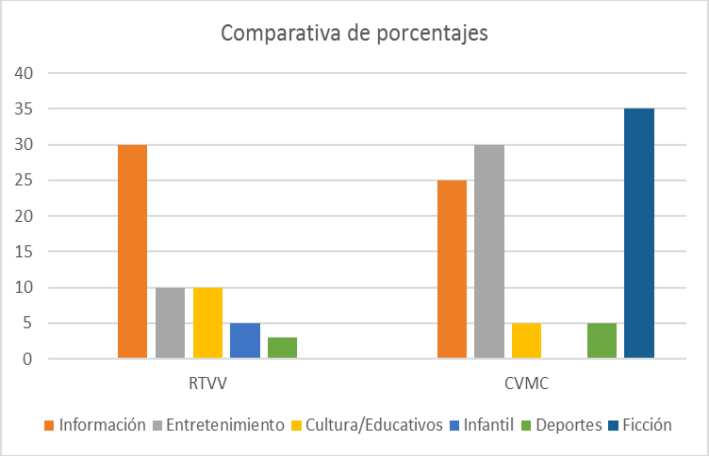
En cuanto a la distribución de contenidos, es uno de los aspectos más importantes que definir. La información veraz y plural debe ser principal. "La audiencia cree que muchas de las cosas que ve en la pantalla de su televisor le proporcionan siempre conocimiento", pero en general "el espectador sufre una regresión, al recibir diariamente una gran dosis de ignorancia envuelta en el colorín del entretenimiento" (Piedrahita, 1995:87).

Por ello, es importante confeccionar una programación variada, que aborde todos los temas que surgen en la sociedad valenciana y que tenga en cuenta a todos los públicos que la componen.

Consecuentemente, el informe de expertos contempla los siguientes mínimos para garantizar el cumplimiento de un servicio público de calidad: 25% de información; 30% de entretenimiento; 5% programas educativos; 5% deportivos y 35% de ficción. Como se puede observar, no incluyen un mínimo de programas especiales para el público infantil/juvenil, ya que determinan que debe incluirse equilibradamente entre la categoría de educación y ficción, teniendo en cuenta los contenidos y la franja horaria adecuada para tal fin.

CC BY SA

Gráfico 1: Porcentaje de mínimos en la programación (por géneros)



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta al último Contrato programa de RTVV, establecía como mínimos un 30% de información; 10% entretenimiento; 10% Cultura; 5% infantil y 3% deportes. Se observa como el peso de la programación recaía en la información, mientras en la propuesta para su reapertura, se apuesta por el entretenimiento y la ficción.

Tabla 1: Mínimos establecidos en la programación por géneros

Tipos de programa	2013 **RTVV**	2016 **CVMC**	**Porcentaje diferencial**
Información	30	25	-5
Entretenimiento	10	30	+20
Cultura/Educativos	10	5	-5
Infantil	5	0	-5
Deportes	3	5	+2
Ficción	0	35	+35

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, que en el informe realizado por los expertos se establece una distribución de la programación que reduce el tiempo dedicado a la información, a la cultura y a la infancia (sobre la que no establece mínimos). A priori, la nueva televisión valenciana es una clara apuesta por el entretenimiento y la ficción con la intención de reactivar el sector audiovisual valenciano, pues los expertos recomiendan la producción propia externalizada en un 25% (CECUV, 2015: 75) a través de empresas de la Comunidad, pues el sector tiene un índice de paro del 90% según dicho informe (CECUV, 2015:13). En este sentido, se retoma la una de las justificaciones por las que nació RTVV en 1989, que "junto con el fomento de la lengua y cultura propias, se subrayaba la importancia de desarrollar el sector audiovisual valenciano" (Anchels,2002 :386).

Siguiendo las propuestas de Toni Mollà:

> Cal dissenyar un «model valencià» de televisió pública, en relació amb la política industrial, tecnològica i cultural del país que complisca els que n'eren els objectius fundacionals –integració social, econòmica i lingüística– i que esdevinga un factor d'incentivació de la indústria autòctona del sector (Mollà, 2010:66).

Es importante una parrilla variada, sin embargo, el abuso del entretenimiento reduce la oportunidad del ciudadano para informarse. Estos programas atraen a gran cantidad de audiencia, por tanto, son necesarios para aumentar los ingresos del medio. No obstante, pueden ofrecerse programas comerciales, pero siempre con un enfoque cultural que refuerce la identidad colectiva, ya que "la televisión debe enriquecer cultural y cívicamente al espectador, pero sin adoctrinamiento" (Piedrahita, 1995:96).

3.2. Uso del valenciano

Uno de los argumentos de peso para la creación de las televisiones autonómicas, fue la diversidad lingüística en España. Sin embargo, RTVV no ha fomentado el valenciano como otras televisiones públicas (ETB1 y TV3) que si realizan su programación en la lengua autonómica (Moragas-Spa, *et.al.* 1999: 170-178).

A pesar de que el Estatuto de creación de RTVV de 1984, argumentaba la necesidad de una programación en valenciano (Capítulo 1, artículo 2. 1. a.), el último Contrato programa sólo contemplaba que el 70% fuese en valenciano. Jamás se reguló una programación íntegramente en valenciano y esto se materializó en la práctica, pues RTVV nunca llegó a emitir el 100% de sus contenidos en la lengua autonómica.

Fue una tarea polémica, pues se constató que las audiencias caían con los contenidos en valenciano. El cine y el fútbol eran los espacios más seguidos, por lo que las películas dobladas se redujeron ampliamente.

Otra de las medidas en este sentido fue el acercamiento al valenciano utilizado en la calle, alejándose del académico. Creando un

> código normativo referencial de la Generalitat, Les Normes de Castelló. Quizá llevado por la constatación de que la programación en valenciano lograba audiencias inferiores a la que se emitía en castellano, se impuso un glosario de 543 palabras a utilizar en el libro de estilo en agosto de 1990 (Anchels, 2002:387)

No obstante, la necesidad de cumplir con unos mínimos de audiencia para conseguir ingresos de publicidad, era la máxima de la dirección para justificar la usencia del uso del valenciano. "Fabregat lo explicaba afirmando que se podía hacer toda la programación en valenciano, siempre y cuando se cambiara el modelo de financiación mixta que establecía la Ley de Creación del Ente Público RT"VV" (Anchels, 2002:388). Si bien esta gestión era contraria a la propia Ley de Creación en materia lingüística.

Hoy en día sigue siendo una prioridad, según el informe de expertos, que apoyados en estudios de Toni Mollà (2004), se justifica debido a que el 95% de la programación de los medios que hay en la Comunidad Valenciana son en castellano.

Así pues, el informe propone que la "llengua vehicular de la nova cadena de radiotelevisió ha de ser el valencià". Y aunque la programación será íntegramente en valenciano contempla la variedad lingüística de la Comunidad, como el Bajo Segura, y apelan a la lengua como integrador de la identidad valenciana, también con el intercambio de producciones con Baleares y Cataluña (CECUV, 2015:21-22).

CC BY SA

Por otra parte, según el informe del Consell Valencià de Cultura (CVC, 2014) solo el 29% de los estudiantes elige el valenciano como lengua curricular y su uso en ciudades como Valencia ha caído diez puntos en los últimos años, siendo de vital importancia para los expertos que la nueva CVMC fomente el uso del valenciano como parte fundamental de la identidad autonómica (CECUV, 2015:55).

3.3. Composición y órganos de gobierno

Otro punto relevante en este estudio, es la composición de la próxima radiotelevisión valenciana. Es importante conocer tanto el organigrama de RTVV como las propuestas sobre la organización de la nueva CVMC, pues las relaciones entre los órganos de control del medio y la Generalitat, pueden marcar la diferencia entre las prácticas del pasado y del futuro.

Garantizar unos mecanismos que permitan la independencia con el Gobierno es fundamental, por eso a la hora de elegir a la directiva de CVMC se deben tener en cuenta cómo mejorar los sistemas utilizados hasta ahora.

En relación con este asunto, RTVV estaba compuesta, por tres órganos: Junta General, el Consejo de Administración y el director/a general. Por su parte, el informe de expertos recomienda que la nueva corporación se estructure a través de: Consejo de Administración, director/a general, Comité de Redacción de los Servicios Informativos, Consejo Asesor y Defensor de la Audiencia.

3.3.1. Junta General

Este órgano formaba parte de la estructura de RTVV y estaba compuesto por el Consell de la Generalitat a quien le correspondía "decidir sobre los asuntos que sean competencia legal de ésta en los términos que se establezcan en la presente ley en los Estatutos Sociales de Radiotelevisión Valenciana S.A." (Ley 3/2012, Art. 10).

El Consell, como Junta General, le permitió poner en marcha la liquidación de RTVV, derogando el estatuto Ley 3/2012, cesando a los consejeros de administración y disponiendo una comisión liquidadora[6].

3.3.2. Consejo de Administración

El Consejo de Administración era el máximo órgano de gobierno del medio, compuesto por nueve consejeros, incluido el director/a general, "con cualificación, experiencia y méritos profesionales relevantes" (Ley 3/2012, Art.12). Les Corts eran las encargadas de elegirlos por mayoría de 3/5 en primera votación, y mayoría absoluta en segunda. Los consejeros permanecían en el cargo por un periodo de seis años y sólo podían ser reelegidos una vez.

Ser miembro del Consejo era incompatible con la pertenencia a Les Corts o el Consell de la Generalitat, así como cualquier otro cargo político. Igualmente, no podían tener intereses en empresas audiovisuales, de prensa, publicidad, etc. dado que eran garantía para que RTVV "actuara con absoluta independencia y transparencia, sin que pueda recibir instrucciones, directrices o cualquier clase de indicación imperativa del Consell ni de grupos políticos, económicos, sociales u otras instituciones o entidades" (Ley 3/2012, Art.9).

Por lo que respecta a sus funciones, se encargaba del gobierno y la dirección estratégica del medio, realizar contrataciones, aprobar el reglamento interno, aprobar convenios, formular las cuentas anuales, proponer el contrato programa… de ahí su importancia dentro del organigrama de RTVV.

Tabla 2: Diferencias Consejo Administración RTVV y CVMC

Consejo Administración	2013 **RTVV**	2016 **CVMC**
Propuesta miembros	Grupos políticos	Grupos políticos
Incompatibilidad	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales
Cantidad	8 + Director/a general	9
Elección	Les Corts	Consell Valencià Comunicació
Mayoría parlamentaria	3/5 o absoluta	-
Duración mandato	6	6
Experiencia profesional	Administración/alta dirección	Audiovisual/actores sociales
Género	-	Paridad

Fuente: Elaboración propia

En relación con las propuestas que el CECUV plantea para este órgano para la nueva corporación, cabe destacar algunas diferencias en el tipo de perfil profesional de los consejeros. En el Estatuto de RTVV 2012, se indicaba que éstos debían tener "experiencia mínima de cinco años en órganos de administración, alta dirección o méritos en el sector de la comunicación, cultura, función docente o investigadora". La propuesta del CECUV especifica que los miembros han de ser expertos audiovisuales, gestores de la industria televisiva o profesionales con experiencia en producción de contenidos. Además, consideran que pueden tener cabida otro tipo de profesionales ajenos al Periodismo como: expertos en gestión empresarial, representantes de la sociedad civil (procedentes de fundaciones, asociaciones, sindicatos).

Ahora bien, aunque están de acuerdo en que el número de consejeros continúe siendo nueve, proponen un cambio en el sistema de elección. Para el CECUV los posibles miembros del consejo deberían ser propuestos por las fuerzas políticas, que confeccionarán una lista de entre 12 y 15 candidatos. Seguidamente el Consell Valencià de Comunicació elegirá a los nueve consejeros, en lugar de Les Corts que era quién realizaba esta tarea anteriormente.

Igualmente, el CECUV introduce el criterio de paridad entre hombres y mujeres en la composición del órgano, así como incrementar su referencia en la misión y el contrato programa del medio, planteando que el Consejo de Administración pueda realizar propuestas al Consell Valencià de Comunicació (CECUV, 2015:43-44).

3.3.3. Director/a General

En España está muy politizada la elección de este tipo de cargos. Con la llegada del PP al poder en 2012, la legislación para elegir al director de RTVE fue cambiada para tener un

CC BY SA

mayor control, pudiendo elegirse sin necesidad de consenso parlamentario. Sin embargo, al mismo tiempo, la BBC abría un concurso público para elegir a su director (Bustamante, 2013:307), situándose una vez más como un referente a seguir.

En el caso que no ocupa, el director de RTVV era elegido por Les Corts por mayoría de 3/5 en primera vuelta o absoluta en segunda, propuesto por los grupos parlamentarios. Sus funciones

La propuesta de futuro al respecto, se basa en la idea de que el director/a general que se encarga del gobierno del ente, no puede formar parte del Consejo de Administración como miembro, pues es el órgano dedicado de analizar, proponer y supervisar las líneas programáticas. Con el objetivo de garantizar la separación de poder entre ambos órganos, se plantea la idea de que el Consell Valencià de Comunicació sea el que proponga a los candidatos, para que posteriormente sea elegido por Les Corts por mayoría de 2/3 (CECUV, 2015:41-42).

Tabla 3: Diferencias Director/a general RTVV y CVMC

Director general	2013 **RTVV**	2016 **CVMC**
Propuesta miembros	Grupos políticos	Consell Valencià Comunicació
Incompatibilidad	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales y miembro del Consejo de Administración
Elección	Les Corts	Les Corts
Mayoría parlamentaria	3/5 o absoluta	2/3
Duración mandato	6	6
Experiencia profesional	Administración/alta dirección	Alta capacidad profesional
Incompatibilidad	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales	Otros cargos políticos, económicos audiovisuales y miembro del Consejo de Administración

Fuente: Elaboración propia

Dejando la propuesta de los miembros al Consell Valencià de Comunicació se intenta despolitizar esta elección, ya que no son los partidos directamente los que presentan a personas afines.

3.4. Herramientas de regulación/autorregulación

La importancia de organismos que garanticen la independencia y el buen funcionamiento de los medios de comunicación es cada vez más evidente. Casos como Telemadrid o RTVV han sido ejemplo de lo que no se debe hacer.

Desde el Consejo Europeo se ha solicitado a los estados miembros, que promuevan entidades reguladoras que sean una autoridad en el sector de la comunicación. Sin embargo, en España sólo Cataluña, Navarra y Andalucía poseen el tan demandado Consejo Estatal de Medios Audiovisuales, que se contemplaba en la Ley Audiovisual de 2010, pero que nunca se ha materializado a nivel nacional. Por otro lado, en Europa "el desarrollo de consejos de prensa y/o audiovisuales es de común uso en el 85% de los casos estudiados, aunque se manifiestan carencias singularmente en España (González *et.al.*, 2011:24)".

En este sentido podemos diferenciar entre diferentes mecanismos de regulación, ya sean internos o externos al medio.

RTVV debía ser controlada, según el Estatuto Ley 3/2012, por Les Corts, la Sindicatura de Comptes y auditorías externas. Sin embargo, estas entidades no han sido más que actores pasivos ante el despilfarro y la manipulación que sufría el medio público. Pero ¿será posible cambiar estas rutinas en el futuro?

El CECUV establece en su informe la necesidad de aplicar algunos organismos que ya se contemplaban en la antigua RTVV, al menos formalmente. Por el contrario, introduce la figura del Consejo Valenciano de Comunicación, con el fin de evitar las prácticas pasadas.

Mecanismos de regulación externos:

- Consejo Valenciano de Comunicación será:

  > un organisme regulador, que ordene el mercat audiovisual, amb autoritat i amb capacitat sancionadora, i que també supervise la concessió dels ajuts públics als mitjans valencians i el repartiment de la publicitat institucional (Generalitat, ajuntaments i diputacions) com a manera de garantir la pluralitat i l'equitat distributiva (CECUV, 2015:39).

  Estaría compuesto por siete miembros, incluido su presidente, elegidos por el Consell por su amplia experiencia en diferentes ámbitos sociales, profesionales, culturales y académicos, con un alto porcentaje proveniente del sector audiovisual.

  Como el resto de miembros de estos organismos, deberán tener dedicación exclusiva y es incompatible con otros cargos políticos, sindicales o empresariales que puedan dar lugar a conflictos de intereses.

  Los miembros serán propuestos por al menos dos grupos parlamentarios y elegidos en Les Corts por mayoría de 2/3. El presidente será elegido por el Consell de Govern para un periodo de seis años, renovable cada dos o tres años para que no coincida con el periodo del resto de miembros.

- Comisión Parlamentaria de Control, estará compuesta por todos los grupos parlamentarios, los cuales deberán tener acceso a toda la documentación que soliciten para poder realizar su función de control. Para ello, deberá reunirse periódicamente para supervisar tanto la gestión política como económica de la nueva CVMC. A diferencia del Estatuto de 2012 de RTVV, donde una comisión parlamentaria permanente se reunía anualmente para realizar sus labores de control, el CECUV propone revisiones frecuentes.

  Además, como refuerzo extra, el propio Parlamento podrá controlar la actuación de la Comisión Parlamentaria al igual que designa al director/a general; propone candidatos del Consejo de Administración y debatir sobre el Plan de Actuación planteado por la directiva.

- Sindicatura de Comptes y las auditorías externas. La futura radiotelevisión pública deberá presentar sus presupuestos y contabilidad de forma anual ante la Sindicatura de Comptes, como cualquier empresa pública. De esta forma, se podrán vigilar los gastos, los desvíos presupuestarios, y el control de justificación de gastos e ingresos.

- Otros organismos externos, como la Acadèmia Valenciana de la Llengua, que se ocupará de la supervisión del uso del valenciano en la nueva corporación pública (CECUV, 2015:41).

Mecanismos de regulación internos:

- Dirección General del medio. Es la parte ejecutora de las líneas establecidas por el Consejo de Administración. Debido a esto, los expertos consideran indispensable que el director/a general de la nueva CVMC sea independiente del Consejo de Administración.

  En el Estatuto de creación de RTVV el director/a general y el Consejo tenían un mandato de cuatro años, coincidiendo con la legislatura política. Los candidatos a la dirección eran propuestos por el Consejo y elegidos en Les Corts, pero con la Ley 3/2012

CC BY SA

los grupos políticos eran los encargados de presentar a los candidatos. Este sistema politizó mucho más si cabe el nombramiento del directo/a, una figura fundamental en el control de la gestión del ente.

De este modo, el CECUV recomienda que sea el Consell Valencià de Comunicació el que proponga a los candidatos ante Les Corts, que serán los que elijan. Por otro lado, que el mandato supere una legislatura, así púes consideran seis años como la mejor opción.

Es fundamental que el director sea experto en el sector audiovisual, aunque parece obvio, los expertos advierten que estos criterios no eran prioritarios en el pasado, pues generalmente se elegía al directo/a por las afinidades políticas y no por sus aptitudes profesionales.

- Consejo de Administración. Como ya hemos comentado anteriormente este órgano es el segundo pilar en la gestión de la radiotelevisión. Es por ello, que la independencia y las capacidades de sus miembros deben estar garantizadas para el cumplimiento óptimo de sus funciones. Y así lo ha contemplado el CECUV en su informe: desvinculando al director/a general de su pertenencia al Consejo y a la política de su nombramiento, siendo su elección responsabilidad del Consell Valenciá de Comunicació.

  Tanto el Consejo como la dirección general son órganos responsables de una buena gestión y de cumplir con las normas de autorregulación que se establezcan en la nueva corporación. Razón por la cual, su elección es una de las claves para lograr un medio público de calidad a fin de romper con las malas prácticas del pasado.

- Comité de Redacción de los Servicios Informativos. Esta entidad regula las relaciones entre los profesionales y la empresa. Un ejemplo de buen funcionamiento de esta herramienta de autocontrol fue de 2008-2011 en RTVE, cuyos profesionales la definían como de gran valor, "puesto que les protege ante el poder ejecutivo y otros agentes externos, sin dejar de ser un medio de autocrítica a su propio trabajo, lo que permite mejorar y vigilar posibles fallos deontológicos" (López-Rico, 2013:27).

  Paradójicamente, RTVV fue la primera televisión pública española en contar con un Comité de Redacción, sin embargo, como era habitual en el ente valenciano, sus directivos no cumplieron el pacto establecido desde 1995. El comité no sólo estaba inactivo, sino que sus miembros sufrieron presiones profesionalmente, siendo muchos de ellos hostigados.

  Vicent Mifsud, ex presidente del Comité de Empresa de RTVV, afirmaba que:

  > a la empresa le interesó para decir que habían fomentado la creación de un órgano que garantizaba la pluralidad en la televisión, pero pasados tres años y después del efecto propagandístico y de ver que ese organismo ponía en evidencia la manipulación que había, la empresa presionó a la gente para que no se presentara nadie para formar parte de él.

  Para Mifsud las presiones a los trabajadores conseguían que nadie se presentara a las elecciones anuales, debido a esto, el Comité de Redacción se convirtió en una institución, "sobre todo después de la penúltima mayoría de Camps, de control férreo y al servicio de la empresa" (López-Rico, 2012:38).

  Desde el CECUV, instan a recuperar el Comité de Redacción con garantías para que su funcionamiento sea posible. Entre otras cosas, proponen que no sólo periodistas y cámaras sean miembros del mismo, sino que otros profesionales que intervienen en la producción de información puedan adherirse.

- Consejo Asesor. A pesar de que la ley de creación de RTVV contemplaba este organismo interno, nunca se llegó a crear y en la ley Estatuto de 2012 desapareció definitivamente. Originariamente, el consejo atendía las peticiones y dudas de los profesionales del medio, y debía ser convocado por el Consejo de Administración trimestralmente. Sin embargo, los expertos han remarcado que el nuevo Consejo Asesor tendrá menos presencia política en favor de otros actores sociales. Asimismo, introducen la posibilidad de realizar consultas ciudadanas sobre asuntos importantes en la gestión de CVMC.

  Otra de las funciones del consejo, será la propuesta de candidatos para defensor/a de la audiencia. Deberá presentar a la dirección general opciones entre los profesionales de la plantilla de CVMC.

- Defensor de la Audiencia. Una figura fundamental entre el público y el medio, máxime si hablamos de empresas públicas con obligación de ofrecer un servicio público de calidad. Que avale el cuidado de los contenidos, defienda la igualdad, fomente el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la intimidad, honor, propia imagen y la protección de la infancia.

  No obstante, "el número de defensores en los medios europeos sigue siendo comparativamente bajo en relación con la cantidad de medios existentes y en con la extensión de esta figura en otros ámbitos del mundo empresarial" (González *et.al.*, 2011:11).

  En España concretamente, las únicas televisiones públicas que cuentan con esta herramienta son: RTVA (Andalucía), RTVE y TVE (Cataluña).

  Para la nueva radiotelevisión valenciana, el CECUV propone un defensor/a de la audiencia que se ocupe de atender las quejas y dudas de los ciudadanos, para posteriormente trasladarlo a los profesionales y ofrecer una solución.

  Del mismo modo, recomiendan la emisión de un programa que "hauria de servir per a explicar a la ciutadania l'estructura de la nova Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació i els serveis que ofereix per a resoldre dubtes i rendir comptes sobre la programació que s'ofereix" (CECUV, 2015:45).

- Auditorías internas. Los expertos proponen un Comité de Empresa independiente, un sindicato para proteger a los trabajadores, que al contrario de lo que ocurría en RTVV, no sea una organización impulsada por la empresa.

4. Conclusiones

Como se observa en la documentación analizada, la programación de RTVV y la que se plantea para la Corporació Valenciana de Mitjans de Comuniació sufre cambios significativos. Destaca la reducción de programas informativos en favor del entretenimiento.

Entretenimiento no tiene por qué ser sinónimo de baja calidad, sin embargo, es un concepto muy amplio que puede dar cabida a programas con mucha audiencia, que no cumplan con el mandato de servicio público. Esto ya sucedió en RTVV, donde el valenciano pasó a un segundo plano, por obtener los ingresos publicitarios necesarios para su funcionamiento.

Crear una parrilla equilibrada entre información, cultura, deporte, entretenimiento y programación infantil es una tarea complicada, aunque es fundamental para que la CVMC sea un medio público de calidad. Asimismo, uno de los objetivos del ente es la dinamización del sector audiovisual valenciano, debido a lo cual, los expertos han apostado por aumentar los contenidos comerciales.

CC BY SA

Por otro lado, algunos de los mecanismos de regulación que hoy se proponen para la nueva radiotelevisión valenciana, ya se contemplaban formalmente en RTVV. El problema en el pasado no atendía a la legislación o las directrices del medio, sino más bien, a la gestión que hicieron sus directivos.

La verdadera diferencia en el futuro, puede deberse a la separación de dichos directores de los agentes políticos. Si realmente la nueva CVMC consigue ser independiente del poder político, existirá la posibilidad de crear un medio que cumpla con el deber de servicio público.

Es importante advertir, que la creación de un Consejo Valenciano de Comunicación, puede marcar la diferencia igualmente, ya que podría ejercer las funciones que hasta ahora hacían Les Corts, pero sin los intereses políticos de éstos. Que el consejo esté compuesto por expertos profesionales y otros miembros de la sociedad le confiere un valor añadido a esta institución a la hora de mediar dentro del sistema audiovisual valenciano.

Especialmente relevante, es el nuevo planteamiento de los expertos sobre la elección de los cargos directivos. Con la introducción de la figura del Consejo Valenciano de Comunicación como elector del Consejo de Administración del medio, y la desvinculación del director general del mismo órgano de administración, se avanza considerablemente para evitar los conflictos de intereses que suelen surgir en estas esferas. Del mismo modo, que los candidatos a la dirección general sean propuestos por el Consejo Valenciano de Comunicación, aumenta la independencia política de éste, puesto que no depende de amiguismos políticos como ocurría en RTVV.

Otro aspecto a destacar es la figura del defensor de la audiencia, pues ayudará tanto a conocer la opinión de la audiencia para mejorar, como a explicar las prácticas de producción a los ciudadanos.

Por ello, el éxito de la nueva corporación mediática estará ligado a la buena voluntad de crear una legislación que contemple los errores del pasado, pero sobre todo al interés de los trabajadores que la conformen de cumplirlas, incluyendo desde la directiva hasta los profesionales de la información. Será prioritario que las herramientas de autocontrol funcionen realmente en la práctica, que sus miembros gocen de una independencia efectiva y que los organismos externos no intenten influir sobre los contenidos o rutinas productivas del ente.

Para concluir, lo que plantea el CECUV como modelo para la creación de la nueva radiotelevisión es una regulación bajo los principios éticos y sociales, de acuerdo a la legislación gubernamental, las políticas empresariales, los intereses publicitarios, la opinión del público y de los propios profesionales. Finalmente, nos queda esperar que sus gestores estén comprometidos con este proyecto, que garantice una CVMC para toda la sociedad valenciana.

5. Referencias bibliográficas

[1] ANCHELS-CUBELLS, J M. (2002). *Canal 9: historia de una programación (1989-1995)*. Tesis doctoral. Disponible en http://goo.gl/TRZbqa

[2] APREZA-SALGADO, S. (2004). *Veracidad y pluralismo informativo en el medio televisivo: una tarea pendiente*. Universidad de Salamanca.

[3] AZNAR, H. (2005). *Comunicación responsable. La autorregulación de los medios*. Ariel. Barcelona.

[4] BUSTAMANTE, E. (2013). *Historia de la radio y la televisión en España. Una asignatura pendiente de la democracia*. Barcelona. Gedisa.

[5] CAMPOS-FREIRE, F. (2013). El futuro de la TV europea es híbrido, convergente y cada vez menos público. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 89-118. doi: 10.4185/RLCS-2013-970

[6] CASERO, A. (2009). El control político de la información periodística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 354-366. doi: 10.4185/RLCS-64-2009-828-354-366

[7] FERNANDEZ-ALONSO, I. y FERNANDEZ-VISO, A. (2012). ¿Cómo se gobiernan las radiotelevisiones públicas autonómicas? órganos de gestión, injerencia política y fragilidad de los mecanismos de control. En MIGUEL, J.C. y CASADO M.A. *Televisiones autonómicas: Evolución y crisis del modelo público de proximidad* (pp.119-142). Barcelona. Gedisa.

[8] GONZÁLEZ-ESTEBAN, J. L., GARCÍA AVILÉS, J. A., KARMASIN, M. y KALTENBRUNNER, A. (2011). La autorregulación profesional ante los nuevos retos periodísticos: estudio comparativo europeo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 426-453. doi: 10.4185/RLCS-66-2011-940-426-453

[9] MACIÁ, C. y HERRERA, S. (2010). La excelencia informativa: dilemas éticos y retos profesionales del periodista, *Cuadernos de Periodistas*, 19, 66-95. Disponible en http://goo.gl/1805y7

[10] MOLLÀ, T. (2009). *Quina televisió pública? Amenaces i oportunitats a l´era digital*. Editorial Bromera.

[11] MOLLÀ, T. (2010). Un pla estratègic per a RTVV. *Revista Arxius*, 23, 59-68. Disponible en http://goo.gl/mhcQKj

[12] MORAGAS-SPÁ, M., *et. al.* (1999). *Televisión de proximidad en Europa: experiencias de descentralización en la era digital*. Universitat de València.

[13] LÓPEZ-RICO, C. M. (2012). *Pluralismo político en los programas informativos de Canal 9 y La 1 (TVE) durante las elecciones autonómicas y generales de 2011*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández.

[14] LÓPEZ-RICO, C. M. (2013). RTVV y RTVE, diferentes modelos de autorregulación. *Miguel Hernández Communication Journal*, 4, 21-34. Disponible en https://goo.gl/qWPh3g

[15] PIEDRAHITA, M. (1995). El rapto de la televisión pública. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 2, 85-100. Disponible en http://goo.gl/s5Z3l0

[16] XAMBÒ, R. (2010). Els mitjans de comunicació al país valencià. *Revista Arxius*, 23, 3-16. Disponible en http://goo.gl/40NPBP

Normas Legales y Propuestas Legislativas

[1] La Ley de la Generalitat Valenciana 7/1984, de 4 de julio, de creación de la Entidad Pública Radiotelevisión Valenciana (RTVV) y regulación de los servicios de Radiodifusión y Televisión de la Generalidad Valenciana (Vigente hasta el 24 de Julio de 2012).

[2] Ley 3/2012, de 20 de julio, de Estatuto de Radiotelevisión Valenciana. BOE Núm. 188 martes 7 de agosto de 2012 Sec. I. Disponible en http://goo.gl/F6s3zi

[3] Ley 4/2013, de 27 de noviembre, de Supresión de la Prestación de los Servicios de Radiodifusión y Televisión de Ámbito Autonómico, de Titularidad de la Generalitat, así como de Disolución y Liquidación de Radiotelevisión Valenciana, SAU. BOE Núm. 293 sábado 7 de diciembre de 2013 Sec. I. Disponible en https://goo.gl/iVCA11

[4] RTVV SAU (2014). *Memoria explicativa de las causas objetivas que justifican el procedimiento de despido colectivo en la sociedad radiotelevisión valenciana, S.A.U. (en liquidación)*. Disponible en http://goo.gl/ywFthu

CC BY SA

[5] Real Decreto Ley 15/2012, de 20 de abril, de modificación del régimen de administración de la Corporación RTVE, previsto en la Ley 17/2006, de 5 de junio.

[6] Resolución de 16 de julio de 2013, de la directora general del Secretariado del Consell y Relaciones con Les Corts, por la que se dispone la publicación del contrato programa entre el Consell y Radiotelevisión Valenciana S.A., para el período 2013-2015 DOCV Núm. 7070. Disponible en http://goo.gl/2fqoBl

1 En ocasiones, los profesionales de Canal 9 recibían órdenes para que no aparecieran imágenes de Eduardo Zaplana o José Joaquín Ripoll.

2 Noticia consultada el 20-03-2016. Disponible en http://goo.gl/iu7CeM

3 Noticia consultada el 09-04-2016. Disponible en http://goo.gl/YkB0YW

4 Noticia consultada el 12-03-2016 Disponible en http://goo.gl/3V6GWr

5 La Ley 3/2012 entró en vigor el 24 de julio de 2012, mientras que el Contrato Programa lo hacía el 01 de enero de 2014. Así pues, este último no llegó a ponerse en práctica, debido al cierre de RTVV el 29 de noviembre de 2013.

6 Noticia consultada el 31-04-2016. Disponible en http://goo.gl/UW9nF9

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dr. Roberto GELADO-MARCOS

Universidad CEU-San Pablo. España. roberto.geladomarcos@ceu.es

Una revisión de los condicionantes de la profesión periodística desde la perspectiva sociológica de McNair. ¿Es viable un periodismo profesional de calidad?

An updated analysis of factors conditioning journalism from McNair's sociological perspective. Is it feasible to perform quality journalism nowadays?

Fecha de recepción: 10/03/2016
Fecha de revisión: 20/03/2016
Fecha de preprint: 25/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

La actividad periodística se ha visto sometida en los últimos años a una transformación radical fundamentada, principalmente, aunque no sólo, en la revolución tecnológica que ha incrementado exponencialmente las posibilidades de unos medios además siguen lidiando con los condicionamientos procedentes de los entornos políticos, económicos, profesionales y sociales. Ante este nuevo escenario, se plantea una pregunta inmediata: ¿sigue resultando viable un periodismo profesional y de calidad con los condicionantes actuales? Este artículo trata de dar respuesta a la pregunta de investigación desde una revisión actualizada de la perspectiva sociológica sobre la que McNair analiza los factores que condicionan la profesión.

Palabras clave

Ética de la comunicación; McNair; Presiones mediáticas; Periodismo; Sociología

Abstract

Journalism has experienced a huge transformation over the last years, mainly, though not only, because of a technological revolution which has exponentially increased the potential of media, which have also to handle other conditioning factors coming from the political, economic, professional, and social environments. This new scenario raises an unavoidable question: Is it still feasible performing quality journalism, bearing in mind how some determining factors condition practitioners' work nowadays? This paper tries to answer the research question from an updated review of McNair's sociological perspective that analyses the factors conditioning the profession.

Keywords

Communication Ethics; McNair; Media Pressures; Journalism; Sociology

Gelado-Marcos, R. (2016). Una revisión de los condicionantes de la profesión periodística desde la perspectiva sociológica de McNair. ¿Es viable un periodismo profesional de calidad? *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 259-273. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.16

1. Introducción

En los últimos tiempos la profesión periodística se ha visto inmersa en una vorágine de instantaneidad sin precedentes que ha hecho tambalear los cimientos de un profesionalismo que, hasta hace bien poco, se regía por valores distintos. De un lado, resulta evidente que se ha asistido a un progreso tecnológico que ha puesto a disposición de periodistas y, más importante, empresarios de la comunicación unas herramientas que multiplican exponencialmente las posibilidades del producto periodístico. Sin embargo, tal avance en las herramientas no se ha traducido, o al menos no de una manera evidente, en una mejoría en la calidad de los productos y la cuestión no es en absoluto menor, pues el telón de fondo de la viabilidad de un periodismo profesional de calidad es garantizar el derecho a la información que tiene la ciudadanía –o, como afirmaba John Stuart Mill, incentivar una libertad de discusión que haga a las sociedades más conocedoras de su entorno para promover el progreso intelectual–.

Por supuesto, no toda la producción mediática aspira a tal contribución, pero la necesidad primera de delimitar aquellos productos informativos que ejercen una función de mejora social frente aquellos que simplemente se hacen llamar informativos pero no la cumplen ha de ser la antesala necesaria para poner en valor la importancia del profesionalismo en el ejercicio de la actividad periodística. En este sentido, son varios los autores que han avisado de la pérdida de ciertos valores que convirtieron en su día al profesionalismo en una de las banderas que aseguraban la credibilidad de la actividad periodística. ¿Por qué ocurre esto? Antes de responder a esta pregunta, o tal vez para responderla con mayor propiedad, resulta necesario hacer un análisis detallado de las presiones con las que convive diariamente el común de los periodistas en el ejercicio de su labor profesional.

Para ello, se empleará como punto de partida el enfoque de la sociología del periodismo propuesto por McNair y articulado en torno a cinco ejes de presión fundamentales –la ética profesional y las rutinas prácticas, las presiones políticas, las presiones económicas, las presiones tecnológicas y las presiones ejercidas por actores sociales extramediáticos– cuya validez será sometida a análisis, casi dos décadas después de la propuesta original del autor escocés, a lo largo del presente texto. A tal fin, y pese a que por la antedicha razón el discurso quedará vehiculado por la estructura propuesta por McNair, se pretende expandir tales reflexiones donde sea procedente, bien a través del discurso de autores prominentes, bien a través del añadido de aquellos aspectos que merezcan ser actualizados conforme a la realidad presente.

2. ¿Qué es el periodismo profesional de calidad?

Antes de embarcarnos en el análisis y revisión de los condicionantes de la profesión periodística desde la óptica sociológica, es conveniente clarificar el término mismo de periodismo profesional de calidad. Borrat (2005) advierte primeramente que no podemos confundir el periodismo de calidad con el periodismo de élite o de referencia. ¿Qué es, entonces, el periodismo profesional de calidad"? Entendemos próximo el concepto a aquel que persigue la "verdad funcional" que proponen Kovach y Rosenstiel (2012) a propósito del debate sobre verdad y objetividad.

Como alternativa al estancado debate entre epistemología y ontología, los autores americanos proponen una tercera vía, la antedicha "verdad funcional", que contribuye a que el ciudadano entienda mejor el mundo que le rodea y que se sustenta sobre la precisión, por un lado, y la voluntad reactiva del comunicador hacia el *feedback* de su audiencia una vez publicadas sus historias, por el otro. "Esto es lo que busca el periodismo, una forma práctica o funcional de verdad. No la verdad en un sentido absoluto o filosófico. No la verdad de una ecuación química. El periodismo puede –y debe– buscar la verdad en un sentido que nos permita gestionar nuestra vida cotidiana" (Kovach y Rosenstiel, 2012).

Respecto a la necesidad de precisión o rigor, ya anunciada por Joseph Pulitzer en su famosa cita "Accuracy, accuracy, accuracy", recuerda Sanders (2007: 43) que es posible desglosarla en elementos tangibles que son, a su vez, esenciales para consolidar un discurso profesional –algo

CC BY SA

en lo que sin duda también pensaba el propio Pulitzer cuando creó el *Bureau of Accuracy and Fair Play* en 1913–: comunicar con precisión nombres, fechas y edades; atribuir citas correctamente; no depender excesivamente de teletipos; contrastar las fuentes; o, sencillamente, no inventarse declaraciones. Por lo que respecta al segundo elemento, la predisposición al diálogo con la audiencia, vuelve a llevarnos a la antedicha libertad de discusión de John Stuart Mill y, en última instancia, a la socrática noción misma de verdad dialéctica: aquella que emerge del diálogo entre los actores sociales.

La concepción del periodismo profesional de calidad está, finalmente, indispensablemente vinculada a la satisfacción del interés público, principio tan valioso que el máximo organismo de autorregulación de la prensa británica, la Independent Standards Press Organisation (heredera de la influyente Press Complaints Commission), lo cita hasta en siete ocasiones, amén de un corolario final en el que se especifica la casuística que puede ser considerada, efectivamente, como interés público[1].

3. La actividad periodística bajo la óptica sociológica. Los precedentes

Los orígenes de la sociología del periodismo podrían situarse en los trabajos de Park (1922, 1969) y Lippmann (1922), si bien el rastro sociológico en el análisis de los medios se puede apreciar también en trabajos anteriores de Park y Burguess (1921). Por supuesto, tampoco hay que olvidar la indispensable contribución al concepto de sociología de la prensa de Max Weber (en Zelizer, 2004: 50), que ya en 1924 en un discurso pronunciado ante la Sociedad Sociológica alemana invitó a realizar estudios multidisciplinares de la práctica periodística, el profesionalismo periodístico y las perspectivas de la profesión en distintos países. Si bien a lo largo de casi cinco décadas (1930-1975) los estudios sobre los medios se centraron principalmente en analizar los efectos en la recepción, durante los años 80, proliferaron un buen número de trabajos que sí dieron preferencia al estudio de la labor periodística desde el punto de vista de la producción.

Autores como Hirsh (1980), Weaver y Gray (1980), o Wolf (1987) prueban el empuje de la sociología del periodismo durante esta década. Ya en los años 90 Shoemaker y Reese (1996) (en la línea de lo propuesto por Hirsh [1980]) sugieren una división en varios niveles (individual o profesional, de rutinas, organizacional, corporativo, extramedios e ideológico), a través de los cuales también se pueden organizar las distintas fuerzas que interactúan en el trabajo periodístico. Un año después de que Shoemaker y Reese (1996) apostaran claramente por un enfoque sociológico más integral a la hora de analizar las rutinas de producción periodísticas, McCombs (1992) también se adscribió a esta tendencia, reconociendo tácitamente que sólo así se conseguiría una aproximación más extensiva al análisis de los productos periodísticos.

En el mismo año que McCombs realiza su aproximación al enfoque sociológico del análisis del trabajo periodístico, Schlesinger (1992) también hablará de la necesidad de convertir el estudio de la labor periodístico en un ejercicio multidisciplinar, ya que sólo analizando los diferentes factores que influyen en la labor diaria del periodista se podrá llegar a entender mejor la labor que realiza. Schlesinger recuerda que, hasta el momento en que él escribe, la sociología de los medios se ha ocupado, aunque no en exclusiva, de cómo las industrias mediáticas, sobre todo las dedicadas a la producción de noticias, emplean los distintos recursos a su alcance para diseminar información. Frente a este enfoque excesivamente mediático, Schlesinger aboga por tener en cuenta otro tipo de presiones, especialmente las relacionadas con el poder.

Un año más tarde, McCombs y Shaw (1993) reiteran lo ya apuntado a finales de los años 60 con la teoría de la *agenda-setting* que el camino andado en el campo de la sociología de las noticias se orienta hacia el conocimiento de las influencias en la construcción de la agenda de los medios; si bien ya hay autores que consideran que este enfoque es demasiado reduccionista.

4. Las presiones mediáticas desde una perspectiva de la Sociología del Periodismo

Cuando se abordan las presiones ejercidas sobre la profesión periodística resulta inevitable volver la vista sobre la recopilación de modelos mediáticos de Hallin y Mancini. En su libro *Comparing Media Systems*, Hallin in Mancini (2008) articulan su análisis de modelos mediáticos en función de cuatro epígrafes principales: el desarrollo de los mercados mediáticos, el paralelismo político, el grado de desarrollo del periodismo desde un punto de vista profesional, y el nivel (y, en caso de existir, la naturaleza) del intervencionismo estatal. Siguiendo estos cuatro pilares de análisis, Hallin y Mancini coinciden en situar el panorama español dentro del modelo "pluralista polarizado", caracterizado por una baja tirada de periódicos, una prensa orientada políticamente hacia las élites, un alto grado de paralelismo político, una profesionalización precaria, un fuerte intervencionismo del Estado y una fuerte influencia de los partidos.

Con todo, nos centraremos en la propuesta realizada por McNair (1998) por ser su aspiración, más que establecer unas categorías configuradoras de sistemas mediáticos, elaborar un patrón de condicionantes que, desde una óptica sociológica, pueden encontrar un encaje más universal en múltiples países y modelos mediáticos. Autores como Borrat (2002: 62) han criticado la rigidez de los paradigmas de competencia y dominación con los que McNair radiografía sociológicamente los posibles esquemas mediáticos, y en especial sus incompletos esfuerzos por formular una tercera vía sólida que aliviase el choque entre el "ser" y el "deber ser" periodístico, algo que McNair hace a través de la sociología del periodismo pero que a Borrat no convence plenamente. Con todo, lo cierto es que Borrat (2002: 58) ya había validado a McNair previamente como fuente acreditada desde el momento en el que adopta la "concepción estricta" del periodismo de McNair para acometer su análisis de la actividad periodística, acotándola, eso sí, "a ciertos tipos predominantes, pero no únicos de soportes mediáticos: *periódicos de información general y emisoras de radio y canales de televisión generalistas*".

4.1. Ética profesional y rutinas prácticas

Como se adelantaba en la introducción, McNair establece cinco tipos principales de presiones que se ejercen sobre el trabajo de los profesionales de los medios: la ética profesional y las rutinas prácticas, las presiones políticas, las presiones económicas, las presiones tecnológicas y las presiones ejercidas por actores sociales extramediáticos.

El primer tipo de condicionantes se refiere a la ética, la normativa profesional y los valores normativos, un conjunto de elementos que McNair (1998: 14) denomina "cultura profesional". Manning (2000) recuerda, en este sentido, que incluso las democracias liberales modernas, aunque se sometan a la máxima capitalista de optimizar los beneficios, consideran como positivos para la prensa una serie de valores como la independencia, la libertad y la honestidad. Esto implica igualmente que los medios en general y la prensa escrita en particular deben esforzarse para conseguir ciertos logros, como publicar noticias contrastadas en las que se haga eco de todas las partes implicadas, en aras de facilitar un debate justo y amplio de los asuntos políticos y sociales más trascendentes. De esto se deriva que contar con una diversidad de fuentes y, en última instancia, un pluralismo de versiones, se erija en un objetivo deseable, comúnmente aceptado desde el punto de vista de la ética profesional en el periodismo moderno. Así se estipula, de hecho, en el Código Deontológico de la FAPE (Federación de Asociaciones de Periodistas de España): "El deber y el derecho de oposición a cualquier intento evidente de monopolio u oligopolio informativo, que pueda impedir el pluralismo social y político" [2].

Por el contrario, asumir acríticamente de antemano a ciertas fuentes como proveedoras incuestionables de noticias (lo que Manning [2001] llama "spin doctors" [3] y Hall et al. [2013] "definidores primarios") iría sin duda alguna contra la Ética y el profesionalismo del periodismo, ya que convertiría a los periodistas en meros "estenógrafos" (McChesney, 2011) que no se guían más que por lo que Fiske (2016: 188) denomina "jerarquía de legitimación". Volviendo al Código

CC BY SA

Deontológico de la FAPE, se asume como un valor deseable contrastar las informaciones, por lo que el periodista "deberá fundamentar las informaciones que difunda, lo que incluye el deber que contrastar las fuentes y el de dar la oportunidad a la persona afectada de ofrecer su propia versión de los hechos"[4].

Autores como los anteriormente mencionados Kovach y Rosenstiel (2012) apuntan que en los últimos años los periodistas han aprendido a comprobar mucho más las historias que llegan a sus oídos cuando éstas son filtradas por fuentes anónimas, lo cual debería sin duda repercutir en una mejora de la calidad. La pregunta es, ¿son tan conscientes de este deber de comprobar la veracidad de las historias, incluso cuando las fuentes que las revelan no son fuentes anónimas? El ejemplo de la portada de El País la tarde después de los atentados del 11-M en Madrid, en la que se culpaba a ETA de la matanza sin citar fuentes en el titular ni en el subtítulo, puede ser un buen ejemplo de los peligros que tiene atribuirse noticias cuya veracidad no se ha contrastado, por más que la fuente sea visible y presumiblemente tan creíble como el Gobierno de España[5].

Este primer tipo de presiones también incluye las limitaciones organizacionales (McNair, 1998; Skovsgaard, 2013), como por ejemplo las fechas de entrega estrictas, una característica inherente al periodismo y que muchos ven como la causa del excesivo uso de las fuentes externas poco o nada contrastadas desde la redacción. Thussu (2003) escribe, en este sentido, que las limitaciones derivadas de la falta de espacio y de la inmediatez de las fechas de entrega resultan en una falta de actitud investigadora por parte del periodista, un aspecto que también está presente en las críticas de otros autores como Chadwick (2006) y De Burgh (2013), y que evidentemente va contra algunos de los estándares profesionales deseables mencionados anteriormente.

En el caso español, los profesionales de los medios con frecuencia aluden a las presiones derivadas de la fecha de entrega como una de las lacras que minan la calidad de su trabajo y que les obligan, entre otras cosas, a interiorizar tácticas de "supervivencia" como la confianza en fuentes externas, sean del tipo que sean (Gelado, 2009). Este tipo de aprendizaje organizacional constituye toda una socialización secundaria para el periodista; un corpus que, una vez asumido, convierte al periodista individual en un miembro del colectivo[6].

Por un lado, las presiones organizacionales y logísticas generan una serie de limitaciones que influyen directamente en el trabajo del periodista. Por otro lado, el periodista que ha asumido este aprendizaje organizacional y trabaja según sus normas, acaba ofreciendo a sus lectores un trabajo que es modelado no sólo por su propio talento, sino también por una serie de limitaciones profesionales. Sin embargo, llegados a este punto, cabría preguntarse es si el receptor de este proceso vertical (presiones organizacionales----periodista socializado-----receptor final) es consciente de todos esos influjos que modelan un proceso aparentemente sencillo como el de ofrecer noticias. Y, yendo un paso más allá, no estaría, desde luego, fuera de lugar preguntar si, siendo conscientes de estas limitaciones, no tenderán los periodistas en ocasiones a ocultar el proceso a fin de que los lectores simplemente asuman lo que se les ofrece y no se cuestionen por el modo en el que se han ido configurando tales informaciones.

4.2. Presiones políticas

Anteriormente se hablaba de cómo autores como Schlesinger (1992) resaltaban la necesidad de un enfoque multidisciplinar a la hora de analizar las rutinas periodísticas, en especial a la hora de definir las relaciones de poder y cómo éstas también representaban un buen cúmulo de factores de presión para los profesionales de los medios; paradigma también secundado, más recientemente, por autores como Preston (2008), Brannon (2008), Becker y Vlad (2009), Wahl-Jorgensen (2010) o Ryfe (2013). McNair (1998) también habla en su libro sobre las presiones políticas, que aparecen analizadas a través de cuatro factores diferentes: la naturaleza del sistema político, la cultura política, la relación económica entre los medios periodísticos y el aparato político, y las percepciones de la elite sobre la importancia del medio periodístico.

Respecto al primer sub-factor, las presiones que proceden del estamento político varían sustancialmente en función de la naturaleza del sistema político. En una democracia liberal, por ejemplo, parece que se acepta mejor la crítica, el humor, las anécdotas, o la personalización que en otro tipo de sistemas políticos. No obstante, autores como Miliband (2009) sugieren que la crítica mediática, incluso en sistemas liberales, sigue siendo superficial porque nunca desafía las bases del sistema. En los regímenes autoritarios, por el contrario, incluso la resistencia u oposición mediática más superficial quedaría prohibida y, en caso de persistir, se trataría de suprimir. No obstante, resulta difícil ver modelos "liberales" o "autoritarios" en estado puro. Como bien advierte McNair (1998: 88), la mayoría de los países tienden a situarse "en algún punto entre medias" de ambos modelos.

Definir el segundo sub-factor, "la cultura política", no es tan fácil. Vinculada al factor anterior, "describe las relaciones informales y no institucionalizadas entre políticos y periodistas" (McNair, 1998: 89), algo explorado en el caso holandés por Brants y Van Pragg (2006). En otras palabras, incluso en un país en el que la libertad de prensa se haya institucionalizado, las relaciones históricas entre ciertos partidos y ciertos medios pueden determinar la dialéctica existente entre ambos. Los casos en España son evidentes y sus inicios podrían establecerse incluso en la época de la transición, con la fundación de diarios históricos como El País.

Todo lo dicho es válido también para el tercer sub-factor, "la relación económica entre los medios periodísticos y el aparato político". No en vano, los grupos políticos pueden ser propietarios de ciertos medios de comunicación y, por tanto, ejercer presiones sobre ellos en aras de conseguir una ventaja política, como ha ocurrido en Italia, donde Berlusconi consiguió aglutinar poder político en las urnas y mediático en la plataforma Mediaset creada por él mismo. Es evidente que la percepción de la elite política con respecto a los medios también determina las presiones que pueden ser ejercidas sobre ellos. Por ejemplo, cuando se cree que una empresa de comunicación como la BBC (McNair, 1998: 93) es influyente dentro de o más allá de las fronteras de un determinado país a la hora de informar a la población y modelar su opinión, la elite política puede sentirse mucho más tentada a intentar ejercer presiones sobre esa empresa que en el caso de otros medios menos influyentes.

Habría que añadir, igualmente, un último factor de influencia política en los medios – que, además, enlaza con el siguiente grupo de presiones, las económicas–: la publicidad. En países como España, las instituciones públicas son los principales anunciantes de varios medios de comunicación, especialmente en medios locales y regionales, y los partidos instalados en el gobierno pueden tratar de ejercer su influencia bajo la amenaza más o menos soslayada de vetar a tal o cual medio en la planificación publicitaria de las instituciones.

4.3. El entorno económico

En tanto que el periodismo hoy en día se entiende como un negocio que funciona bajo los preceptos del mercado capitalista, las empresas de medios de comunicación tienen la obligación de generar un beneficio. Las repercusiones de este fenómeno pueden chocar con alguna de las otras presiones mencionadas anteriormente, especialmente aquellas que se refieren a la ética y al profesionalismo. Este fenómeno aparece reflejado en el discurso crítico de autores como Bourdieu (citado en McNair, 1998: 102), quien denuncia la pérdida de calidad en el producto periodístico como resultado de una obsesión por la rentabilidad. Habermas (2011) también comparte este punto de vista y reconoce que en Europa la esfera pública ha ido expandiéndose hasta perder su carácter político y canjearlo por una actitud consumidora con escaso límite. En una línea parecida, autores como Manning (2001), Boykoff (2007 y 2008) o Hansen (2011) advierten que para entender el periodismo de noticias contemporáneo y cuestiones aledañas como el pluralismo o lo extensivo de sus coberturas, es necesario entender las exigencias que impone el mercado a la profesión periodística.

CC BY SA

McNair (1998: 112) también coincide con esta postura y extiende su crítica a la reciente "comercialización y comodificación" tanto de la prensa como del periodismo audiovisual, un aspecto que ha ocupado y preocupado también a autores como Obijiofor y Hanusch (2011: 154-176), Allan (2010, 2011) y Jackson (2009). En este sentido, Hallin y Mancini (2010) se muestran igualmente críticos con el hecho de que el periodismo moderno abandone la antigua noción de profesionalismo y tienda a concebir la producción vinculada esencialmente con la rentabilidad. McChesney (2011) añade, en una línea similar, que el profesionalismo se está viendo, cada vez más, amenazado por las presiones comerciales.

La confianza ciega en un mercado mediático guiado por la mano invisible ha causado la formación de grandes conglomerados de comunicación, que a menudo se nutren de las mismas fuentes externas, lo que incluye las mismas noticias de agencia. A principios de los 90, McQuail (2010: 231) ya alertaba de los riesgos de un mercado mediático altamente concentrado y de las repercusiones que este fenómeno podría tener en el producto final. Por su parte, Thompson (2011: 77) recuerda, además, que incluso las organizaciones más pequeñas están actualmente "interconectadas (a las corporaciones de mayor tamaño) a través de subcontratas y acuerdos de externalización". Pero, ¿por qué ocurre todo esto? El periodista estadounidense Walter Cronkite (citado en McNair, 1998: 123) ya anticipaba hace tiempo que en el futuro la programación mediática iba a asistir a una proliferación de canales que iba a ser inversamente proporcional a las ganas de sus dueños de invertir en servicios de noticias muy caros.

Las presiones competitivas han llevado, finalmente a una situación en la que, en aras de mantener la rentabilidad, se ha multiplicado la producción al mismo tiempo que se recortaba el personal, una preocupación señalada hasta la extenuación por por autores como McChesney (2011), Deuze et al. (2010), Bishop (2001) y Salman et al. (2011). Tunstall (1996:136) corrobora, en este sentido, que "entre la década de los 60 y de los 90 la cantidad de palabras escritas y de espacio rellenado por cada periodista de periódicos nacionales a buen seguro se ha duplicado y probablemente se ha triplicado", principalmente por la antedicha prioridad de mantener la rentabilidad. A esto hay que añadir que la cultura redaccional tiende a pensar que cualquier investigación o trabajo periodístico en profundidad no sólo es caro económicamente hablando, sino también en cuestión de gasto de tiempo, lo cual no sólo no se ha probado empíricamente, sino que demuestra ser falso en un buen número de casos, por no hablar de los beneficios en términos de reputación que un periodismo más riguroso reporta a quien lo ejerce.

Resumiendo, las presiones económicas que fuerzan a las empresas periodísticas a obedecer las reglas del mercado, esto es (sobre todo), ser rentables, puede conducirles fácilmente a aceptar métodos más baratos (o que se consideran más baratos de antemano, lo cual no tiene por qué ser cierto, como se señalaba antes, sino que parece más bien parte del acervo ideológico organizacional) de obtener noticias para asegurar su supervivencia en la jungla de la comunicación de masas moderna.

Esto explicaría por qué el número de corresponsales de periódicos en el extranjero ha disminuido tanto (Murrell, 2014), por qué su estatus se ha empequeñecido (Terzis, 2015: 283) y, en última instancia, para muchas publicaciones la fe en los contenidos de las agencias de prensa se ha convertido en el único modo de seguir siendo competitivos. Tal afirmación cobra aún más fuerza si tenemos en cuenta que no parece que haya ningún periódico en disposición de medirse en una competición de número de corresponsales con las grandes agencias como Reuters y seguir manteniendo sus cuentas en orden. Ya en los 70, Tunstall (1971: 84) aseguraba que estas grandes agencias contaban tradicionalmente con "un plantel de corresponsales en el extranjero mucho más grande que el de cualquier periódico". No en vano, los medios mantienen en general pocos corresponsales, a excepción de aquellos servicios públicos como TVE o RNE. El resto suele nutrirse de periodistas desplazados a la zona que no pertenecen a la plantilla y son contratados puntualmente, así como de enviados especiales para casos de relevancia informativa.

Pero, además, la configuración de las plantillas se ha vuelto aún más compleja en los últimos años, con presencia de figuras intermedias como becarios, autónomos o servicios externalizados

cuya precariedad puede entenderse como una clara amenaza para la necesaria independencia de los medios de comunicación. La escasa contratación en condiciones dignas genera, además, un entorno económico que se vuelve más dependiente de productores externos de contenidos: a menos profesionales en la plantilla del medio de comunicación y más necesidad de refresco de contenidos, más posibilidades de irrupción de contenidos prefabricados por gabinetes de prensa en espacios supuestamente informativos, porque suponen algo fácil de presentar como propio en mucho menos tiempo de lo que se tardaría en elaborar una pieza desde cero.

4.4. El entorno tecnológico

Autores como Fenton (2009) o Handley & Rutigliano (2012) han reflexionado profusamente sobre el papel decisivo que han tenido los cambios en el entorno tecnológico en la reconfiguración de las rutinas de producción periodísticas. "Junto con los efectos del mercado", coincide McNair (1998: 127), "la tecnología anima a los productores de noticias a aspirar incluso a más inmediatez e instantaneidad". Por tanto, "ser el primero" se convierte en un objetivo último e inevitable, sin que haya criterio periodístico alguno (tal como el de contrastar las fuentes) que sea lo suficientemente importante como para retrasar la publicación inmediata de una noticia (MacGregor, 1997: 200).

La pregunta que muchos olvidan en esta dinámica frenética es: ¿Ser los primeros en qué? ¿En ofrecer lo de siempre y/o lo mismo que todos? Aunque la tensión entre ser los primeros y estar en lo cierto no es nueva, como bien apuntan Siapera y Veglis (2012), no está de más recordar, como hacen Gray et al. (2012: 59) señalan al respecto del periodismo de datos –en una afirmación que perfectamente podría extrapolarse a la profesión en general–, "no se trata solo de ser el primero, sino de ser una fuente de información fiable".

McNair (1998: 129-30) diría a este respecto que los efectos de la tecnología en el periodismo tienen "una doble cara". Por un lado, tiene efectos positivos, ya que permiten concienciar rápidamente sobre ciertas catástrofes que necesitan una respuesta rápida. Por otro lado, la tecnología puede también permitir prácticas que quizá interfieran con la discreción que se necesitaría para llevar a buen puerto algunos asuntos de Estado; aspecto éste señalado por autores como Sandre (2015) y Harvey (2014).

En este sentido, hemos visto cómo los últimos avances tecnológicos han hecho posible transmitir datos desde casi cualquier parte del mundo al instante, y esto ha desarrollado una necesidad de inmediatez que muchos medios no se pueden permitir, a no ser que confíen en fuentes externas (y más baratas) como las agencias de prensa o corresponsales que trabajen para varios medios a la vez. De este modo, esta confianza en fuentes externas se ha convertido, en cierto modo, en algo inevitable; lo cual ha convertido a las agencias en "un auxiliar insustituible sin el cual sería imposible asegurar un eficiente aporte de información cotidiana" (Haskovec, 1983: 9), lo que Johnston y Forde (2011) llaman "el compañero silencioso" y Czarniawska (2011), con algo menos de bondad, "ciberfábricas" de noticias.

Autores como Bielsa (2008) señalan además, el papel catalizador de las agencias en la globalización del mercado mediático (cf. también Yan & Bissell, 2015), aunque la verdadera pregunta es: si el medio acepta que su credibilidad dependa del buen hacer de otros, ¿no es muy alto el precio pagado por mantenerse con vida en esta carrera desesperada por maximizar los beneficios? O yendo incluso más allá, ¿no está reñida la obsesión por la inmediatez con la posibilidad de tratar los temas en profundidad? Repasando las rutinas de producción de las agencias de noticias, las grandes "facilitadoras" de este sistema informativo mundial ceñido a la inmediatez (D'Haenens et al., 2006: 206; cf. también Johnston, 2009).

La pregunta es, por un lado, si las agencias de información garantizan algo más que una cobertura inmediata (cf. Anderson et al., 2013 y Shrivastava, 2007). Horvit (2006), por ejemplo, señala la excesiva independencia de las fuentes oficiales en aquellos medios que se nutrieron

CC BY SA

principalmente de agencias estadounidenses durante la guerra de 2003. Autores como Paterson (2007), Weatherly (2007), Lewis et al. (2008) o Gelado (2009) cuestionan, además, el efecto negativo que la entrada de las agencias de noticias tienen para el pluralismo.

Pero, por encima de todo ello, la cuestión que emerge con la nueva revolución tecnológica es si, en verdad, el papel de las agencias sigue siendo tan relevante en el nuevo panorama de la comunicación como describía McNair en los estertores del pasado siglo o si, por el contrario, la eclosión tecnológica ha hiperpoblado el mercado de nuevas alternativas en el suministro de noticias, desde los agregadores de contenido hasta las propias redes sociales. En este sentido, tal vez sea necesario actualizar el concepto mismo de medio de comunicación hacia una perspectiva más inclusiva y de mejor encaje en la poliédrica realidad comunicativa actual. Como afirma Potter (2012), ya no es una cuestión del tamaño de la audiencia, ni siquiera del tipo de audiencia, sino de la intención del comunicador: los medios de comunicación son hoy de masas en tanto en cuanto los emisores aspiran a un impacto que trasciende un círculo reducido. Sigue existiendo, por supuesto, la mediación tecnológica, si bien la posibilidad de dirigirse a una audiencia, más que masiva, es potencialmente global. Por ello, una vez ensanchadas las posibilidades técnicas para la transmisión de mensajes –no solo en términos de inmediatez, sino también de integración multimedia y de globalidad del *target*–, conviene también reivindicar el profesionalismo como indispensable elemento diferenciador en el marasmo de potenciales comunicadores, por cuanto es el adherirse al cúmulo de valores de calidad profesional mencionados anteriormente en este artículo lo que con más justicia permite reclamar el prevalente lugar que el derecho a la información ha de ocupar en la sociedad.

4.5. Actores sociales extramediáticos

Este grupo está constituido por individuos u organizaciones que no pertenecen a los medios pero que tratan de captar la atención mediática para conseguir que sus opiniones aparezcan publicadas de la manera más positiva posible. Las presiones cada vez más frecuentes por parte de este tipo de fuentes han acabado reflejándose en una mayor repercusión en los productos mediáticos durante los últimos años. "Políticos, activistas de grupos de presión, celebridades del mundo del deporte y de la pantalla, organizaciones públicas como la Policía y los sindicatos" (McNair, 1998: 15) son algunos ejemplos de los actores sociales que se incluyen en este grupo (cf. también Hardy, 2014). Es cierto que algunas de estos subgrupos que McNair incluye dentro de los actores sociales extramediáticos, en ocasiones pueden correr en paralelo a otros ya vistos (como el caso de los políticos, mencionados anteriormente en el apartado específico de presiones políticas), si bien existen ciertos matices que justifican su presencia extendida (en el caso de las presiones políticas, podemos entenderlas más próximas a condicionantes ejercidos desde ámbitos de la esfera política instalada en el poder; mientras que es también posible que existan presiones que procedan de entornos no institucionales, como las ejercidas por políticos en la oposición).

La relación que se establece entre las fuentes y los propios periodistas fundamenta una simbiosis que proporciona, a partes iguales, tanto presión como posibles beneficios al periodista. Por un lado, la insistencia de algunas de estas fuentes por ser retratadas con la mayor benevolencia posible puede, en caso de ser atendida receptivamente por el periodista, proporcionar a este último una serie de beneficios profesionales que, a buen seguro, le ahorrarán quebraderos de cabeza en su trabajo diario. Por ejemplo, aquellas fuentes que hayan percibido mayor apoyo por parte de ciertos periodistas, tratarán de compensarlo cuanto menos con una atención personalizada y, en ocasiones, en exclusiva en el momento que se les demande.

Este comportamiento no es exclusivo de los actores extramediáticos, ya que con demasiada frecuencia en el panorama nacional se puede observar cómo personas que están en posiciones de poder dosifican sus apariciones en función del tratamiento que reciben en unos u otros medios o por unos u otros periodistas. Volviendo a los beneficios que se pueden obtener por

parte de estos agentes extramediáticos, no hay que descartar la posibilidad de otros favores personales más tangibles, como viajes, revelaciones de información, invitaciones a eventos en general, etc. Sin embargo, todos estos beneficios pueden convertirse en pesadillas para el periodista si no se muestra tan cooperativo con la fuente. Muchas de estas fuentes, en especial aquellas cuya relevancia no justifican su presencia continuada en los medios, pueden tomar represalias contra aquellos periodistas que no les han apoyado a la hora de defender su imagen o sus tesis restringiéndoles información en momentos en los que ellos saben que sí son noticia. Esto supone una presión más para el periodista, que sabe que no puede guiarse exclusivamente por criterios periodísticos a la hora de seleccionar las informaciones y las fuentes, sino que también tiene que lograr un cierto equilibrio para no provocar la hostilidad de algunas fuentes que puede necesitar en el futuro.

5. Periodismo profesional de calidad, ¿periodismo viable?

Después de haber revisitado la profesión periodística desde una óptica sociológica, repasando primero el concepto mismo de periodismo profesional de calidad y aplicando, a continuación, la propuesta de McNair al panorama actual de la comunicación, resulta inevitable concluir que, en muchos sentidos, las presiones existentes hace dos décadas siguen no solo vigentes en la actualidad, sino que han adoptado, en ocasiones, nuevas formas que complican más si cabe el ejercicio de un periodismo independiente. Sin embargo, la pregunta que formulaba tácitamente McNair al debatir su sociología del periodismo hace casi dos décadas, sigue estando plenamente vigente: ¿Es viable el periodismo profesional de calidad?

La respuesta no puede ser ni plenamente desalentadora ni excesivamente optimista, sino más bien en la línea del homenaje que George Clooney y Grant Heslov dedicaron a Edward R. Murrow en *Buenas noches y buena suerte* (George Clooney, 2005): los medios siguen teniendo el potencial de repercutir positivamente en la sociedad, aunque el entorno en el que conseguir tan altos valores parezca cada vez más hostil (de hecho Murrow se quejaba al final de la historia del retiro dorado de McCarthy, mientras él quedaba relegado a un programa de segunda fila).

Conviene, quizá, comenzar discriminando entre los cinco grupos de presiones que propone McNair, ya que no todas amenazan, en realidad, el periodismo profesional de calidad. Las hay, de hecho, que, como la ética profesional y las rutinas profesionales, solo constriñen la viabilidad del periodismo profesional de calidad en parte; por cuanto la exigencia de las fechas de entrega o la constante actualización de contenidos que exige el panorama mediático actual puede mermar aspiraciones como la exactitud o la precisión, pero la existencia de una cultura profesional no hace sino exigir al periodista ajustarse, precisamente, a unos principios profesionales de calidad como los apuntados por Sanders (2007).

Algo similar sucede en cuanto a las presiones tecnológicas: por un lado han posibilitado un entorno que multiplica la exigencia de inmediatez, con las consiguientes presiones ya comentadas; pero al mismo tiempo han abierto posibilidades técnicas que redundan en los principios fijados al comienzo de este artículo como garantes del periodismo profesional de calidad. El incremento de posibilidades de interacción es, tal vez, el más notable, por cuanto la apertura de estos canales de relación con la audiencia receptora permiten fomentar el debate público en un sentido que recuerda a John Stuart Mill y su defensa de la libertad de discusión como mecanismo catalizador del progreso social.

Los condicionantes ejercidos desde la política, ya sea desde los ámbitos institucionales de ejercicio de poder, ya sea desde otras esferas políticas, también constriñen la independencia del profesional que intenta ejercer un periodismo de calidad, como se comprobaba en el caso de la portada de El País la tarde posterior al 11-M, y como también respalda el corpus de autores consultados. Son, sin duda, un aspecto que no ha perdido vigencia desde que fuera formulado por McNair y que, como se ha visto, adopta diversas formas, desde la llamada al director del periódico hasta la amenaza más o menos velada de reducir el volumen de emplazamiento

BY SA

publicitario institucional –sustento económico indispensable para algunas publicaciones, especialmente en los entornos locales y regionales.

No es, como hemos visto, la única constricción económica que se cierne sobre la profesión periodística. Las presiones del mercado obligan a la empresa mediática a someterse a las necesidades de generar beneficio económico y ello no siempre juega a favor de un ejercicio profesional del periodismo. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que, en estos tiempos de celeridad, de urgencias informativas y de sacrificio de la calidad o de los estándares que hicieron del periodismo una profesión noble son precisamente las cualidades inmoladas con más frecuencia las que, por su creciente escasez, se erigen en una ventaja comparativa de cara al gran público. Cierto que las audiencias, como se comentaba anteriormente, se han habituado a una rapidez de recepción de la que difícilmente se desengancharán así como así; pero no es menos cierto señalar también que en un panorama así, aquellos que destaquen por su rigor, serenidad en el juicio y capacidad interpretativa ponderada ganarán, sin duda alguna, su propio espacio dentro del mercado de la información.

Si se piensa bien, la urgencia informativa a la que nos hemos visto arrojados en los últimos años subsiste esencialmente por el seguidismo de parte de los medios actuales. También es cierto que el panorama actual, con modelos de financiación tan innovadores como el de El Diario, sufragado esencialmente por socios lectores que pagan para que el medio subsista, permite posibilidades que no hubieran sido concebibles no hace mucho. Incluso dentro de los medios tradicionales existen ejemplos de periodismo que aspira a elevarse a los parámetros propuestos en este artículo como profesionales y de calidad, como el caso de Ana Pastor, primero en el ente público de RTVE y actualmente en La Sexta.

Como se anunciaba unas líneas antes, y como el propio John Suart Mill sugería en su crítica al utilitarismo de Bentham, acercarse a la verdad es también un buen negocio, pues redunda en la credibilidad de los contenidos producidos, y nada da más beneficios que una audiencia que se fía de un emisor creíble. Piénsese, pues, en una alternativa periodística lo suficientemente concienzuda como para no renunciar a ciertos valores que, para la profesión periodística, deberían ser irrenunciables, tales como el rigor, el contraste de fuentes, la capacidad investigadora e interpretativa o la honradez. Virtudes todas ellas ante las que otras menores, como la inmediatez, no solo palidecerían, sino que quedarían tremendamente empequeñecidas. Virtudes todas ellas que la audiencia celebraría, aunque solo fuera por su novedad dentro del mercado. Y tal propuesta no solo es deseable. Es necesaria.

4. Referencias bibliográficas

[1] AIRA FOIX, T. (2009). Los spin doctors: Cómo mueven los hilos los asesores de los líderes políticos. Barcelona: Editorial UOC.

[2] ALLAN, S. (2010). *News Culture*. Berkshire: McGraw-Hill.

[3] _____ (2011). Reweaving the Internet : online news of September 11. En ZELIZER, B. y ALLAN, S. (Eds.) *Journalism after September 11*.Oxon: Routledge.

[4] ANDERSON, P.J., WILLIAMS, M. & OGOLA, G. (2013). *The Future of Quality News Journalism: A Cross-Continental Analysis*. Londres: Routledge.

[5] ASPINALL, C. (2005). The News Monopoly. *Free Press, Journal of the Campaign for Press and Broadcasting Freedom*,144.

[6] BECKER, L.B. y VLAD, T. (2009). News Organisations and Routines. En WAHL-JORGENSEN, K. y HANITZSCH, T. (Eds.). *The Handbook of Journalism Studies*. Nueva York: Routledge.

[7] BIELSA, E. (2008). The pivotal role of news agencies in the context of globalization: a historical approach. *Global Networks*, 8, 3, 347–366. https://www.doi.org/10.1111/j.1471-0374.2008.00199.x

[8] BISHOP, R. (2001). News Media, Heal Thyselves: Sourcing Patterns in News Stories about News Media Performance. *Journal of Communication Inquiry*, *(25)*1,22-37. https://www.doi.org/10.1177/174804851038673910.1177/0196859901025001003

[9] BORRAT, H. (2002). Paradigmas alternativos y redefiniciones conceptuales en comunicación periodística. *Anàlisi*, 28, 55-57.

[10] _____ (2005). Periódicos de calidad: primeras propuestas para una lectura crítica. *Portal Comunicación*. Disponible en http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=21.

[11] BOYKOFF, M.T. (2007). From convergence to contention: United States mass media representations of anthropogenic climate change science. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *32*(I4), 77–89. https://www.doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00270.x

[12] ____ (2008). Media and scientific communication: a case of climate change. *Geological Society*, 305, 11-8. https://www.doi.org/10.1144/SP305.3

[13] BRANNON, J. (2008). Maximize the Medium: Assessing Obstacles to Performing Multimedia Journalism in Three U.S. Newsrooms. En PATERSON, C. y DOMINGO, D. (Eds.). *Making Online News: The Ethnography of New Media Production*. Nueva York: Peter Lang.

[14] BRANTS, K. & VAN PRAAG, P. (2006). Signs of Media Logic Half a Century of Political Communication in the Netherlands. *Javnost - The Public: Journal of the European Institute for Communication and Culture*, 13, (1), 25-40. https://www.doi.org/10.1080/13183222.2006.11008905

[15] CHADWICK, A. (2006). *Internet Politics: States, Citizens, and New Communication Technologies*. Oxford: Oxford University Press.

[16] CZARNIAWSKA, B. (2011). *Cyberfactories: How News Agencies Produce News*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

[17] DE BURGH, H. (2013). *Investigative Journalism*. Londres: Routledge.

[18] DEUZE, M., ELEFANTE, P., STEWARD, B. (2010). Media Work and the Recession. *Popular Communication: The International Journal of Media and Culture*, 8(3). https://www.doi.org/10.1080/15405702.2010.493428

[19] D'HAENENS, L., HOGHE, M., HASIBE, G. & VANHEULE, D. (2006). *'New' Citizens, New Policies?: Developments in Diversity Policy in Canada and Flanders*. Gante: Academia Press.

[20] FENTON, N. (2009). New Media, Old News: Journalism and Democracy in the Digital Age. Londres: Sage.

[21] FISKE, J. (2016). *Media matters*. Oxon: Routledge.

[22] FRANKLIN, B. (2008). *Pulling Newspapers Apart: Analysing Print Journalism*. Londres: Routledge.

[23] GELADO, R. (2009). La dependencia de la prensa española hacia las agencias de noticias. *Comunicación y Sociedad*, XXII, (2), 243-275.

[24] GRAY, J. ; CHAMBERS, L. ; BOUNEGRU, L. (2012). *The Data Journalism Handbook*. Sebastopol (CA): O'Reilly.

[25] HALL, S.; CRITCHER, C.; JEFFERSON, T.; CLARKE, J.; y ROBERT, B. (2013). *Policing the crisis: mugging, the state, and law and order*. Londres: Palgrave McMillan.

[26] HALLIN, D.C. y MANCINI, P. (2008). *Sistemas mediáticos comparados : tres modelos de relación entre los medios de comunicación y la política*. Madrid: Editorial Hacer.

[27] _____ (2010). Western Media Systems in Comparative Perspective. En CURRAN, J. y GUREVITCH, M. (Eds.). *Mass Media and society*. Londres: Arnold.

[28] HABERMAS, J. (2011). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.

CC BY SA

[29] HALLIN, D.C. y MANCINI, P. (2010). Western Media Systems in Comparative Perspective. En CURRAN, J. y GUREVITCH, M. (Eds.). *Mass Media and society*. Londres: Arnold.

[30] HANDLEY, R.L. & RUTIGLIANO, L. (2012). Journalistic field wars: defending and attacking the national narrative in a diversifying journalistic field. *Media,* Culture & Society, 34 (6), 744-760. https://www.doi.org/10.1177/0163443712449500

[31] HANSEN, A. (2011). Communication, media and environment: Towards reconnecting research on the production, content and social implications of environmental communication. *International Communication Gazette*, 73 (1-2), 7-25,

[32] HARVEY, S. (2014). *Encyclopedia of Social Media and Politics*. Londres: Sage.

[33] HARDY, J. (2014). *Critical Political Economy of the Media: An Introduction*. London: Routledge.

[34] HASKOVEC, S. (1983). *La agencia de prensa en el sistema de los medios de comunicación*. Praga: OIP.

[35] HIRSH, P. M. (1980). Occupational, organizational and institutional mass media research. Toward and integrated frame work. *Mass Communication Review Year Book*, vol. 1.

[36] HORVIT, B. (2006). International News Agencies and the War Debate of 2003. *International Communication Gazette*, 68(5-6), 427-447.

[37] JACKSON, P.T. (2009). News as a Contested Commodity: A Clash of Capitalist and Journalistic Imperatives. *Journal of Mass Media Ethics*, *24*(2-3), 146-63, https://www.doi.org/10.1080/08900520902905349

[38] JOHNSTON, J. (2009). 'Not wrong for long': The role and penetration of news wire agencies in the 24/7 landscape. *Global Media Journal* - Australian Edition, 3(2).

[39] JOHNSTON, J. & FORDE, S. (2011). The Silent Partner: News Agencies and 21st Century news. *International Journal of Communication*, 5.

[40] KOVACH, B. y ROSENSTIEL, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Madrid: Aguilar.

[41] LEWIS, J., LEWIS, A. & FRANKLIN, B. (2008). A compromised Fourth State? UK news journalism, public relations and news sources. *Journalism Studies*, 9(1). https://www.doi.org/10.1080/14616700701767974

[42] LIPPMANN, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.

[43] MANNING, P. (2000). *News and News Sources. A critical introduction*. Londres: Sage.

[44] MCCHESNEY, R.W. (2011). *Corporate Media and the Threat to Democracy*. Nueva York: Seven Stories.

[45] MACGREGOR, B. (1997) *Live, direct and biased?: Making Television News in the Satellite Age*. Londres: Arnold.

[46] MCCOMBS, M.E. (1992). Explorers and surveyors: Expanding strategies for agenda setting research. *Journalism Quarterly*, *69*(4). https://www.doi.org/10.1177/107769909206900402

[47] MCCOMBS, M.E. y SHAW, D.L. (1993). The evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, *43*(2). https://www.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01262.x

[48] MCNAIR, B. (1998). *The Sociology of Journalism*. Londres: Arnold.

[49] MCQUAIL, D. (2010). *Mass Communication Theory*. London : Sage.

[50] MILIBAND, R. (2009). *The state in Capitalist society*. Londres: Merlin Press.

[51] MURRELL, C. (2014). *Foreign Correspondents and International Newsgathering: The Role of Fixers*. Londres: Routledge.

[52] OBIJIOFOR, L. y HANUSCH, F. (2011). *Journalism Across Cultures: An Introduction*. Nueva York : Palgrave Macmillan.

[53] PARK, R.E. (1922). *The immigrant press and its control*. Nueva York : Harper and Brothers.

[54] _____ (1969). News as a form of knowledge : A chapter in the Sociology of knowledge. En STEINBERG, C.S. y BLUEM, W.A. (Eds.). *Mass Media and Communication*. Nueva York : Hastings House.

[55] PARK, R.E. y BURGUESS, E.W. (1921). *Introduction to the science of Sociology*. Chicago : The University of Chicago Press.

[56] PATERSON, C. (2007). International news on the Internet. *Ethical Space, The International Journal of Communication Ethics*, *4*(1/2). http://dx.doi.org/10.1016/S1097-8690(07)71273-8

[57] POTTER, W.J. (2012). *Media Effects*. Londres: Sage.

[58] PRESTON, P. (2008). *Making the News: Journalism and News Cultures in Europe*. Londres y Nueva York: Routledge.

[59] RYFE, D.M. (2013). *Can Journalism Survive: An Inside Look at American Newsrooms*. Cambrige: Polity Press.

[60] SALMAN, A., FARIDAH, I., MOHD YUSOF, H.A., NORMAH, M. & MAIZATUL, H.M. (2011). The Impact of New Media on Traditional Mainstream Mass Media. *The Innovation Journal : The Public Sector Innovation Journal*, *16*(3).

[61] SANDERS, K. (2003). *Ethics and Journalism*, London: Sage.

[62] SANDRE, A. (2015). Digital Diplomacy: Conversations on Innovation in Foreign Policy. Lanham (MA): Rowman & Littlefield.

[63] SCHLESINGER, P. (1992). Repensando la sociología del periodismo. Estrategias de las fuentes y límites del centralismo de los medios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 13, Colima: Universidad de Colima.

[64] SHOEMAKER, P. J. y REESE, S. D. (1996). *Mediating the message. Theories of influences on mass media content*. Nueva York: Longman.

[65] SHRIVASTAVA, K.M. (2007). *News Agencies from Pigeon to Internet*. Elgin (IL) : New Dawn Press.

[66] SKOVSGAARD, M. (2013). Watchdogs on a leash? The impact of organisational constraints on journalists' perceived professional autonomy and their relationship with superiors, *Journalism*, *15*(3), 344-363. https://www.doi.org/10.1177/1464884913483494

[67] SIAPERA, E. & VEGLIS, A. (2012). *The Handbook of Global Online Journalism*. Oxford: Wiley-Blackwell.

[68] TERZIS, G. (2015). *Mapping Foreign Correspondence in Europe*. Nueva York y Londres: Routledge.

[69] THOMPSON, J.B. (2011). *The Media and modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.

[70] THUSSU, D.K. (2003). Live TV and Bloodless Deaths : War, Infotainment and 24/7 News. En THUSSU, D.K. y FRIEDMAN, D. (Eds.). *War and the media: reporting conflict 24/7*. Londres: Sage.

[71] TUNSTALL, J. (1971). *Journalists at work*. Londres: Constable.

[72] _____ (1996). *Newspaper Power : The New National Press in Britain*. Londres : Clarendon Press.

[73] WEAVER, D. H. y GRAY, R. G. (1980). Journalism and mass communication research in the United Sates. *Mass Communication Review Yearbook*, 1.

[74] WAHL-JORGENSEN, K. (2010). *News Production, Ethnography, and Power : on the Challenges of Newsroom-Centricity*. En BIRD, S.E. (Ed.). *The Anthropology of News & Journalism: Global Perspectives*. Bloomington: Indiana University Press.

[75] WEATHERLY, J.N., PETROS, T.V., CHRISTOPHERSON, K.M., HAUGEN, E.N. (2007). Perceptions of political bias in the headlines of two major news organizations. *The International Journal of Press/Politics*, *12*(2). https://www.doi.org/10.1177/1081180X07299804

[76] WOLF, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

[77] YAN, Y. & BISSELL, K. (2015). The Sky Is Falling: Predictors of News Coverage of Natural Disasters Worldwide. *Communication Research*. https://www.doi.org/10.1177/0093650215573861

[78] ZELIZER, B. (2004). *Taking Journalism Seriously: News and the Academy*. Londres: Sage.

[1] entre la que se encuentra la revelación de actos delictivos, la protección de la salud pública, prevenir del público ante afirmaciones engañosas de individuos u organizaciones o la revelación de casos de mala praxis empresarial o judicial

[2] Sección II (Estatuto), Artículo 8, apartado b.

[3] El término "spin doctor" está en cierto modo relacionado con la figura del sofista, alguien que es especialista en saber "vender" los argumentos sin que ello despierte ninguna clase de dudas por parte de su receptor. En la actualidad, en el mundo anglosajón el término suele aparecer a menudo vinculado al mundo de las Relaciones Públicas y del asesoramiento político (cf. Aira Foix, 2009).

[4] Sección III (Principios de Actuación), Artículo 13, apartado a.

[5] Jesús Ceberio, director de El País en el momento del atentado, explicó algo más de dos semanas después que, efectivamente, recibieron una llamada del Presidente del Gobierno, José María Aznar, comunicando "su absoluta certeza" de que ETA estaba detrás de los atentados, y que tal llamada les llevó a cambiar su portada para asignar la autoría a la banda terrorista vasca (http://elpais.com/diario/2004/11/30/espana/1101769213_850215.html).

[6] El *Llibre blanc de la professió periodística a Catalunya*, editado por el Colegio de Periodistas de Catalunya determinó, después de realizar una encuesta entre varios profesionales, que entre los encuestados existía una cultura profesional, y que además ésta se adquiría mediante una socialización laboral y no académica.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Dhione OLIVEIRA-SANTANA
Universidade Federal de Sergipe. Brasil. odhione@gmail.com
Dra. Raquel MARQUES-CARRIÇO-FERREIRA
Universidade Federal de Sergipe. Brasil. raquelcarrico@gmail.com

Novas Fronteiras entre as Telenovelas Exibidas nos Estados Unidos e a Comunicação Publicitária

New Frontiers between Telenovelas Displayed in the United States and Advertising Communication

Fecha de recepción: 25/04/2015
Fecha de revisión: 10/06/2016
Fecha de *preprint*: 25/06/2016
Fecha de publicación final: 01/07/2016

Resumen

La telenovela, un producto típico de América Latina, está presente notablemente en la cultura hispana en los Estados Unidos. El éxito de audiencia de las telenovelas en canales hispanos en los Estados Unidos también refleja las inversiones en la publicidad televisiva en estos productos, y algunas acciones se están produciendo de una manera nunca antes experimentada. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las nuevas posibilidades de promoción y el consumo de las tramas de las telenovelas en América Latina, a través principalmente de los datos de fuentes bibliográficas directas e indirectas.

Palabras clave
televisión; Product Placement; Transmedia; Crossmedia; telenovelas

Abstract

The Soap Opera is a typical Latin American product, and is present markedly in the Hispanic culture in the United States. The ratings success of soap operas in Hispanics channels in the United States also reflects the atraction of television advertising investments in these products, and some ad actions are occurring in ways never before experienced. In this context, this research aims to reflect on the new possibilities of promotion and consumption with the plots of soap operas in Latin America, through primarily of direct and indirect sources of documentation.

Keywords
Fiction Television; Product Placement; Transmedia; Crossmedia; Soap Opera

Oliveira-Santana, D. y Marques-Carriço-Ferreira, R. (2016). Novas Fronteiras entre as Telenovelas Exibidas nos Estados Unidos e a Comunicação Publicitária. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *7*(2), 275-287.
https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.18

1. Introdução

A telenovela, um produto tipicamente latino-americano, está presente de forma marcante na cultura Hispânica nos Estados Unidos. Desde o surgimento da primeira rede nacional de televisão com conteúdo para os hispânicos neste país com a Univisión, em 1960, as telenovelas foram tidas como um dos principais formatos televisivos, devido, sobretudo, ao seu poder de atração sobre os telespectadores. As telenovelas latinas de fato, são responsáveis pelo entretenimento de um grupo étnico minoritário nos EUA (imigrantes/descendente de países da América Latina e Espanha, principalmente do México e Porto Rico), com uma população que chega a mais de cinquenta milhões de pessoas com um poder de compra superior a um trilhão[1] de dólares e que não para de crescer.

Um exemplo da importância da televisão hispânica e, mais do que isso, da indústria da ficção nos Estados Unidos é a maneira com que as novelas La reina del sur (Telemundo) e Teresa (Univisión) conseguiram superar o índice de audiência obtido pelos programas das redes norte-americanas ABC e CBS no ano de 2009. Isso foi um acontecimento e uma conquista para as empresas latinas Telemundo e Univisión (Obitel, 2012: 28).

Se analisarmos todos os títulos de ficção das redes de televisão aberta em 2011 que possuem foco no público Hispânico nos Estados Unidos (Univisión, Telemundo, Telefutura, Aztecas Américas, Estrella TV e V-me), perceberemos que as telenovelas representaram 41 dos 58 títulos de ficção veiculados neste ano (ver Obitel 2012), sendo que oito títulos de telenovelas são "as produções mais vistas de ficção das emissoras latinas". Todos estes oitos títulos em destaque foram exibidos pela Univisión e Telemundo, as duas principais redes de televisão focadas no público latino nos Estados Unidos.

Tabela 1: Os dez títulos mais vistos, formato, índice de audiência e participação de audiência

Título	Canal	Formato	Índice de Audiência	Participação de audiência
1º. Eva Luna	Univisión	Novela	20,9	30,4
2º. Triunfo del amor	Univisión	Novela	20,6	30,8
3º. Fuerza del destino	Univisión	Novela	20,2	30,4
4º. Teresa	Univisión	Novela	18,2	28,4
5º. Una família con suerte	Univisión	Novela	16,0	25
6º. La Reina Del Sur	Telemundo	Novela	13,8	20,8
7º. Llena de amor	Univisión	Novela	13,5	22
8º. La rosa de Guadalupe	Univisión	Unitário	12,1	20
9º. Mujeres asesinas	Univisión	Série	12	19
10º. Cuando me Enamoro	Univisión	Novela	12	21

Fonte: Obitel - Nielsen, 2012, pág. 377/3778

De acordo com Figueiredo (2005), a televisão é considerada um verdadeiro "Olimpo" para a publicidade, pois, além de fornecer uma grande liberdade criativa que muitas vezes monopoliza a atenção do seu consumidor[2], ela também possui um custo por mil[3] baixo, quando comparada a outras mídias. As telenovelas como principal programa televisivo em muitos países têm atraído grande parte das verbas publicitárias. Até mesmo por isso, as emissoras buscam cada vez mais envolver o telespectador das telenovelas para gerar lucro, desenvolvendo para isso, projetos inovadores em que a Univisión e a Telemundo se apresentam vanguardistas.

Neste contexto, o que se tem observado é, de maneira nunca vista neste processo, em nenhum outro lugar, a presença de "ganchos" nas telenovelas que levam a imagem dos produtos

CC BY SA

anunciados nas telenovelas para internet e dispositivos móveis[4], com a migração das narrativas dos capítulos para outros dispositivos. como também, a produção de conteúdos paralelos exclusivos das telenovelas em novos suportes, tudo isso, claro, patrocinado por grandes empresas. Tal ação de patrocínio pode ser entendida como uma nova forma de entretenimento com a marca, Product Placement, Tie-in ou Merchandising como alguns preferem falar, que está inserida em um novo contexto sociocultural e que só foi possível graças ao surgimento da televisão digital, plataformas móveis e da internet.

As ações mercadológicas e conteúdos das telenovelas partem, numa tendência mais recentemente estabelecida, de uma comunicação "amarrada" que possibilita não só interação, mas a disseminação de conteúdo em diversos suportes. O fenômeno da criação formal de narrativas paralelas das telenovelas pelas emissoras latinas que se interligam a trama original, pode ser entendida como uma ação denominada de Transmedia Storytelling, que segundo Jenkins (2008), refere-se à estética do desdobramento de uma temática em outra que é distribuída em uma nova mídia, processo esse que inclusive responde à convergência das novas mídias e é acompanhado pelo processo criativo publicitário.

Outra possibilidade se configura quando uma campanha, empresa ou produto utiliza simultaneamente diferentes suportes midiáticos como no caso TV e Internet, através de uma triangulação midiática como observado nos "ganchos" em que produtos e serviços anunciados nas telenovelas dos canais hispânicos dos Estados Unidos levam os receptores para novas experiências com a marca, através da concepção do entretenimento, em que o conteúdo não se altera. A presença de conteúdos na íntegra da narrativa principal pode ser entendida como "Crossmedia, "a narrativa que direciona o receptor de uma mídia para a seguinte" (apud Correia e Filgueiras, 2008, p. 4). Ambos os processos aqui descritos são no ambiente relatado explorados de tal forma que a maximização mercadológica e publicitária se apresenta evidentemente em um novo patamar.

Desta forma, o presente texto tem o objetivo de refletir sobre as novas fronteiras existentes entre ações publicitárias e as telenovelas latinas exibidas nas duas principais redes de televisão em língua espanhola Telemundo e Univisión nos EUA, que se apresentam como o prenúncio de um novo modelo de exploração comercial a ser desenvolvido nas localidades que estejam amparadas pelos suportes tecnológicos equiparados. Para o cumprimento deste objetivo, utilizamos uma metodologia que se baseia no levantamento de dados em fontes variadas, desde a busca de fontes em documentação direta: nos lugares onde os fenômenos ocorrem (como as emissoras selecionadas neste estudo), por meio de pesquisa de campo; e em documentação indireta, obtidos por meio de pesquisa documental.

2. Quadro Teórico Sobre as Telenovelas

A telenovela é definida como uma narrativa de teleficção que se apresenta de forma seriada, "uma história contada por meio de imagens, com diálogos e ações que possuem principalmente uma trama principal (*plot*[5]) conectada a muitas subtramas (*multiplot*) e que se desenvolvem, complicam-se e se resolvem no discurso da apresentação (PALLOTTINI, 1998, p. 53)". Sua narrativa apresenta-se linearmente ao longo dos capítulos, entrelaçada a outras paralelas que se sucedem ao longo de todos os capítulos (MACHADO, 1999). Assemelhando-se ao um novelo que vai se desenrolando em uma longa história com um enredo que ultrapassa os cem capítulos, sendo que os *scripts*, na maioria das vezes, ultrapassam as três mil páginas (CAMPEDELLLI, 1987).

Dentre os inúmeros estudos que tratam sobre as telenovelas em um primeiro momento, quando se busca entender e conceituar a telenovela, destaca-se, dentre outros, 'Beauty Queens, 'machistas' and street children. The production and reception of socio-cultural issues in telenovelas' de Carolina Acosta-Alzuru (2010), "A Telenovela" de Samira Campedelli (1987), "Telenovelas. Cómo son, cómo se escriben" de Eduardo Adrianzén (2002) O que é a Telenovela?" de Rose Calza (1996), "Telenovela: História e Produção" de Renato Ortiz; Silvia Borelli e José Mário

Ortiz Ramos (1989), A Milésima Segunda Noite. Da narrativa mítica à telenovela. Análise Estética e Sociológica de Cristina Costa (2000), "Telenovela: industria y prácticas sociales" de Nora Mazzioti (1995), "Dramaturgia de Televisão" de Renata Pallottini (2000), "Telenovela-Telenovelas" de Marita Sotto (1996), "O fascínio de Scherazade: Os Usos Sociais Da Telenovela" de Roberta Andrade (2003), "'Hacia una definición del género telenovela'" de Gustavo Apreia e Rolando Martinéz (1996), "Telenovela Brasileira: Uma Narrativa Sobre a Nação" de Maria Immacolata Vassallo de Lopes (1999) e o "Pasión, heroísmo e identidades colectivas. Un recorrido por los últimos veinticinco años de la telenovela argentina" de María Victoria Bourdieu (2007).

Especificamente para o entendimento da telenovela no contexto internacional destacam, dentre outras obras: "Y Latinoaméica inventó la telenovela Telenovela" de José Ignacio Cabrujas (2002), "Narraciones anacrónicas de la modernidad: melodrama e intermedialidad en Amérixca Latina" de Jesús Martín Barbero & Hermann Herlinghaus (2002), "El espectáculo de la pasión. Las telenovelas latinoamericanas" de Nora Mazzioti (1995), "'Betty, la fea: la suerte de la inteligência" de Iván Ulchur Collazos (2010), "Telenovela: Internacionalização e Interculturalidade" (2004) da Maria Immacolata Vassallo de Lopes, "La telenovela en el mundo: Television Soap Operas on a Global Scale" das pesquisadoras Mercedes Medina & Leticia Barrón (2010) e todas as edições do Obitel[6] (Observatório Ibero-americano de Ficção Televisiva) organizado pela professora Maria Immacolata Vassallo de Lopes e pelo professor Guillermo Orozco Gómes.

Hoje, no meio acadêmico, muito está sendo debatido sobre as telenovelas e os fenômenos ligados a ela. Devido a interdisciplinaridade da temática, existem estudos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao contexto ibero-americano e as pesquisas que atualmente estão sendo desenvolvidas no cenário, destacam-se, os estudos relacionados ao Observatório Ibero-americano de Ficção Seriada que, apesar de não tratar exclusivamente sobre as telenovelas, apresenta importantes dados sobre esse produto televisivo em doze países ibero-americanos: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. O Obtitel tem como coordenadores a professora Maria Immacolata Vassallo de Lopes da Universidade de São Paulo e do professor Guillermo Orozco Gómez da Universidade de Guadalajara e organiza anualmente um anuário sobre ficção televisiva ibero-americana, que apresenta a crescente influência das telenovelas nos países estudados (OBITEL, 2014).

Os pesquisadores coordenadores do Obitel em seus respectivos países são: Gustavo Aprea e Mónica Kirchheimer (Argentina); Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Maria Cristina Palma Mungioli (Brasil); Pablo Julio Pohlhammer e Francisco J. Fernández (Chile); Borys Bustamante Bohórquez e Fernando Aranguren (Colômbia); Alexandra Ayala-Marín (Equador); Charo Lacalle (Espanha); Juan Piñón, (Estados Unidos), Guillermo Orozco Gómez e Francisco Hernández Lomelí (México), James A. Dettleff e Giuliana Cassano (Peru), Isabel Ferin Cunha e Catarina Duff Burnay (Portugal), Rosario Sánchez Vilela (Uruguai), Morella Alvarado Miquilena e Luisa Torrealba Mesa (Venezuela) – (Ver OBITEL, 2014).

Em síntese, foi apresentado acima um quadro teórico com alguns dos principais, conceitos, pesquisadores e fontes de referências sobre telenovelas no contexto analisado.

3. Uma Breve Explanação do Contexto Audiovisual Televisivo Hispânico de Rede Aberta nos Estados Unidos

O surgimento dos canais televisivos hispânicos nos Estados Unidos esteve atrelado a necessidade de atender a população de origem hispânica existente nos Estados Unidos, que é contituída por emigrantes ou decedentes de emigrantes, principalmente do México[7]. A ideia[8] partiu do mexicano Emilio Azcárraga Milmo, que em 1960 levou a produções da Televisa para os EUA com a aquisição de algumas emissoras naquele país.

BY SA

Se no início as emissoras não representavam grande coisa, hoje, o contexto audiovisual televisivo de rede aberta hispânica nos Estados Unidos é bastante singular[9], as emissoras são tão poderosas quanto as emissoras que transmitem o conteúdo em inglês, focado no público anglo-saxônico (ABC, NBC, FOX e CBN). De acordo com Morgabo (2012a; 2012b) as redes hispânicas americanas representam as redes hispânicas uma fonte de resitência e de difusão cultural do público latinos .

Os telespectadores hispânicos[10] sentem-se envolvidos por uma programação televisiva que foi feita para atender aos seus anseios, e que é transmitida na maioria das vezes, em espanhol. No jornalismo, por exemplo, as emissoras dão grande destaque para os acontecimentos mais marcantes ocorridos na America Latina, principalmente México, sendo as temáticas mais presentes nos noticiários jornalisticos, a migração, leis migratórias e tráfico de drogas, temáticas estas que estão diretamente interligadas ao contexto sócio-cultural deste nicho de mercado.

Há, de fato, seis redes nacionais de sinal aberto de televisão voltadas para o público hipânico nos EUA: a Aztecas Américas, Estrella TV, Telemundo, Telefutura Univisión e V-me. A Univisión e a Telemundo lideram o ranking de audiência e de faturamento publicitário, sendo cada emissora concorrente com características similiares e divergentes como veremos a seguir[11]:

- Univisión: Primeira rede de televisão hispânica nos Estados Unidos, atualmente é de propriedade da Broadcasting Media Partners ocupa a quinta posição no ranking geral das maiores redes de televisões abertas (ABC, CBS, FOX e NBC ocupam o primeiro, segundo, terceiro e quarto lugares respectivamente). Atingindo 99% do público latino, seu produto principal são as telenovelas, sendo que, não são raras as vezes que as telenovelas chegam a liderar os horário nobre americano.

- Telemundo: Segunda maior rede de televisão hispânica nos Estados Unidos, uma divisão da NBC Universal é a principal concorrente da Univisión, atinge 93% dos lares hispânicos nos Estados Unidos através de suas 210 afiliadas e de suas 14 estações de transmissão, além de suas mais de 1000 afiliadas à cabo. Seus principais produtos são as telenovelas, filmes e os esportes, a emissora se destaca por ser líder em produção televisiva para seu target com mais de mil horas de programação original em 2009 (Ver Obitel, 2010).

- Telefutura: Terceira maior rede de televisão nos Estados Unidos pertence ao mesmo grupo de comunicão da Univisión, entretanto seu público é mais jovem com média de idade de 34 anos. A sua cobertura é de cerca de 90% lares hispânicos e sua programação é alternativa a da Univisión, com o difencial de apresentar filmes dublados do inglês, programas infantis, shows e telenovelas.

- Azteca América: Quarta maior rede aberta de televisão nos Estados Unidos, presente em setenta e cinco mercados, possui uma cobertura de aproximadamente 68% dos lares hispânicos, e pertence a emissora mexicana TV Azteca. Os principais produtos são a "transmissão ao vivo da liga de futebol do México, talk Shows, programas de realidade e rede de notícias local, além de novelas e séries (Azteca América Corparate, 2012)".

- Estrella Tv: Quinta maior rede de televisão nos Estados Unidos pertence ao grupo de mídia Liberman Broadcasting (LBI), começou sua programa com cobertura nacional em 2009, hoje a emissora chega a cerca de 68% dos lares hispânicos. Seus principais programas são reality shows, revista eletrônicas, programas de variedades e de concursos culturais.

- V-me: É a mais nova rede nacional de televisão hispânica nos Estados Unidos, formada em 2011, está presente em 75% dos lares norte-americanos. A V-me é a primeira rede nacional apresentada por estações de televisão pública em espanhol, sua programação é apresentada em blocos: pré-escola, estilo de vida, natureza, série dramática, entrenimento original (notícias de celebridades, música, shows, entrevistas...) e promoções.

Mesmo os Estados Unidos[12] sendo a maior potência econômica do mundo, grande parte da ficção exibida nos estados são produtos enlatados ou coproduções com emissoras da América

Latina. Essa situação tem origens históricas, quando foi criada a primeira rede de televisão aberta hispânica em território norte-americano, a Univión, as produções exibidas neste canal não passavam de programas[13] exibidos pela Televisa no México. Mesmo com a venda da Univision para uma empresa de cartões e o surgimento de outras redes de peso no cenário nacional na década de oitenta, com o "Boom" dos canais hispânicos e das produções "made in USA", até hoje a televisão hispânica é fortemente depedente das produções da América Latina, seja pela retransmissão do programa, seja pela compra de produções (os enlatados), de formatos, ou até mesmo com as coproduções.

Tabela 2: Total de Ficção estreiados em 2011 nos Canais Hispânicos[14]

Ficção	Títulos	%	Capítulos/ episódios	%	Horas	%
Nacional[15]	11	19	847	21	837:50	19
Ibero-americana	47	81	3249	79	3.462:00	81
Latino-americana (âmbito do Obitel)	47	81	3249	79	3461:00	81
Latino-americana (âmbito do Obitel)	-	-	-	-	-	-
EUA(produção hispânica)	11	19	847	21	837:50	19
Ibérica	-	-	-	-	-	-
Outras (coproduções ibero-americanas)	(3)	(5)	(157)	(4)	(158:35)	(4)
Total	58	100	4096	100	4299:50	100

Fonte: Nielsen/Obitel EUA, 2012, pág. 372

Tabela 3: Ficção de estreia exibida no país

País	Títulos	%	Capítulos/ episódios	%	Horas	%
Argentina	0	0	0	0	0	0
Brasil	1	1,7	75	1,8	74:45	1,7
Chile	0	0	0	0	0	0
Colômbia	8	13,8	586	14,3	582:30	14
Espanha	0	0	0	0	0	0
EUA(produção hispânica)	11	19	847	20,7	837:50	19,5
México	34	58,6	2.247	54,9	2.421:00	56,3
Portugal	0	0	0	0	0	0
Uruguai	0	0	0	0	0	0
Venezuela	4	6,9	341	8,3	383:40	8,9
Outras (coproduções de outros países latinos-americanos/ibero-americanos)	(3)	(5,2)	(157)	(3,8)	(158:35)	(3,7)
Total	58	100	4096	100	4.299:45	100

Fonte: Nielsen/Obitel EUA, 2012, pág, 373

Os dados presentes na Tabela 2 e 3 relacionados com as estréias na área da ficção televisiva confirmam o peso das produções importadas na programação dos canais hispâncios nos Estados Unidos. A hegemonia das produções mexicanas nestes canais, com 58,6 % das produções que extreiaram nos Estados Unidos, é um fato consolidado tanto quanto o seu sucesso, sucesso esse devido é claro, ao contexto histórico-social norte americano.

BY SA

4. O Mercado Publicitário Hispânico Americano

O desenvolvimento de um mercado publicitário está totalmente condicionado a existência de um mercado consumidor, este último, composto por referências e gostos singulares que busca ser atendido o mais eficiente e eficaz possível. Em linhas gerais, de acordo com censo[16] americano de 2010, os hispânicos constituem uma população heterogênia, constituída na sua maioria por mexicanos, que representam 16% da população total. São mais de 50 milhões de pessoas, que apresentam uma taxa de crescimento quatro vezes maior do que a população branca não-hispânica

Segundo Ramos (*apud* DAVILA, 2000) os primeiros esforços em termos de propaganda para atender este público datam da virada do século XIX para o XX com o surgimento das primeiras mídias em língua espanhola no território americano. Segundo a autora, a profissionalização da indústria publicitária hispânica se deu na década de 1960 com o rápido crescimento da população latina nos EUA.

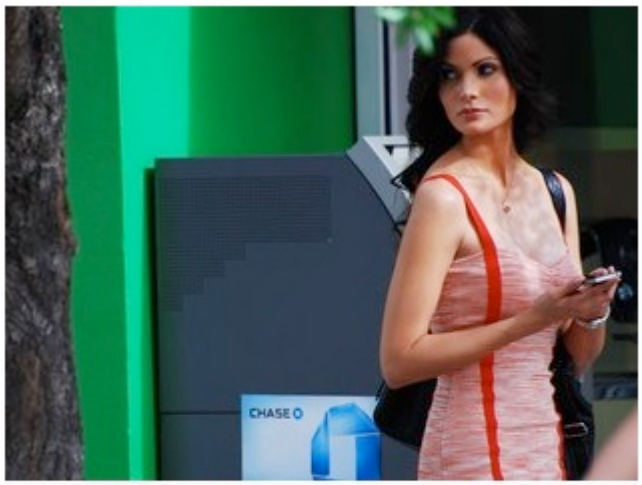
O investimento publicitário no mercado hispânico tem impulsionado o crescimento da mídia hispânica, de acordo com instituto americano Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism, em 2010, por exemplo, a circulação dos diários hispânicos auditados de forma independente cresceu 1,9% em 2010, atingindo 1,02 milhão de exemplares, o investimento na televisão hispânica[17] registrou um crescimento de 10,7%, ante 10,3 % das TVs americanas direcionadas para o público em geral.

Em síntese, é possível dizer que o mercado televisivo americano tem, particularmente o de sinal aberto, enfrentado a dura concorrência das televisões hispânicas. Estas últimas têm demonstrado um desempenho superior em atração dos investimentos publicitários e isso tem acontecido, dentre outros motivos que já foram apontados aqui, pelo fato, de que os hispânicos junto com os afro-americanos são a parte da população estadunidense que mais vêem televisão. Por fim, vale destacar que a televisão hispânica detém cerca de 60% do investimento publicitário da mídia hispânica nos Estados Unidos, grande parte, deste sucesso, deve-se às telenovelas, que como já exposto, são campeã absolutas de audiência (Ver Lopes, 2004).

5. As Telenovelas e Suas Ações Publicitárias

Em 2011[18], os telespectadores que assistiam a telenovela da Telemundo "Mi Corazón Insiste" foram surpreendidos pela primeira vez por um gancho presente no enredo da trama denominado cliffhange[19], que levou o telespectador a um site com conteúdo exclusivo da telenovela patrocinado pela empresa do ramo bancário JPMorgan Chase. A campanha consistiu em uma "webvela", denominada "Y Vuelvo a Ti" com capítulos disponibilizados online e que tinha linhas de história paralela ao conteúdo original. Os telespectadores poderiam ver os personagens de "Mi Corazón Insiste", utilizando os serviços da marca patrocinadora, além de acompanhar histórias paralelas relacionadas aos personagens que na história original exibida na televisão não era contada.

Figura 01. Título: Imagem 1



Telemundo/reprodução

Cynthia Olavrria, estrela da "webnovela" "Y Vuelo a Ti", da Telemundo, depois de fazer um depósito em um caixa eletrônico do JPMorgan Chase

Disponível em: <http://www.nytimes.com/imagepages/2011/08/29/business/branded.html>. Acesso em 17 de março de 2013.

No microsite[20] da série, além da história paralela, a Chase, ofereceu para os visitantes do portal, um guia financeiro para os usuários, disponibilizou no portal músicas dos comerciais da empresa e concursos culturais que levaram os telespectadores a conhecerem os bastidores dos estúdios da Telemundo, no próprio microsite vídeos e fotos dos bastidores foram disponibilizados. O microsite ainda disponibilizou links com conteúdos para as redes sociais e a possibilidade de receber conteúdos em dispositivos móveis, assim, além do microsite em que a webvela era contada, os telespectadores podiam acompanhar a série pelos dispositivos móveis e pelas redes sociais, podendo assistir nos seus telefones celulares e acompanhar as novidades no Facebook.

Em síntese a estratégia foi descrita por Lovinger, vice-presidente executivo de vendas de publicidade e marketing integrado da Telemundo, como "um esforço sutil, consciente e orgânico para tornar o Chase parte da telenovela, sendo assim uma estratégia que era única, mas ao mesmo tempo generalizada[21]." A campanha tornou assim, um marco na história da televisão hispânica nos Estados Unidos, ao unir publicidade mais entretimento em um contexto que unia televisão digital, internet e dispositivos moveis, a Chase, se colocou em um novo paradigma na comunicação mercadológica.

Figura 2 – Microsite da webnovela "Y Vuelvo Ti".



Fonte: Reprodução.

Seguindo a linha estratégica da Telemundo, a Univisión, tem unido esforços para conectar mídias digitais, redes sociais, plataforma móveis, telenovelas e publicidade. Neste sentido, a criação da Rede Digital UVideos, que oferece mais 1500 horas de programação em formato longo (com capítulos completos) e 200 horas de formato curto (clipes), possibilitou a integração dos conteúdos da televisão aos dispositivos móveis, como os tablets e smartphones. A UVideos se conecta as mídias sociais, oferecendo a oportunidade do usuário fazer o login através da plataforma do Facebook e Twitter. Os conteúdos e interface exibidos vão além do formato em espanhol e estão disponíveis em inglês, na maioria nos programas. A plataforma oferece diferentes tipos de conteúdos, segmentados em Shows, Esportes, Notícias, Conteúdos Especiais e Telenovelas, foco de estudo neste trabalho e que apresentam disponíveis atualmente cerca de vinte e quatro títulos.

A conexão dos usuários aos dispositivos móveis (celulares e tablets) ocorre através de um aplicativo disponibilizado gratuitamente para estes aparelhos, em que depois de baixá-lo e instalá-lo, o usuário, poderá conectar à plataforma, compartilhar e comentar os conteúdos com outros usuários via Facebook e Twitter e fazer checkin na rede social GetGlue. O usuário também pode sincronizar os dispositivos com a TV, isso enquanto assiste a programação da Univision em tempo real. Tanto o tablet quanto o smartphone irá reconhecer o áudio da TV, enquanto procede à conexão. Se antes o telespectador buscava o conteúdo da emissora em plataformas de vídeos como o YouTube, hoje este usuário pode utilizar a própria plataforma de vídeo da emissora que é patrocinada por grandes marcas. As ações publicitárias se conectam a essa plataforma, por consequência, não só por já estarem inseridas nos conteúdos das telenovelas, mas também por se inserirem nos vídeos no momento anterior da sua exibição.

Os primeiros anunciantes a se conectarem a esta plataforma foram Microsoft, Wendy's e Allstate. Antes do inicio dos episódios das telenovelas o telespectador que acessa o conteúdo é obrigado esperar o fim a veiculação comercial para ter acesso ao conteúdo disponibilizado. Em síntese a estratégia da Telemundo de criar uma nova versão de um conteúdo televisivo (a webnovela) totalmente patrocinada por uma marca anunciante e que se espalha por outros suportes (internet, celulares, tablets), e da Univisión de levar os conteúdos da televisão para estes mesmos suportes, maximizando a visibilidade do anunciante, se mostra como uma atividade que explora as múltiplas possibilidades comerciais de um conteúdo ficcional.

6. Algumas Considerações

Transmídia e Crossmidia unidas ao entretenimento com a marca são fenômenos mídiáticos presentes nos casos descritos neste estudo. Termos imponentes que são utilizados para designar fenômenos midiáticos que foram impulsionados pelo surgimento das novos suportes (internet, computadores, modelos computacionais, redes sociais, entre outras) têm impulsionado vários debates sobre os limites existentes entre entrenimento e comunicação publicitária.

Para Jenkins (2008: 47) "a narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias". De uma maneira simples, a pesquisadora Finger (2012, p. 124) nos esclarece que as narrativas transmiáticas são a continuação ou expansão de um conteúdo "existente que vai sendo completada por outros conteúdos".

Já crossmídia se caracteriza para Quico (2004: 02) "por apresentar um produto e/ou serviço interativo que envolve mais do que um medium" através de uma narrativa cruzada em que o conteúdo pouco se altera. Para Miyamaru apud Finger (2012, p. 124) a crossmídia é "[...] uma forma de indicar e incentivar o usuário que a continuação da história pode ser realizada em outra mídia.". Outra definição de Crossmídia apresentada por De Haas e citada por Martins (2011: 21) e Finger (2012, p. 124) configura a crossmídia quando "[...] a narrativa direciona o receptor de uma mídia para a seguinte." Podemos perceber, assim que o fenômeno das narrativas crossmiáticas se caracterizam pela adaptação de um conteúdo para diversos outros meios através de um cruzamento de suportes em que o conteúdo pouco se altera.

Por fim, Martins (2011) em seus estudos esclarece que o termo apresenta-se definições imprecisas, algumas vezes contraditória, entretanto o pesquisador caracteriza a narrativa crossmidiática como fenômeno que visa promover um conteúdo através do cruzamento das mídias (uma mídia é direcionada para outra mídia), visão compartilhada por este estudo. "Sentir-se atraído, guiado e direcionado para o consumo de outra mídia, independentemente do motivo (Martins, 2011: 23).

Refletindo sobre o caso da Telemundo em um primeiro momento relacionando ao conteúdo da webvela "Y Vuelvo Ti" que possui capítulos disponibilizados online com linhas de histórias paralelas ao conteúdo, percebemos que trata-se de uma narrativa transmidiática, como bem define Jenkins (2008) "a narrativa transmídia se desdobra por meio de diferentes plataformas de mídia, onde cada texto de cada meio produz uma distinta e valorosa contribuição para o todo". O conteúdo da websérie "Y Vuelvo Ti", mostra o desdobramento da telenovela "Mi Corazón Insiste" em outra mídia através de enredo que misturava entretenimento com publicidade.

Entretanto, se levarmos em consideração outros aspectos da estratégia apresentada, percebemos que a ação publicitária também utilizou da "comunicação amarrada" caracterizada pela crossmídia. Verifica-se que os telespectadores foram direcionados, atraidos e guiados para a webnovela "Y Vuelvo Ti" patrocinado pela marca JPMorgan Chase através de um tipo de gancho presente na telenovela. Também, os telespectadores puderam seguir o conteúdo através de redes sociais (Facebook), aceder aos conteúdos em seus telefones celulares e receber mensagens de texto para entrar se atualzarem dos ocorridos do programa.

CC BY SA

Com a verificação deste caso podemos notar que as ações de transmídia no caso da Telemundo estiveram ao conteúdo da webvela e ações de crossmídia estiveram no suporte que possibilitou cruzar o conteúdo com outras mídias. No caso da Univisión e da sua plataforma de conteúdo podemos perceber o fenômeno crossmidiático, através das ações de "cruzamento" da plataforma Uvideos com os dispositos moveis (celulares e tablets) e redes sociais, por exemplo. Os conteúdos não são só apresentados da mesma forma na plataforma Uvideos, mas são direcionados para diferentes outras mídias ou recursos midiáticos em que o telespectador poderá ter acesso.

A experiência das ações publicitárias junto às telenovelas latinas exibidas nas duas principais redes de televisão em língua espanhola Telemundo e Univisión nos EUA, se apresentaram como um "recurso de maximização da visibilidade" através da exploração dos dispositivos tecnológicos disponíveis porque essencialmente, para o público em questão focado neste estudo, esta é a tecnologia acessível. As televisões com acesso direto à internet com interação com os dispositivos móveis como smarthphones e tabets têm estimulado a indústria do entretenimento e da publicidade a aproveitar criativamente tais oportunidades, pegando carona é claro nos conteúdos de entretenimento. Quem sabe adiante, com a tendência de massificação de uma única infra-estrutura de tecnologia para acessar serviços, informações de qualquer lugar e através de qualquer meio de comunicação por uma interface única, os modelos publicitários observados se refinem.

Por fim, vale destacar que a convergência tecnológica, característica da economia digital, associam-se à vantagens, nomeadamente de permitir a interoperabilidade de sistemas, a possibilidade de novos dispositivos facilitadores da mobilidade e interactividade, e a obtenção de serviços integrados, que disponibilizam mais informação e serviços, e por consequência maior possibilidade de exploração comercial.

7. Referencias bibliográficas

[1] ACOSTA-ALZURU, C. (2010). Beauty Queens, 'machistas' and street children. The production and reception of socio-cultural issues in telenovelas. *International Journal of Cultural Studies*, *13*(2), 185-203. https://www.doi.org/10.1177/1367877909356719

[2] ADRIANZÉN, E. (2001). *Telenovelas. Cómo son, cómo se escriben*. Lima (Perú): PUCP.

[3] ANDRADE, R. M. B. (2003). *O fascínio de Scherazade: os usos sociais da telenovela*. São Paulo, Brasil: Annablume.

[4] APREA, G; MARTÍNEZ MENDOZA, R. C. (1996). Hacia una definición del género telenovela'. En SOTO, M. (Coord.), *Telenovela/Telenovelas. Los relatos de una historia de amor* (pp. 17-30). Buenos Aires, Argentina: Atuel.

[5] AZTECA, A. (2013). Disponível em http://goo.gl/0Prm62

[6] BOURDIEU, M. V. (2014). *Pasión, heroísmo e identidades colectivas. Un recorrido por los últimos veinticinco años de la telenovela Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento y Biblioteca Nacional

[7] CABRUJAS, J. I. (2002). *Y Latinoaméica inventó la telenovela*. Caracas (Venezuela): Alfadil Ediciones

[8] CALZA, R. (1996). *O que é telenovela*. São Paulo (Brasil): Editora Brasiliense.

[9] CAMPEDELLI, S. Y. (1987). *A telenovela*. São Paulo (Brasil): Ática.

[10] CANAL UNIVISION. (2012). The Hispanic Hearbeat of America. Recuperado em 01 de abril de 2013. Disponível em http://goo.gl/NvCWV7

[11] CORREIA, D. e FILGUEIRAS, L. (2008). Introdução à mídia cruzada. In: *Grupo de Estudos em interação do LTS*, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Disponível em http://goo.gl/y8MLVy

[12] COSTA, C. A. [2000]. *Milésima Segunda Noite. Da narrativa mítica à telenovela. Análise estética e sociológica*. São Paulo (Brasil): Annablume.

[13] DAVILA, A. (2000). O lado latino da Avenida Madison: A Publicidade e As Ficções da Cultura latina. *Caderno CRH*, *13*(32), 109-130.

[14] FIGUEIREDO, C. (2005). *Redação publicitária: sedução pela palavra*. São Paulo (Brasil): Thomson Learning.

[15] FINGER, C. C. (2012). Crossmedia e transmedia: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. *Em Questão*, *18*(2), 121-132. Disponível em http://goo.gl/l8d3yn

[16] JENKINS, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo (Brasil): Aleph

[17] LOPES M. I. de V. e VILCHES, L. (2008). *Mercados globais, histórias nacionais. Anuário Obitel*. São Paulo, Brasil: Globo.

[18] LOPES, M. I. de V.; & Uribe, B, A. (2004). *Telenovela: internacionalização e interculturalidade*, Vol. 4. São Paulo(Brasil): Loyola

[19] LOPES, M. I. V. (1999). *Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação*. *Comunicação & Educação*, 9(26),17-34.

[20] LOPES, M. I. V. e GÓMEZ, G. O. (2011). *Qualidade na Ficção Televisiva e participação transmidiática das audiências: Obitel*. São Paulo (Brasil): Globo.

[21] LOPES, M. I. V. e GÓMEZ, G. O. (2009). *A ficção televisiva em países ibero-americanos: narrativas, formatos e publicidade*. Anuário Obitel. São Paulo (Brasil): Globo

[22] LOPES, M. I. V. e GÓMEZ, G. O. (2010). *Convergências e transmidiação da ficção televisiva: Obitel*. São Paulo (Brasil): Globo

[23] MACHADO, A. (1999). Pode-se falar em gêneros na televisão? *Revista Famecos*, 10,142-158.

[24] MARTÍN BARBERO, J., HERLINGHAUS, Hermann (Ed.). (2002). Narraciones anacrónicas de la modernidad: melodrama e intermedialidad en Amérixca Latina. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio

[25] MARTINS, A. V.; SORAES, T. (2011). As narrativas cross e transmídia e as características do webjornalismo no Globo Esporte. *Conexão-Comunicação e Cultura*, 10(20), 56-76.

[26] MARTINS, A.V. (2011). Experiência das Narrativas Cross e Transmidiáticas no Webjornalismo. *Logos*, *18*(1), 18-31.

[27] MAZZIOTTI, N. (1995). *El espectáculo de la pasión. Las telenovelas latinoamericanas*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Colihue SRL

[28] MAZZIOTTI, N. (2006). *Telenovela: industria y prácticas sociales*. Bogotá (Colombia): Grupo Editorial Norma

[29] MEDINA, M.; BARRÓN, L. (2010). Television Soap Operas on a Global Scale. *Palabra Clave*, 13 (1), 77-97.

[30] MORGABO, F. (2012a). TV para latinos em inglês [Blog] Disponível em de http://goo.gl/IpsZ4W

[31] MORGABO, F. (2012b). Caso Univision: hispanidade multimídia. Disponível em http://goo.gl/79ohRB

[32] ORTIZ, R.; BORELLI, S.H. S. e RAMOS, J. M. O. (1989). *Telenovela: história e produção*. São Paulo: Brasiliense.

CC BY SA

[33] PALLOTTINI, R. (1998). *Dramaturgia de televisão*. São Paulo (Brasil): Moderna.

[34] PINÓN, J.; MANRIQUE, L. y CORNEJO, T. EE.UU. (2012). Los cambios demográficos en la población latina y las estrategias de la industria de la televisión hispana. En: Maria Immacolata VASSALO, Mª I. y OROZCO GÓMEZ, G. *Transnacionalização da ficção televisiva nos países Ibero-Americanos: Obitel*. São Paulo (Brasil): Globo.

[35] PORTAL OBITEL. Disponível em http://obitel.net

[36] QUICO, C. (2004). Cross-media em emergência em Portugal: o encontro entre a televisão interactiva, as comunicações móveis e a Interne. Em *Televisão Interactiva: conteúdos aplicações e desafios*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (Portugal): CRL.

[37] SOTO, M. (1996). *Telenovela-Telenovelas*. Buenos Aires (Argentina): Atuel.

[38] TELEMUNDO. (2012) [web] http://goo.gl/ddl2va

[39] ULCHUR COLLAZOS, I. (2010). Betty, la fea: la suerte de la inteligencia. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 71.

[40] VALLEJO, J. A. (2012). *A Conversation About Identity*. Disponível em http://goo.gl/wifi4L

[1] Dados do Censo Americano 2010, presentes no site de informações corporativas da Univisión.

[2] Devido a tomada de tantos sentidos para o seu consumo.

[3] Relação entre o valor investido pelo mercado e número de pessoas que foram atingidas pelas mensagens.

[4] Aparece na tela das telenovelas um hiperlink com uma marca que leva para o site.

[5] Nome técnico adotado pelos teóricos da dramaturgia para designar qualquer enredo (Campedelli, 1985, p. 45)

[6] O Obitel é anuário sobre ficção televisiva ibero-americano realizado desde 2007.

[7] Os dez principais países de origem dos hispânicos: México com 32.916.000 ; Porto Rico com 4.683.00; Cuba com 1.884.00; El Salvador com 1.827.00; República Dominicana com 1.509.00; Guatemala com 1.108.00; Colômbia com 972.000; Honduras com 731.000; Equador com 665.000; Peru com 609.000; Total: 50.730.00. Fonte: 2010 American Community Survety (1% IPUMS sample), disponível em: <http://www.pewhispanic.org/2012/06/27/country-of-origin-profiles/> . Acesso em 02 de março de 2013.

[8] Baseado no Caso Univision: hispanidade multimídia. Disponível em: <http://fernandomorgado.com.br/caso-univision-hispanidade-multimidia/>. Acesso em 01 de Março de 2013.

[9] Verificamos isso quando visitamos os portais das emissoras na internet, que com a um objetivo estratégico disponibiliza um grande volume de dados sobre a história emissora, sobre o mercado hispânico, avanço econômicos, perfil comportamental deste publico.

[10] Conceitos de marketing utilizados para chegamos a essa conclusão, também foi feita uma rápida análise de conteúdo da programação.

[11] Todos os dados sobre as emissoras podem ser encontrados no Obitel (2008, 2009, 2010, 2011, e 2012) ou no site das próprias emissoras, seja através das informações corporativas ou através de uma análise da programação disponibilizada pelas emissoras.

[12] Baseado nos dados do Obitel e no "Caso Univision: hispanidade multimídia". Disponível em: <http://fernandomorgado.com.br/caso-univision-hispanidade-multimidia/>. Acesso em 01 de Março de 2013.

[13] Um ou dois telejornais locais.

[14] Fonte Obitel 2012.

[15] Fonte: Nielsen/Obitel EUA.

[16] Informações disponibilizadas pelo Censo Americano, retirados do site corporativo da Univisión. Disponível e: <http://corporate.univision.com/corporate/#.UXwIlaKG1ZA> . 01 de abril de 2013.

[17] Segundo Lopes (2004) a Televisão hispânica era responsável por 60% de tudo que era gasto com publicidade para os latinos nos Estados Unidos. Mesmo não tendo dados mais recentes, presume-se que este meio ainda seja responsável por atrair a maior parte do investimento publicitário para o público hispânico nos Estados Unidos.

[18] A campanha é descrita pelo o The New York Times. Disponível em: http://www.nytimes.com/2011/08/29/business/media/product-placements-find-fresh-territory-in-telenovelas.html . Acesso em 17 de março de 2013.

[19] É um recurso de roteiro utilizado em ficção, que se caracteriza pela exposição do personagem a uma situação limite, precária, tal como um dilema ou o confronto com uma revelação surpreendente. Geralmente, o *cliffhanger* é utilizado para prender a atenção da audiência e, em casos de séries ou seriados, fazê-la retornar ao filme, na expectativa de testemunhar a conclusão dos acontecimentos (Wikipédia, 2012).

[20] Página criada para divulgar um produto específico. No caso da webvela, seria a sua página.

[21] As falas foram transcritas pelo portal IG e estão disponíveis em: <http://economia.ig.com.br/empresas/comercioservicos/nos-eua-divulgacao-de-produtos-invade-as-novelas-latinas/n1597189416383.html> . Acesso em 15 de março de 2013.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Frecuencia de publicación

Desde 2015, las fechas de publicación son: 15 de enero (número 1) y 15 de julio (número 2). Cada año natural se edita un único volumen en versión electrónica con dos números de carácter semestral. Cada número presenta 10/12 artículos.

Los números con tema monográfico en la sección "Dossier" también admiten textos de otras temáticas en la sección "Miscelánea".

Indexación

Revista Mediterránea de Comunicación **está indexada en el catálogo de Latindex (Folio: 19812) y cumple las 36 características de calidad para publicaciones electrónicas (básicas, de presentación, de gestión y política editorial y de contenido).**

Otros sistemas de clasificación de difusión y calidad en los que está incluida Revista Mediterránea de Comunicación: DICE, RESH, MIAR y CIRC.

Bases de datos, repositorios y directorios: Google Scholar, DOAJ, Dialnet, REBIUN, RUA y e-revist@s, Academic Journals Database, OAIster, Hispana, Medoanet, Recolecta, Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido), Catálogo colectivo SUDOC (Francia), Catálogo colectivo ZDB (Alemania), ISOC, ISSN Register online, EBSCO (EE.UU.), ULRICH'S (EE.UU.), INFORME ACADÉMICO (EE.UU.) y AcedemicKeys (Suiza).

Sello de calidad SPARC Europe en el sistema de **acceso abierto**.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Derechos de copyright y las condiciones de auto-archivo de revistas científicas españolas: Dulcinea



A través del perfil de Plataforma Latina de Revistas de Comunicación, los artículos de Revista Mediterránea de Comunicación se difunden en las redes investigadoras ResearchGate, Academia.edu, Cosis, Mendeley y E-lis. También en Facebook, Twitter y Google+.

Revista Mediterránea de Comunicación pertenece a la Plataforma Latina de Revistas de Comunicación que agrupa a las siguientes revistas: Fotocinema, Pangea, Miguel Hernández Communication Journal, Revista de Cibercomunicación, Communication Papers, Fonseca Journal of Communication, Index.Comunicación, TecCom Studies, Revista Redes, Temps de Comunicar, Vivat Academia y SEECI. Todas las revistas asociadas a Plataforma Latina de Revistas de Comunicación comparten las mismas normas de preparación de artículos y el mismo protocolo (proceso, indicaciones y criterios) en el proceso de evaluación de manuscritos.

Participa en las siguientes redes: Sociedad Latina de Comunicación Social, RAIC, Red de investigadores & investigaciones en comunicación y Observatorio de revistas científicas de Ciencias Sociales.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Equipo editorial

Diseña y audita la política editorial. Gestiona el proceso de recepción, revisión, maquetación y publicación de los contenidos de la revista.

Editora Doctora Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante, España. Victoria.Tur@ua.es
Secretaria de redacción Doctora Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, España
Editor Adjunto Doctor Raymond Colle, Red I&I, Santiago de Chile, Chile
Editor Técnico Adjunto Dr. Jesús Segarra-Saavedra, Universidad de Alicante, España
Editora Técnica Adjunta Victoria Perea, Universidad de Alicante, España
Editora Adjunta Dra. Sandra Buenaventura, Université Paris-Sorbonne Paris IV, France
Editora Adjunta Ph.D. María Paz Moreno, University of Cincinnati, Ohio, United States
Editora Adjunta Dra. Carmen López-Sánchez, Universidad de Alicante, Spain
Editor Adjunto Ph.D. Charles McAuley, Sonoma State University, California, United States
Editora Adjunta Dra. Iolanda Tortajada Giménez, Universidad Rovira y Virgili, Spain
Editora Adjunta Dra. Cristina del Pino Romero, Universidad Carlos III, Spain
Editor Adjunto Dr. Álvaro García del Castillo López, Universidad Miguel Hernández, Spain
Editor Adjunto Dea. Alberto Ardèvol Abreu, Universidad de La Laguna, Spain
Editor Adjunto Dr. Francisco Javier Mora Contreras, Universidad de Alicante, Spain
Editor Adjunto Dr. Gustavo Iovino, Universidad Católica de Salta, Argentina, Chile
Editora Adjunta Dra. Rosa Torres Valdés, Universidad de Alicante, Spain
Editor Adjunto Dr. Juan Monserrat Gauchi, Universidad de Alicante, Spain
Editora Adjunta Dra. Ana Sedeño Valdellós, Universidad de Málaga, Spain
Editor Adjunto Dr. José Alberto García Avilés, Universidad Miguel Hernández, Spain
Editora Adjunta Dra. María del Carmen Quiles Soler, Universidad de Alicante, Spain

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Consejo científico

Las funciones principales del consejo científico son diseñar la política científica de la revista, hacer atractiva la revista tanto para los autores como para los lectores, difundirla en foros y someterla a evaluación y auditoría permanente. Por orden alfabético.

Doctor Ignacio Aguaded Gómez, Catedrático de la Universidad de Huelva, España (2014-).

Doctor Carlos Araos Uribe, Presidente del Consejo de Ciencias Sociales de la Agencia Acreditación, Profesor de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile (2012-).

Doctor Demetrio Brisset Martín, Catedrático de la Universidad de Málaga, España (2011-).

Doctora Victoria Carrillo Durán, Profesora Titular de la Universidad de Extremadura, España (2010-).

Doctor José Manuel de Pablos, Catedrático de Periodismo de la Universidad de La Laguna, Tenerife, España (2010-).

Doctora Isabel de Salas Nestares, Catedrática de la Universidad Cardenal Herrera-CEU de Valencia, España (2010-).

Magíster Patricia Durán Bravo, Directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Benemérita Autónoma de Puebla, México (2012-).

Doctora Mª del Carmen Fonseca Mora, Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva, España (2010-).

Doctora María Gabino Campo, Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna, Profesora en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México (2010-).

Doctor José Antonio García del Castillo Rodríguez, Catedrático de la Universidad Miguel Hernández, España (2010-).

Doctor José Luis González Esteban, Profesor Titular de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España (2010-).

Doctor Ildefonso Grande Esteban, Profesor Titular de la Universidad Pública de Navarra, España (2010-).

Doctora Begoña Gutiérrez San Miguel, Profesora Titular de la Universidad de Salamanca, España (2010-).

Doctora Caridad Hernández Martínez, Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid, España (2010-).

Doctora Amparo Huertas Bailén, Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Barcelona, España (2010-).

Doctora Mª Luisa Humanes Humanes, Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación 2 de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España (2010-).

Doctora Maricela López Ornelas, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, BC, México (2010-).

Doctora Carmen Marta Lazo, Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza, Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, España (2010-).

Doctora Divina Meigs, Universidad de la Sorbona, Colaboradora en UNESCO, Francia (2013-).

María Paz Moreno Ph.D., Associate Professor, University of Cincinnati, Ohio, USA (2012-).

Agnes Nairn Ph.D., Professor of Marketing, EM-Lyon Business School in France and RSM Erasmus University in the Netherlands, UK (2010-).

Doctor Pedro Pérez Cuadrado, Profesor Titular de Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España (2014-).

Doctor José Luis Piñuel, Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología IV, España (2010-).

Doctora Teresa Quiroz, directora del Instituto de Investigación de la Universidad de Lima, Perú (2013-).

Jessica Retis-Rivas Ph. D., Assistant Professor, California State University Northridge, USA (2012-).

Doctor Juan Rey Fuentes, Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Sevilla, España (2011-).

Doctor Paulo José Ribeiro Cardoso, Profesor Titular de la Universidad Fernando Pessoa de Porto, Portugal (2010-).

Doctor José María Ricarte Bescós, Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, España (2010†)

Doctor Raúl Rodríguez Ferrándiz, Profesor Titular de la Universidad de Alicante, España (2010-).

Doctor Xosé Soengas Fernández, Catedrático de la Universidad de Santiago, España (2010-).

Doctora Nerea Vadillo, Licenciada en Periodismo y Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad del País Vasco, Profesora Contratada Doctora, Facultad de Comunicación, Universidad San Jorge, Zaragoza, España (2010-).

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Consejo de revisores del vol. 7, nº 2 (2016)

Agradecemos a todos los revisores colaboradores su labor desinteresada y rigurosa. Destacamos su función didáctica en la mejora de los textos que publica la revista. Sus consideraciones son siempre valiosas y muy apreciadas por los autores.

Dr. Jesús Díaz del Campo Lozano, Universidad Internacional de La Rioja, España.
Dr. José Ánchel Cubells, Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", España.
Dr. Josep-Lluís Micó-Sanz, Universitat Ramón Llull, Barcelona, España.
Dr. Juan Muñoz Cano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa. México.
Dr. Paulo Ribeiro-Cardoso, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
Dr. Rafael Díaz Arias, Universidad Complutense de Madrid, España.
Dr. Rafael Marfil-Carmona, Universidad de Granada, España.
Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de La Rioja, España.
Dr. Samuel Toledano, Universidad de La Laguna, España.
Dr. Santiago Gómez Amigo, Centro Universitario Villanueva, Universidad Complutense Madrid, España.
Carmen Cantillo Valero, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
Dr. Carlos Escaño González, Universidad de Sevilla, España.
Dr. Francisco Cabezuelo-Lorenzo, Universidad de Valladolid, España.
Dr. Javier Gil Quintana, Universidad de Educación a Distancia (UNED), España.
Dr. Sergio Mena Muñoz, Universidad Nebrija de Madrid, España.
Dr. Tainan-Pauli Tomazetti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
Dra. Aurora Labio, Universidad de Sevilla, España.
José-Andrés Martínez-Silva. Universidad de La Sabana. Colombia.
Dra. Aurora López López, Universidad de Valladolid, España.
Dra. Begoña Gutiérrez-San-Miguel, Universidad de Salamanca, España.
Dra. Carmen Cristófol Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid.
Dra. Carmen García Galera, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.
Dra. Dolores Rodríguez Barba, Universidad Complutense de Madrid. España.
Lourdes López-Pérez, Universidad de Granada, España.
Dra. Irati Agirreazkuenaga Onaindia, Universidad del País Vasco, España.
Dra. Isabel Rodrigo-Martín, Universidad de Valladolid, España.
Dra. Laura Soler Azorín, Universidad de Alicante, España.
Dra. Leire Gómez Rubio, Universidad del País Vasco. España.
Dra. Leticia Porto Pedrosa, Universidad Complutense Madrid, España.
Dra. Lucía Camarero Cano, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
Dra. Margarita Vives Barceló. Universidad Islas Baleares. España.
Dra. Sara Osuna Acedo, Universidad de Educación a Distancia (UNED), España.
Dra. Susana de Andrés del Campo, Universidad de Valladolid, España.
Dra. Urtza Garay. Universida

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Proceso de revisión de textos

Todos los textos se revisan por el sistema "doble par anónimo" (Double-blind peer review) que preserva el anonimato de los autores y de los evaluadores en todo el proceso.

El proceso de revisión de artículos se realiza con el software Open Journal System (OJS) que garantiza el registro electrónico automatizado y auditable de todas las interacciones. Se trata de un proceso transparente, que habilita la mejora de los textos cuando su publicación es viable.

El proceso de revisión ocupa un tiempo medio de 8-10 semanas, salvo incidencias. Los evaluadores reciben la petición de evaluación con un plazo sugerido y se solicita su compromiso para evitar retrasos.

El proceso de revisión es el acordado con el resto de revistas de comunicación asociadas a Plataforma Latina de Revistas de Comunicación.

El diagrama del proceso de revisión se puede consultar en el siguiente enlace: http://plataformarevistascomunicacion.org/quiero-publicar/proceso-de-revision-de-articulos/

Los criterios de revisión también se comparten con el resto de revistas integrantes de Plataforma de Revistas de Comunicación y se pueden consultar en este enlace: http://plataformarevistascomunicacion.org/revisores/normas-platcom-para-evaluacion-articulos/. Los criterios son: originalidad, novedad, actualidad, interés, calidad y rigor metodológico y relevancia.

El informe de revisión interno que realiza el equipo editorial tras la recepción de cada artículo se puede consultar en este enlace: https://docs.google.com/file/d/0BxuTcBcC5UHnam9xMjN4bmhyd00/edit

El informe de revisión que cumplimentan los revisores externos de forma anónima se puede consultar en este enlace:https://docs.google.com/file/d/0BxuTcBcC5UHnanp5MjJZRzUtMXc/edit

En síntesis, cuando se recibe el texto, la persona designada del comité editorial realiza una revisión de escritorio para comprobar el ajuste a la temática de la revista y las normas formales. Una vez aceptado, el equipo editorial omite la información sobre los autores y envía a dos evaluadores doctores, expertos en el tema, que no pertenezcan a la institución de origen de los autores. Cuando se obtienen dos informes positivos, se notifica al autor, se revisa formalmente, se maqueta y se procede a la publicación del artículo, de lo contrario se rechaza de forma motivada. El autor puede ejercer siempre su derecho de reclamación mediante escrito dirigido a la editora de la revista.

Interacciones editor-autor: acuse de recibo del texto, cesión de derechos y compromiso ético; aceptación para envío a revisión; resultados de la doble evaluación; comunicado de publicación; invitación a difusión en redes y otras estrategias.

Interacciones editor-revisor: solicitud de revisión con sugerencia de plazo; acuse de recibo de la aceptación de la revisión y envío de la documentación y acceso a la plataforma electrónica de revisión; acuse de recibo de la evaluación; si la decisión editorial es "publicación con modificaciones mayores", reenvío del texto rectificado al mismo evaluador y solicitud de segundo informe; certificación de la colaboración.

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Normas de envío

Las normas de envío se pueden consultar en el siguiente enlace: http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/about/submissions#onlineSubmissions

Nota de copyright

Los autores que publican en esta revista están de acuerdo con los siguientes términos:

a. La cesión de derechos se realiza bajo la licencia Creative-Commons Reconocimiento Compartir Igual 3.0 (CC BY-SA 3.0 ES) de España. La revista está catalogada por Dulcinea.
b. Los autores pueden establecer por separado acuerdos adicionales para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, situarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), con un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.
c. Se permite y se anima a los autores a difundir sus trabajos electrónicamente (por ejemplo, en repositorios institucionales o en su propio sitio web) antes y durante el proceso de envío, ya que puede dar lugar a intercambios productivos, así como a una citación más temprana y mayor de los trabajos publicados (Véase The Effect of Open Access) (en inglés).
d. La difusión de los artículos se realizará en las redes sociales y en ResearchGate, Mendeley, Academia.edu, Cosis, e-lis.

Ética de la Publicación

Revista Mediterránea de Comunicación, en línea con las recomendaciones de los principales organismos internacionales, como Committee on Publication Ethics (Cope), considera necesario e importante impulsar la publicación ética y observa los siguientes principios éticos en todo el proceso editorial:

- La libertad de expresión de los autores, la atención a la diversidad y a las minorías.

- La libertad de decisión de los evaluadores y del editor. Las decisiones editoriales siempre se comunicarán de forma motivada a los autores. Existen indicaciones públicas sobre el procedimiento de reclamación en caso de disconformidad, en concreto, en el apartado del *site* "Acerca de la revista/política de revisión".

- El equilibrio de género en la composición de los distintos consejos de la revista.

- El compromiso de asegurar la accesibilidad a usuarios con navegadores de solo-texto o con dispositivos de ayuda, activando las herramientas que ofrece *Open Journal System*.

- La responsabilidad del editor en la preservación del anonimato de autores y revisores durante el proceso de revisión.

- El compromiso de confidencialidad con los datos y los textos por parte de evaluadores y editores. El compromiso del autor con las directrices internacionalmente aceptadas cuando la investigación implique a personas o animales.

- El reconocimiento de conflictos de intereses, si existieran. En estos casos se seguirán los diagramas de flujo de COPE.

- Se desaconsejan las prácticas de manipulación de citas.

- El registro auditable de todas las interacciones.

- En los casos de disputa de autoría se suspenderá el proceso de revisión o la publicación del texto hasta que se resuelva.

- La cesión de derechos se realiza bajo la licencia *Creative-Commons* Reconocimiento Compartir Igual 3.0 (CC BY-SA 3.0 ES) de España.

- La responsabilidad moral y ética de los autores implica:

1. Consistencia y fiabilidad en la investigación: ha de ser responsable y legal, cuidadosamente trabajada, utilizar métodos de análisis correctos, garantizar los resultados y presentarla adecuadamente.
2. Honestidad: sin mentiras ni falsificaciones o manipulación de datos.
3. Original: no publicada en otro país o idioma, no presentada simultáneamente a más de una publicación sin que los editores hayan acordado la co-publicación señalándolo en el texto, sujeta a las leyes de propiedad intelectual citando fuentes primarias identificables.
4. Transparente con las fuentes de financiación de la investigación, incluyendo el apoyo financiero directo e indirecto, el suministro de equipos o materiales u otro tipo de apoyo.
5. Responsabilidad: los autores deberán ajustar el texto a las normas de publicación establecidas. Deben colaborar haciendo rápidas y ágiles las correcciones. Deben responder a la aceptación o rechazo y a las sugerencias de los revisores.

- Indicaciones sobre coautoría. El grado de participación en el estudio dependerá de la presencia simultánea de estas condiciones: la intervención en todas las fases (estructura, redacción y revisión), la coordinación con el resto de autores, la contribución a la obtención de fondos, la recopilación y el análisis de datos. El orden de firma se decidirá de forma consensuada y previa. El autor es el que asume la responsabilidad pública del contenido del artículo. Los investigadores con contribuciones menores solamente aparecerían en los agradecimientos.

- La calidad de los textos se fundamenta en el proceso de revisión por pares anónimos y en la opción de correspondencia con el editor o comentarios a los artículos donde otros profesionales no vinculados directamente al proceso de revisión, pueden expresar sus opiniones contribuyendo al reconocimiento de las aportaciones científicas de lo publicado.

Estas indicaciones son un extracto de TUR-VIÑES, Victoria; FONSECA-MORA, M. Carmen; GUTIÉRREZ-SAN MIGUEL, Begoña (2012). "Ética de la publicación científica: iniciativas y recomendaciones". *El profesional de la información*, vol.21, septiembre-octubre, nº5, pp. 491-497. http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.sep.07

Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Revista Mediterránea de Comunicación en cifras

Los datos del presente número (2016, vol. 7, nº 2) son los siguientes:

- **Nº de trabajos recibidos: 38.**
- **Artículos publicados: 18.**
- **Artículos rechazados: 20.**
- **Tasa de rechazo (porcentaje de artículos rechazados sobre el total de recibidos): 52,6%.**
- **Tasa de aceptación (porcentaje de artículos aceptados sobre el total de recibidos): 47,4%.**
- **Tiempo medio de espera: 68 días.**
- **Porcentaje de trabajos de investigación publicados (mínimo 50%): 75%.**
- **Porcentaje de trabajos financiados en convocatoria pública competitiva publicados: 25%.**
- **Número medio de revisores por texto: 2,2. En los casos en que se han obtenido dos informes de revisión opuestos se ha solicitado la evaluación a un tercer revisor.**
- **Motivos de rechazo:**
    - Falta de coincidencia con la temática de la revista.
    - Ausencia de metodología aplicada.
    - Endogamia editorial o institucional.
    - Publicación previa en congresos.

Información sobre autores

- **Número total de autores: 29.**
- **Índice medio de coautoría (nº total de autores/nº de artículos publicados): 1,6.**
- **Índice de coautoría: 1 autor (55%), 2 autores (28%), 3 autores (17%).**
- **Autoras (mujeres %): 20 (69%).**
- **Autores (hombres %): 9 (31%).**
- **Autores doctores: 16 (55%).**
- **No doctores: 13 (45%).**
- **Endogamia editorial:**
    - **Número de autores que pertenecen al consejos editorial o científico (máximo 20%): 2 (7%).**
    - **Número de autores no pertenecientes al consejo editorial o científico (mínimo 20%): 27 (93%).**
- **Endogamia institucional. Número de autores de la Universidad de Alicante (máximo 20%): 0 (0%).**
- **Apertura internacional de los autores:**
    - **Número de autores no españoles (mínimo 15%): 9 (13%) (USA, Brasil, Portugal, Reino Unido).**
    - **Número de autores españoles (máximo 30%): 20 (69%).**

Redes asociadas



Plataforma Latina de Revistas de Comunicación



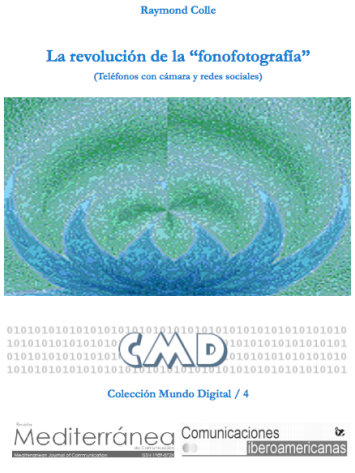
Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Colección Mundo Digital





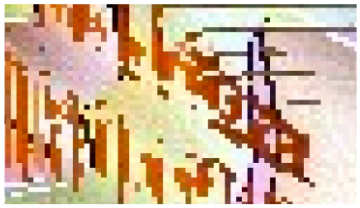




Revista
Mediterránea
de Comunicación
Mediterranean Journal of Communication ISSN 1989-872X

Raymond Colle, Francisco Campos, Joan Francesc Fondevila,
Javier Bustos, Jaime Novoa

Estudios sobre la prensa digital iberoamericana



Colección Mundo Digital / 5

Revista
Mediterránea
de Comunicación

Mediterranean Journal of Communication

mediterranea-comunicacion.org