

Chasqui

Revista Latinoamericana de Comunicación

Comité Editorial

- Fernando Checa Montúfar, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, director general del CIESPAL.
- César Ricardo Siqueira Bolaño, docente e investigador de la Universidade Federal de Sergipe (UFS). Presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigación de la Comunicación (ALAIIC).
- Ernesto Villanueva, docente de la Universidad de Las Américas de Puebla y miembro de la Fundación Fundalex, México.
- Marcial Murciano, docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Efendy Maldonado, docente e investigador de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil.
- María Cristina Mata, Argentina.
- Gabriel Kaplún, docente e investigador de la Universidad de la República, Uruguay.
- Erik Torrico, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia.
- Rafael Roncagliolo, director del Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) del Perú.
- Ernesto Carmona, presidente de Federación Latinoamericana de Periodistas, capítulo Chile.
- Bruce Girard, presidente de Comunica.org.
- Gaëtan Tremblay, docente investigador de la Université du Québec à Montréal.

Consejo de Redacción

- Gustavo Abad, periodista, comunicador, docente investigador de FLACSO Ecuador y secretario general del CIESPAL.
- Raquel Escobar, comunicadora y coordinadora de Planificación y Sostenibilidad del CIESPAL.
- Alexandra Ayala, comunicadora, articulista de opinión y coordinadora de Investigación del CIESPAL.

Publicación trimestral
Edición marzo 2012
Número: 117

Chasqui es una publicación del CIESPAL Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura <http://www.felafacs.org/rederevistas>, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades <http://redalyc.uaemex.mx>. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial del contenido, sin autorización previa. Las colaboraciones y artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no expresan la opinión del CIESPAL.

Créditos

Centro Editorial y Documentación
Raúl Salvador R.

Editor
Pablo Escandón M.
pescandon@ciespal.net

Concepción gráfica
Diego S. Acevedo A.

Suscripciones
Isaias Sánchez
isanchez@ciespal.net

Impresión Editorial QUIPUS - CIESPAL

Portada
Ilustración de Nik, tomado de
sondasdesdeelaula.blogspot.com

Consejo de Administración

Presidente
Édgar Samaniego
Rector de la Universidad Central del Ecuador

Luis Mueckay
Delegado del Ministerio de Relaciones Exteriores,
Comercio e Integración

Cecilia Herbas
Delegada del Ministerio de Educación

Héctor Chávez V.
Delegado de la Universidad Estatal de Guayaquil

Embajador Pedro Vuskovic
Representante de la Organización de Estados Americanos

Amparo Naranjo
Secretaria Permanente de la Comisión Ecuatoriana de
Cooperación con UNESCO

Vicente Ordóñez
Presidente de la Unión Nacional de Periodistas

Roberto Manciatí
Representante de la Asociación Ecuatoriana de
Radiodifusión

Susana Piedra
Representante de la Federación Nacional de Periodistas

Fernando Checa Montúfar
Director General del CIESPAL



Carta a los lectores

Estimados lectores, estimadas lectoras

Los medios digitales y las herramientas tecnológicas de comunicación afectan las labores diarias del ser humano, y abordarlos desde una perspectiva de constructivista de la educación es muy importante para conocer qué quieren los jóvenes educandos y qué pueden proponer y aprender los también jóvenes docentes y aun los migrantes digitales que ven en estos aparatos a seres extraños con los cuales no se puede enseñar ni aprender. Craso error, pensar así.

En esta edición de Chasqui, coordinada por la doctora Lucía Castellón, desde Chile, desarrollamos este tema desde múltiples perspectivas sin dejar de tomar en cuenta sus diversas implicaciones: educativas, económicas, sociales y cognoscitivas. En fin, el uso de videojuegos, del video, de las computadoras y de las redes sociales e Internet son válidos para fines y destinatarios precisos.

Cada tecnología tiene sus usuarios y sus aplicadores y desarrolladores, que en este caso no son solo los docentes, sino los estudiantes, también, pues

con la mediación tecnológica el rol del profesor cambia y se convierte en un guía estimulador de las diferentes inteligencias que deben desarrollar los estudiantes en cada uno de los ámbitos del conocimiento.

La tutoría virtual, el videojuego, los programas de tv por Internet, los contenidos para infantes en discos compactos, las clases en plataformas digitales, el uso y apropiación de las TIC por parte de los estudiantes universitarios, son temas que se abordan en este número, y que aún tendrán vigencia por la perspectiva de sus análisis: no se centran en la herramienta sino en la concepción de cómo el usuario se apropia del aparato o la aplicación.

En la sección de *Ensayos* abrimos con un tema poco tratado en las páginas de nuestra revista: comunicación en museos, un caso particular de cómo se trabaja en los museos de la ciudad emblemática de Cusco. Análisis mediáticos, organizacionales y de diversidad cultural llenan nuestras páginas que cada vez se abren a más temas sobre la comunicación vista como una totalidad social, no solo desde los medios y las tecnologías, pues el hombre es el fin de la comunicación.

El editor



En esta edición



Portada: TIC y educación

3 Tejiendo voces. Jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica

Delia Crovi Druetta
Rocío López González

11 Educación y videojuegos

Oscar Jaramillo
Lucía Castellón

20 Menores y alfabetización digital. Teleclip TV: cuatro años de la producción infantil y televisión por Internet

Loreto Corredoira
Antonio Sanjuán
José Videla
Sandra Martínez
Rodrigo Cetina

25 Más que una niñera. Puntos de vista de los padres sobre los medios de comunicación dirigidos a bebés

Ellen Wartella
Robb Richter

33 Profesores, aprendan de los nativos digitales. Propuesta de utilización de sistemas colaborativos en la educación pública

Daniel Fajardo

37 Propuestas de principios para la práctica de la tutoría virtual

Daniel Prieto Castillo

41 Aprendizaje y educación en la era digital: ¿una primavera estudiantil?

William Dutton

Ensayos

48 Conocimiento aumentado y accesibilidad en los museos de Cusco

Isidro Moreno

55 Los retos de la diversidad cultural. La implementación de la Convención UNESCO en América Latina

Carmina Crusafon

61 RSC: Reputación, Sostenibilidad, Compromiso

José Túñez
Karina Valarezo

67 Una propuesta totalizadora para el análisis de los procesos periodísticos

Ana Soledad Gil

73 La realidad informativa en EE.UU., Europa y Latinoamérica

Xosé Soengas

80 Uso del hipertexto en el ciberperiodismo: el caso de Colombia

Joan Fondevilla
Herlaynne Segura

85 Medios migrantes y el diálogo intercultural

Liliana Castañeda
Gilberto Losada



Tejiendo voces

Jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica

Delia Crovi Druetta

Comunicóloga y latinoamericanista. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Vicepresidenta de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, ALAIC, y directora científica de la ULEPICC, Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura.

Rocío López González

Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra en Innovación educativa por la Universidad de Sonora, México. Actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, programa en el cual investiga las representaciones sociales de las tecnologías en los jóvenes universitarios.

Recibido: enero 2012. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

Artículo producto de la investigación titulada "Acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, en la comunidad académica de la UNAM", realizada en el marco del Macroproyecto 1 "Tecnologías para la universidad de la información y la computación". El estudio se centró en las computadoras e Internet, y buscó identificar las prácticas académicas cotidianas de alumnos, maestros e investigadores, al usar esos medios. En este trabajo reportamos las opiniones vertidas por los estudiantes, recabadas mediante ocho grupos focales integrados por alumnos de los primeros y últimos semestres de diferentes carreras representativas de las cuatro áreas de conocimiento de la UNAM. Los resultados indican que existen diferencias por área y por semestre que cursa el alumno; mientras para los estudiantes de las áreas biológicas y de la salud, y físico-matemáticas y de las ingenierías, las TIC son recursos fundamentales en las actividades académicas y la vida en general, para los estudiantes de Ciencias Sociales son instrumentos de socialización. Por su parte los de Humanidades y artes las perciben como herramientas secundarias en el ámbito académico y de socialización. El conocimiento acerca de los recursos ofrecidos por la UNAM aumenta en la medida en que los estudiantes cursan semestres más avanzados, no sólo por una información natural, producto de la convivencia universitaria cotidiana, sino por la necesidad de realizar su trabajo de titulación.

Palabras clave: Jóvenes, TIC, Internet, uso TIC, enseñanza.

Resumo

Este artigo é de um estudo mais amplo intitulado "Acesso, uso e apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação, TIC, da comunidade acadêmica da UNAM", realizada como parte das Macro 1 "Tecnologias de informação da faculdade de computação". O estudo incidiu sobre os computadores e a Internet, e buscou identificar as práticas cotidianas acadêmicas de estudantes, professores e pesquisadores, utilizando tais meios. Relatamos aqui as opiniões expressas pelos alunos, reunidos através de oito grupos focais constituídos por alunos dos primeiros e últimos semestres de áreas diferentes que representam as quatro áreas de conhecimento da UNAM. Os resultados indicam que existem diferenças tanto em área como o semestre que apresenta o aluno, porque, enquanto para os estudantes em ciências biológicas e saúde, e físico-matemáticas e de engenharia, as TIC como um recurso crítico nas atividades acadêmicas e a vida em geral, para estudantes de Ciências Sociais são instrumentos de socialização. Por seu lado, as humanidades e artes são vistas como ferramentas secundárias acadêmicas e de socialização. O conhecimento sobre os recursos oferecidos pelos aumentos da UNAM, na medida em que os estudantes fazem semestres mais avançados, não só pela informação natural, um produto de vida da faculdade todos os dias, mas pela necessidade de seu grau.

Palavras-chave: Juventude, TIC, Internet, utilização das TIC, ensino.



Jóvenes y TIC, un sólido binomio poco explorado

En los últimos años el uso de la computadora y de Internet ha experimentado un crecimiento sin precedentes; los jóvenes son los usuarios más activos. Diversos estudios nacionales e internacionales indican que entre quienes tienen acceso a esos recursos, los que más los utilizan son los jóvenes de 12 a 24 años. Se comunican con sus amigos mediante correos electrónicos y mensajes de telefonía celular, navegan a diario por la Red, hacen amigos en los *chats* y, de hecho, son muchas veces los que van descubriendo los nuevos usos de las tecnologías.

En el caso de México la "Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de información y comunicaciones en los hogares, 2008", del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), se menciona que poco más de mitad de la población mexicana de entre 12 y 24 años (53.4%) es usuaria de Internet (28.6%, 12 y 17 años, y 24.8%, 18 y 24 años); le sigue un 16.6% de usuarios entre 25 y 34 años de edad.

Asimismo, este estudio permitió identificar que Internet tiene diversos usos, en primer lugar se le considera una ayuda destacada para la realización de tareas escolares o de aprendizaje (43.5%), lo que apunta a sostener la importancia del medio en la función educativa. En segundo término, los entrevistados manifiestan que lo emplean para recibir o enviar correos electrónicos (40.1%), ubicándose en tercer puesto el uso para obtener información de carácter general (35.1%).

Entre los usos recurrentes de Internet destaca también el *chat* o conversación en línea, ya que una quinta parte de los internautas que participaron del estudio, manifestaron que intercambian mensajes en tiempo real. El mismo porcentaje se advierte para las actividades de entretenimiento (juegos en línea, descarga de juegos, música o videos); mientras que la búsqueda de información específica sobre bienes o servicios, fue referida por un 7.2% de los usuarios. El estudio indica que existe una ligera diferencia en los porcentajes de acceso a la Red entre hombres y mujeres, a favor de la población masculina: hombres, 54.1%, y mujeres, 45.9%.

Por otra parte, el reporte de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), "Hábitos de Usuarios en Internet 2007", informa que el 55% de la población mexicana que usa Internet tiene entre 18 y 34 años (32%, de 18 a 24, y 25%, de 25 y 34), es decir, más de la mitad de los internautas son jóvenes. El mismo estudio señala que la Red se utiliza sobre todo para actividades relacionadas con los medios de comunicación, el entretenimiento en general y el entretenimiento vinculado a las relaciones sociales, en particular.

Con relación a los medios de comunicación destaca su uso para la lectura de noticias nacionales (38%), lectura de noticias internacionales (30%) y diarios específicos (12%). En lo que respecta a las actividades vinculadas con el entretenimiento en general, destacan los juegos en línea (50%), bajar música (47%), así como, ver chistes o páginas de humor (45%). Para fines de carácter social, sobresale el correo electrónico (83%), envío y recepción de mensajería instantánea (74%), visita de los "*chat room*" (54%), envío de postales (46%), creación y mantenimiento de *blog* y bitácoras personales (23%).

Como se observa, las actividades de consulta y comunicación por correo electrónico son las dos actividades que destacan, no obstante, cabe señalar que los internautas mexicanos, también recurren a Internet para realizar otras actividades que hace algunos años no eran tan comunes, como descargar videos (84%), realizar trámites (68%), hacer llamadas telefónicas (14%), compras (14%), entre otros.

Más allá del entretenimiento, un gran porcentaje de navegadores en la Red recurren a ella para vincularse socialmente. Destaca en este aspecto que el 69% de ellos ingresan a sitios *web* con el fin explícito de buscar y encontrar pareja. Además de este vínculo social, para un 32% Internet resulta un puente con las oportunidades laborales y la búsqueda de empleo.

A partir de datos como los anteriores, que se reiteran en estudios realizados bajo otras circunstancias y en otras realidades, surge una interrogante: ¿Cómo se manifiesta esta situación entre los jóvenes universitarios mexicanos?

Es frecuente escuchar sobre la emergencia de un nuevo tipo de universidades, adaptadas a las necesidades de la sociedad actual, flexibles y aptas para integrar los beneficios de las TIC a los procesos de formación. Esto conlleva desarrollar una nueva concepción del alumno-usuario de esas innovaciones, así como incrementar las capacidades y competencias tecnológicas entre estudiantes, preparándolos para su incorporación a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Tal proceso implica fomentar la alfabetización digital formando a todos los actores del proceso educativo, al tiempo de encontrar estrategias que permitan combatir la brecha digital y cognitiva entre los más jóvenes (Cabero, 2005; Celestino, Echegaray y Guenaga, 2003).

Sin embargo, hasta el momento los estudios realizados sobre el uso educativo de las TIC no alcanzan a responder la amplia gama de preguntas generadas por el sector educativo, en una situación tan novedosa como la presente. ¿Todos los estudiantes acceden y usan las TIC? ¿Desde dónde y en qué condiciones lo hacen? ¿Qué actividades realizan con mayor frecuencia en

Internet? ¿Cuánto tiempo le invierten al uso de las TIC y cuáles son sus preferidas? ¿Cuáles son las limitantes que se presentan para usarlas? ¿Qué relevancia tiene para los estudiantes incorporar las TIC a sus actividades académicas? ¿Qué piensan los estudiantes de la forma en cómo las instituciones promueven el uso de las innovaciones tecnológicas? ¿Qué opinan respecto al uso que sus profesores le dan a las TIC?

Al respecto, López (2007) señala que, en los últimos 10 años, la bibliografía generada en torno al uso de las TIC en educación superior ha rebasado la posibilidad de análisis y discusión. La autora señala que, no obstante esta abundancia, pocos estudios presentan datos empíricos, quedándose la mayoría de ellos en una base teórica intangible y a veces poco aplicable. En el caso de México, se han generado pocas investigaciones en torno a esta temática, sobre todo estudios que aporten un amplio panorama, lo que ha ocasionado un escaso debate sobre los estudiantes y su relación con las tecnologías. La mayoría de las investigaciones realizadas refieren casos concretos y poblaciones muy puntuales (López, 2007; Sánchez et al., 2006) lo que impide realizar comparaciones y generalizaciones.

Por otra parte, diversos autores como Guzmán y Saucedo (2007), Galaz y Sevilla (2007) y De Garay (2004), entre otros, indican que la mayoría de las autoridades educativas carecen de información sobre cómo son los estudiantes que transitan por las instituciones educativas, y en consecuencia no realizan planeaciones institucionales acordes a sus necesidades específicas y reales. Parten de supuestos acerca de lo que se requiere y de lo que será mejor para los alumnos durante su estancia en la escuela. Este punto de vista supone también una cierta homogeneidad de habilidades y conocimientos básicos, lo que se refleja en la inexistencia de políticas efectivas para apoyar a los estudiantes.

En este marco de ideas, consideramos que es relevante realizar diagnósticos puntuales que permitan conocer las prácticas cotidianas de los estudiantes en materia de apropiación de las nuevas tecnologías, específicamente en el ámbito educativo. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2007), quienes han desarrollado un amplio trabajo acerca de los estudiantes, existen diversas razones por las que se considera hoy en día fundamental ver a estudiantes como sujetos de estudio, escucharlos, recuperar su voz y su experiencia:

1) Porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación como individuos escolarizados. No conocer sus preocupaciones, sus maneras de apropiarse lo que se les enseña o sus formas de vivir en los contextos escolares tiene serias implicaciones para el diseño de los planes de estudio y para la organización de la propia escuela.

- 2) Está cada vez más claro que el mundo de los estudiantes es un campo complejo. Por lo general, los estudiantes han sido analizados de manera fragmentaria y no hay una discusión conceptual sobre cómo integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo, sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las relaciones que establecen entre contextos sociales (urbanos y rurales) y sus proyecciones hacia el presente y el futuro, entre otros aspectos.
- 3) Los estudiantes pueden utilizar de modos específicos para sus vidas lo que encuentran en el contexto escolar o permanecer en él por la gama de aprendizajes y relaciones propias de las culturas estudiantiles. Conceptualmente, no hay sujeto-alumno sino múltiples experiencias estudiantiles que se expresan en y por intermedio de los escenarios escolares.
- 4) Conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que supone que una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos, sino que debe contemplar la perspectiva de quienes constituyen día a día la escuela.
- 5) Conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana.

Desde nuestro punto de vista, este tipo de estudio debe ir más allá de las cifras que informan sobre el número de estudiantes que usan las computadoras, Internet u otros recursos. Deben ser trabajos que ayuden a conocer, a partir de la propia voz directa de los estudiantes, sus significados, prácticas, creencias, pensamientos, actitudes, habilidades y conocimientos en torno a las TIC. De acuerdo con De Garay y Casillas (2002) tales aproximaciones deben lograr que los estudiantes no sólo sean considerados como objetos de estudio, sino también como sujetos, como seres complejos en constante transformación, como jóvenes que cuentan con ciertos elementos que los caracterizan de acuerdo al entorno social y cultural en el que se desenvuelven.

Reporte de una investigación

A partir del contexto planteado, durante los años 2007 y 2008 llevamos a cabo la investigación titulada "Tecnologías de información en la comunidad académica de la UNAM: acceso, uso y apropiación", que se desarrolló en el marco del Programa de Investigación Social en Tecnologías de Información, del Macroproyecto 1



“Tecnologías para la universidad de la información y la computación” de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su objetivo fue realizar un diagnóstico sobre las prácticas cotidianas de la comunidad académica de la UNAM acerca del acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en materia educativa.

La investigación incluyó un amplio estudio empírico y abarcó diferentes actores de la comunidad académica de la UNAM: maestros, investigadores, divulgadores del conocimiento y estudiantes. En estas reflexiones nos referiremos únicamente a los estudiantes, a quienes pedimos su opinión mediante el desarrollo de ocho grupos focales, en los que participaron alumnos de los primeros y últimos semestres de diferentes licenciaturas representativas de las cuatro áreas de conocimiento de la UNAM: físico-matemáticas y de las ingenierías, biológicas y de la salud, sociales y humanidades y las artes. En estos grupos participaron sólo estudiantes activos, de ambos géneros.

Las tecnologías escogidas para el estudio fueron las computadoras e Internet, por considerar que en ambas la UNAM ofrece una importante infraestructura de acceso. Se indagó asimismo, sobre el uso de fuentes de información digitales ofrecidas por la UNAM, tales como bases de datos, bibliotecas digitales, entre otras.

La investigación se estructuró en torno a tres categorías centrales: acceso, uso y apropiación, desarrolladas en diversos estudios acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Crovi, 2007). En este sentido, el trabajo consideró las siguientes conceptualizaciones.

a) **Acceso.** En el caso de las TIC, el acceso está vinculado a la posibilidad de ofrecer recursos para todos los usuarios, es decir, permitirles la entrada o paso. Es por ello que el concepto de acceso frecuentemente se vincula a igualdad y democracia. Desde esta perspectiva, el acceso frecuentemente se convierte en una meta de los gobiernos, consistente en disminuir la brecha digital.

No obstante, en esas circunstancias el acento está puesto en lo tecnológico, olvidando la dimensión cultural y cognoscitiva de las TIC. En el ámbito educativo tal punto de vista se refleja en la urgencia de las instituciones de enseñanza de todos los niveles, por incorporar a su oferta tecnologías de última generación. Al mismo tiempo, se ponen de manifiesto los importantes esfuerzos realizados por las instituciones educativas a fin de dotar a su planta académica y administrativa, de las habilidades necesarias para manejar las TIC.

Entretanto, los estudiantes ligados a un uso social intenso propio de su generación, se han convertido en usuarios cotidianos de las TIC, lo que ha llevado a que en muchas ocasiones los alumnos superen a sus maestros en el dominio de las innovaciones tecnológicas. Vamos así que la categoría acceso es multidimensional y no se restringe a la cobertura tecnológica, por ello, desde la perspectiva de la investigación que se reporta, el acceso se entiende apenas como el punto de partida, ya que sin él resulta imposible pensar en el impacto de las TIC en la sociedad (Crovi et al, en prensa). Debido a su complejidad, apoyándonos en la literatura existente sobre el tema, así como estudios empíricos sobre el acceso, la investigación consideró dos ejes rectores en los indicadores que podrían medirlo: el acceso a la infraestructura y el acceso a la alfabetización digital formal, es decir, cursos curriculares y extracurriculares ofrecidos por la UNAM en materia de TIC.

b) **Uso.** Se entiende como un ejercicio o práctica general, continua y habitual. En el caso de las TIC, la idea de uso está vinculada al uso cotidiano y a la utilidad/beneficio que proporcionan, es decir, cómo se aprovechan o emplean esos recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar ciertas actividades (Crovi, 2007b).

Cabe mencionar que al igual que el acceso, esta categoría ha sido trabajada desde diferentes perspectivas. El uso de las TIC y la información digital está condicionado por el acceso y se manifiesta en diferentes grados que van desde uno esporádico a uno intensivo y cotidiano. Por tratarse de un estudio acerca de comunidades académicas (maestros, investigadores, divulgadores, alumnos), se partió del supuesto que indica que esos actores universitarios se ubican en el último grupo, es decir, haciendo un uso intensivo y constante de las TIC para las labores propias de la educación.

Se sostuvo asimismo, que entre los más jóvenes las habilidades informáticas y digitales desarrolladas en otros usos sociales de las TIC (servicios, comercio y relaciones sociales), enriquecen su manejo en la vida académica. En la investigación que es objeto de estas reflexiones, los indicadores del uso se dividieron en dos estratos: en primer término se tomó en cuenta sólo los recursos de Internet, y en segundo lugar se consideró el uso de esos recursos en las tres tareas sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y divulgación.

c) **Apropiación.** La categoría apropiación parte de las aportaciones de Alexei Leontiev y Lev Vygotsky, quienes trabajaron los procesos educativos desde la



perspectiva de la psicología, en especial, conceptos referidos a la memoria, atención y al desarrollo del ser humano.

A Leontiev se le deben dos importantes aportaciones: la teoría de la actividad, que plantea que en la actividad se crea sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos de la conducta voluntaria; y el concepto de apropiación, con el cual reemplaza la idea piagetiana de asimilación referida a una metáfora biológica.

Leontiev ubica a la apropiación en el ámbito socio-histórico y se refiere a herramientas culturales. Estos aportes nos permiten considerar que la apropiación de las TIC se concreta en un ámbito socio-histórico específico, en el cual el individuo no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con habilidades para usarlas y llegan a ser tan importantes para sus actividades cotidianas (productivas, de ocio, relacionales) que pasan a formar parte de sus prácticas sociales (Crovi, 2007b).

Para Rogoff (1993, en Crovi 2007a), la apropiación es participativa, porque el individuo se apropia de los procesos sociales en los que participa de un modo activo. Considera que es mediante la participación guiada en diversos escenarios socioculturales como tiene lugar la apropiación. Enfatiza la dimensión temporal de este proceso, ya que los cambios que sufre un individuo en el proceso de apropiación participativa se basan en cambios previos y sientan las bases de cambios futuros.

En términos generales, los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, al apropiarnos de un objeto cultural nos apropiamos también del régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado. De allí que resulte crucial en los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y sentido de la actividad que encarna el objeto.

Así, en el contexto de esta investigación, cuando nos referimos a apropiarse, pensamos en una incorporación plena de las TIC al capital cultural y social de la comunidad académica de la UNAM, integrada por profesores, investigadores y estudiantes.

En cuanto a los instrumentos escogidos para realizar el trabajo de campo, en el caso de maestros, investigadores y divulgadores se emplearon tanto cuantitativos

como cualitativos. Sin embargo, debido a condiciones temporales del propio proyecto de investigación, así como las condiciones específicas de los jóvenes universitarios, para recabar sus opiniones se decidió emplear sólo cualitativos. Para ello nos pareció indicado recurrir a los grupos focales, ya que este recurso permite conocer puntos de vista, creencias, expresiones, opiniones, percepciones de los participantes, sobre temas acerca de los cuales en ocasiones no han realizado una reflexión sistemática. Como se sabe, la misión del moderador de estos encuentros, orienta su desarrollo a partir de una guía de tópicos trabajada previamente, con la intención de obtener la información necesaria para la investigación.

Tal como lo indica esta técnica, trabajamos en sesiones en las que participaron entre seis y diez estudiantes, seleccionadas previamente con base en características tales como género, semestre que estaban cursando, área de conocimiento y que respondieran a las necesidades del tema a indagar. Dada las características del universo, se tomó especialmente en cuenta que no se conocieran entre ellos, que hubiera equidad de género y por supuesto, que desconocieran la temática a tratar en las sesiones.

Se realizan ocho sesiones, dos por área de conocimiento en las que participaron estudiantes de las carreras con mayor demanda. Los estudiantes seleccionados fueron de los primeros (segundo y tercero) y últimos semestres (octavo y noveno) de sus respectivas carreras. Esta selección respondió a la necesidad de indagar la influencia de la UNAM en el acceso, uso y apropiación de las computadoras e Internet en su vida como estudiante universitario.

A partir de estos lineamientos, en los grupos participaron 68 estudiantes universitarios de las cuatro áreas de conocimiento de la UNAM, de los cuales 35 fueron mujeres y 33 hombres. La distribución se dio del siguiente modo: 18 de ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, 18 de ciencias biológicas y de la salud, 14 de ciencias sociales y 18 de Humanidades y las artes.

La guía de tópicos que orientó las sesiones se estructuró a partir de cuatro apartados: perfil de los estudiantes, el mundo de las TIC, atributos de las TIC, la UNAM y las tecnologías. Cabe mencionar que en cada una de estas dimensiones se retomaron las tres categorías básicas del estudio: acceso, uso y apropiación.

Los ocho grupos focales se llevaron a cabo entre el 5 de mayo y el 7 de junio de 2007. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas. Durante su desarrollo se incorporaron diversas técnicas y ejercicios proyectivos de visualización en el mundo de las TIC y



de autopercepción, utilizando la técnica *laddering*¹ con dinámica semiótica. También se realizaron dinámicas de exploración racional e irracional, construcción de procedimientos y se pidió a los participantes elaborar una línea de su vida enfocada a la incorporación de las tecnologías que para ellos fueron sustantivas.

Tejiendo voces: algunos resultados

Es difícil plasmar en unas pocas páginas la riqueza de expresiones y opiniones vertidas por los estudiantes en las ocho sesiones de grupos focales desarrolladas. Con un discurso a veces desestructurado, en cada caso expresaron su satisfacción con el uso de las TIC, exaltando las ventajas que les dan tanto en su vida académica como en los demás aspectos de la cotidianidad. Retomaremos algunos resultados que nos parece importante destacar en este trabajo, con miras a valorar debidamente estas expresiones juveniles que a nuestro juicio encierran múltiples opciones de cambio para la educación universitaria.

Entre los resultados obtenidos en el estudio destaca que los estudiantes acceden a la computadora e Internet, preferentemente en lugares externos a la UNAM, ya sea en sus hogares o cibercafés. Al colocar los servicios universitarios en tercer término como opción de acceso, los estudiantes argumentan con claridad esta preferencia: aunque aparentemente los recursos son similares en los cibercafés o en la universidad, en su casa disponen de los programas o software, equipos, periféricos e infraestructura que su carrera les demanda. Personalizar esta demanda en lugares de acceso compartido como son las salas de cómputo universitaria, es una tarea casi imposible de realizar, debido al costo que ello implicaría. Sin embargo, las opiniones de los jóvenes llaman la atención sobre aspectos que pueden cubrirse parcialmente, atendiendo mejor a sus demandas.

Los estudiantes invocaron además, dos razones para ubicar a la UNAM en tercer lugar en materia de acceso: a) existen restricciones en las salas universitarias de cómputo para actividades tales como bajar música o mensajería instantánea, entre otros; y b) consideran que los servicios son obsoletos (computadoras lentas y desactualizadas, *software* básico o desactualizado, mantenimiento deficiente de los equipos). Expresiones vertidas en el transcurso de las sesiones dejan ver estas inconformidades:

“...No puedes entrar ni al correo personal, ya no se diga bajar música o chatear...”, “...Prefiero

estar en mi casa, hay muchas computadoras en la facultad pero muchas de ellas no sirven (...) cuando no es el USB es el teclado y así se va...” (Crovi et al., 2009, en prensa).

Con relación al uso se identificaron dos tipos: académico y de socialización. El primero se refiere a las prácticas en torno a las TIC para la realización de actividades escolares, como son sus trabajos y tareas. “...Yo siempre utilizo el Internet para realizar mis trabajos de la escuela...”, expresó uno de ellos (Crovi et al., 2009, en prensa). El segundo se concentra en la realización de actividades relacionadas con la socialización, uso que para algunos estudiantes se convierte en primordial. Entre ellos destacan actividades tales como correo electrónico, *msn*, comunidades virtuales para hacer amigos, chat, entre otros. La mayoría de los participantes manifestó realizar actividades relacionadas con el entretenimiento, como bajar música, videos y películas. Al respecto comentaron:

“...Yo la verdad me la llevo chateando con mis amigos...”, “...Me gusta mucho la música (...) siempre estoy bajando música y videos nuevos...”, “... Puedo hacer muchas cosas a la vez, bajar música, chatear y hacer los trabajos de la escuela...” (Crovi et al., 2009, en prensa).

Durante las sesiones fue posible identificar que la apropiación está sujeta al acceso, a la infraestructura tecnológica y a las habilidades de uso. Se presenta de manera diversa entre los estudiantes y depende fundamentalmente de su área de conocimiento. En este sentido, mientras que para los estudiantes de las áreas Biológicas y de la salud, y Físico-matemáticas y las ingenierías, las TIC son instrumentos fundamentales en las actividades académicas y en la vida en general, para los estudiantes de las áreas de ciencias sociales son instrumentos de socialización. Por su parte los alumnos de humanidades y las artes consideran a Internet y la computadora herramientas secundarias tanto en el ámbito académico como en actividades de la socialización. Los estudiantes de estas dos últimas áreas expresaron:

“...la verdad yo utilizo más el Internet para chatear y hacer amigos, para las cuestiones académicas sólo utilizo el *Word*, *Power Point* y a veces el *Excel*...”

“...No me la llevo pegada en la computadora, hago lo que tengo que hacer (...) no me gusta perder tiempo en las máquinas...” (Crovi et al., 2009, en prensa).

¹ Laddering surge del concepto de escalamiento. Esta técnica parte del rango de atributos para obtener ciertas consecuencias, tanto funcionales como emocionales, que permiten acceder a determinados valores. Atributos-consecuencias-valores se van a desplegar si se realiza una pregunta básica, que se puede y se debe modificar según las circunstancias de la entrevista y las características del entrevistado. Una pregunta base da pie para realizar las siguientes que se orientan en la misma dirección, formándose una red o una escalera que asciende desde los atributos a los valores, acercándonos a la forma que tiene el entrevistado de ver y comprender el mundo.

Tales opiniones se justifican de algún modo si tomamos en cuenta que los estudiantes de humanidades y artes tienen a la mano múltiples estímulos culturales, en los cuales pueden convivir tareas escolares y socialización. Ejemplo de ello son representaciones artísticas diversas (teatro, danza, cine, música, etc.), asistencia a exposiciones, *performance*, presentaciones de libros, visitas culturales, entre otras. Ante la posibilidad de encuentros presenciales, la mediatización pasa a estar en un lugar secundario.

Respecto a los servicios que ofrece la UNAM, tales como el correo electrónico, bases de datos digitales y la propia Red Inalámbrica Universitaria (RIU), las opiniones indican que existe poco conocimiento. Este desconocimiento o indiferencia de los estudiantes, sobre todo para los de primeros semestres, se refiere tanto a su ubicación como a la utilidad académica que ofrecen.

En opinión de los jóvenes, la utilidad de las TIC en la vida académica se incrementa conforme maduran sus expectativas y en el transcurso de los años de formación profesional. En el caso de las bases digitales, expresan que las conocen generalmente en los últimos semestres de licenciatura, durante el proceso de realización de la tesis: "...Yo sí conozco las bases digitales, me son muy útiles para hacer mi tesis..." (Crovi et al, 2009, en prensa).

Los estudiantes expresaron que su conocimiento sobre las TIC se genera por lo regular fuera de la UNAM: casi la totalidad de quienes participaron en los grupos focales manifestaron que no se capacitan ni se actualizan en la universidad. El camino común es el autoaprendizaje o mediante el apoyo de amigos o familiares, así como cursos que toman en otros lugares. Ellos argumentan que desconocen los cursos ofrecidos por la universidad y, entre los pocos que están enterados, indican que dicha oferta les resulta cara o les falta tiempo para tomarlos. En algunos casos expresaron incluso falta de interés sobre el tema: "...Nunca he tomado cursos en la escuela, no tengo tiempo ni dinero..." (Crovi et al, 2009, en prensa).

De acuerdo con las opiniones vertidas por los participantes, fue posible identificar que los profesores ocupan un lugar importante en la sensibilización hacia el uso de las TIC, ya que tienen una influencia directa en el desarrollo y enriquecimiento profesional de los universitarios. No obstante, consideran que son pocos los maestros que conocen y usan las tecnologías para impartir sus clases. Algunos realizan o han comenzado a utilizar presentaciones multimedia, correos electrónicos, *blogs* o grupos, *Yahoo* en sus prácticas académicas.

"...Hay profesores que reconocen que están muy atrasados en el uso de las TIC, pero no les interesa actualizarse (...) les son indiferentes..."

"...Hay maestros grandes que no utilizan nada (...) y los maestros jóvenes sí utilizan las tecnologías en la clase...", "...Son muy pocos los maestros que usan la computadora e Internet..." (Crovi et al, 2009, en prensa).

A manera de cierre

Los resultados de esta investigación constituyen sólo un primer acercamiento a las prácticas de los estudiantes en el acceso, uso y apropiación de las TIC. En este sentido, no se trata de la culminación de un estudio, sino de los primeros indicios sistematizados sobre las opiniones, ideas y reflexiones sobre el tema. Desde nuestro punto de vista, la información recabada mediante grupos focales que hemos presentado no es estática, evoluciona no sólo en la medida en que se renuevan las propias tecnologías, sino también en la medida en que su impacto modifica las prácticas sociales y profesionales.

En realidad estos resultados nos hacen plantear nuevas preguntas de investigación. Por ello es importante continuar generando datos que permitan actualizar su marco interpretativo y renovar los indicadores para alcanzar una mejor comprensión y análisis del tema. Consideramos que aspectos como el género, la edad, el nivel socioeconómico, capital cultural, el nivel de estudio, expectativas e intereses de quienes conforman la muestra estudiada son, entre otros, factores que inciden en el acceso, uso y apropiación de las TIC, por lo que representan líneas de trabajo que es necesario analizar en futuras investigaciones.

Entre algunas de las líneas de trabajo que esta investigación abre está la posibilidad de hacer estudios sobre la incorporación de las tecnologías e información digital en las trayectorias escolares de los estudiantes. Trabajos de este tipo permitirían identificar la importancia que tienen las universidades en este proceso, de lo cual se desprende también la enorme responsabilidad de las instituciones educativas en el desarrollo de habilidades que permitan a los egresados incorporarse al mercado de trabajo con una formación sólida en este aspecto. La información generada por estos y otros estudios, podría incidir en la toma de decisiones sobre contenidos curriculares formales y de actualización.

Es importante hacer hincapié sobre la importancia de analizar al estudiante como sujeto social, como joven que responde a los parámetros de una generación que ha desarrollado nuevas estructuras de pensamiento, producto de una cultura digital, en la cual, entre otras muchas cosas, se identifican novedosas formas de aprendizaje, de lectura, de creación del conocimiento y de modos de trabajar. Este conocimiento es indispensable para el rediseño y actualización de los planes de



estudio y espacios de formación educativa dentro de las universidades, pero también es fundamental para visualizar las prácticas cotidianas de los jóvenes en

materia de entretenimiento, trabajo, relaciones familiares y sociales, mediadas por tecnologías digitales. 齮

Bibliografía

- Cabero, J. (2005) *Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones*. Revista de la Educación Superior, julio-septiembre, año/vol. XXXIV (3), núm. 135. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: México.
- Celestino, A., Echegaray, O. y Guenaga, G. (2003) *Integración de las TIC en la Educación Superior*. Revista de Medios y Educación, julio, núm. 021. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías: España.
- Crovi, D. (2007a). Retos de las universidades en la sociedad de la información y el conocimiento. En Roxana Cabello y Diego Levis (editores). *Medios informáticos en la educación/ a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo. ISBN 978-987-574-144-7.
- Crovi, D. (2007b) *Acceso, uso y apropiación de las TIC en la comunidad académica de la UNAM*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Argentina.
- Crovi, D., López, R., Sánchez, J., Canarios, G. (2009) *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. UNAM y Editorial Plaza y Valdés: México. En prensa.
- De Garay, A. (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Pomares: México.
- De Garay, A. & Casillas, M. A. (2002) Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. En *jóvenes, culturas e identidades urbanas*. UAM-Iztapalapa, Porrúa: México.
- Galaz, J. y Sevilla, J. (2007) La universidad vista por sus estudiantes: el caso de una universidad pública estatal. En "Estudiantes universitarios: cinco acercamientos". Araceli Mingo (coord.) Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México.
- López, M. (2007) Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Revista Apertura*, noviembre, año/vol. 7, núm. 007. Universidad de Guadalajara: México.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Ediciones Pomares, Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM: México.

Bibliografía digital

- AMIPCI (2007) Estudio de hábitos de usuarios en Internet 2007. Asociación Mexicana de Internet: México. Consultado el 9 de octubre de 2007. Disponible en: <http://www.amipci.org.mx/>
- INEGI (2008) Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en los hogares: Instituto Nacional de Estadística y Geografía: México. Consultado el 15 de diciembre de 2008. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?accion=2&upc=702825001608&seccionB=bd
- Sánchez et al. (2006) Diagnóstico en el uso de las TIC de los estudiantes de primer ingreso a nivel superior en la Universidad de Colima. Ceupromed: México. Consultado el 20 de febrero de 2007. Disponible en: <http://ciam.ucol.mx/analisisciam2006%2003%20de%20oct%20de%2006-1.pdf>



Suscríbese a Chasqui
¡palabra en comunicación!

Tel: (593 2) 252 4177 Fax: 250 2487
e-mail: isanchez@ciespal.net
Quito - Ecuador
www.ciespal.net

PERIODO	AMERICA LATINA	E.E.U.U. Y EUROPA	RESTO DEL MUNDO	ECUADOR
Por un año	US. 80	US. 90	US. 100	US. 25
Por dos años	US. 150	US. 170	US. 190	US. 45
Números anteriores	US. 20	US. 23	US. 25	US. 5

Formas de pago para el exterior:

- 1- El pago debe hacerlo con cheque pagadero en un banco de los Estados Unidos a nombre de CIESPAL, y enviarnos con sus datos a la siguiente dirección postal.
- 2- Pago en efectivo a través de Western Union a nombre de Isaias Neptalí Sánchez Mosquera, y enviar el número de la transferencia con el nombre de la persona que realiza, más los datos de suscripción a la siguiente dirección electrónica: isanchez@ciespal.net



Educación y videojuegos

Oscar Jaramillo

Periodista, doctor en Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Investigador en las áreas de ética en Internet y brecha digital. Profesor del área de posgrados en la Universidad Mayor y la Universidad Alberto Hurtado. Profesor de la Universidad Diego Portales, Universidad Santo Tomás y Universidad de Las Américas, en Santiago, Chile.

Lucía Castellón

Periodista, profesora de Religión, fundadora de la Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales, ex decana de la Facultad de Comunicación e Información de la misma Universidad. Ex vicepresidenta de IBERCOM, Asociación Iberoamericana de Investigadores en Comunicación, ex directora de ALAIC. Primera Catedrática UNESCO en Comunicación en Chile. Actualmente dirige el grupo de investigación en Medios de Comunicación, Niños y Jóvenes en ALAIC y se desempeña como decana en la Facultad de Comunicación de la Universidad Mayor.

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

Las investigaciones en neurociencias y su aplicación a la educación es el ámbito de este artículo que vincula dichas posturas pedagógicas con las TIC, principalmente con los videojuegos y los adolescentes. A partir del juego de roles y de la inmersión de los juegos digitales, se propone cambiar el paradigma de la educación, no solo desde una perspectiva lúdica sino de experiencias vicarias que enseñan a los estudiantes viviendo realidades virtuales que luego son repetidas en la vida cotidiana.

Palabras clave: Hipertexto, inmersión, juegos de rol, videojuegos.

Resumo

Pesquisas em neurociência e sua aplicação à educação é o escopo deste artigo, que liga esses cargos de ensino com as TIC, especialmente com jogos de vídeo e adolescentes. De role-playing e imersão em jogos digitais, propõe-se mudar o paradigma da educação, não apenas de algumas experiências lúdicas, mas vicária que ensinam os alunos que vivem realidades virtuais que são então repetidos no dia a dia.

Palavras-chave: Hipertexto, imersão papel, jogo, jogos de vídeo.



Hacia un aprendizaje inmersivo

El 22% de los gamers chilenos juega entre 5 a 6 horas diarias. El 45%, de 3 a 4 horas y el 10%, más de 7 horas. Esos fueron algunos de los resultados de la Encuesta Uso de Videojuegos en Chile, que se realizó de manera online en enero de 2011 en la comunidad de videojuegos Tarreo.cl, la más grande del país, con cerca de un millón de usuarios activos.

Más llamativos aún son los resultados a la pregunta: ¿Cuántas horas seguidas es lo que más has jugado? El 38% de 7 a 12 horas, el 29% de 13 a 24 horas y el 10% más de 25 horas.

Más que un intento por explicar dichos resultados, que a todas luces rayan en la adicción, lo que propone este artículo es un cambio de enfoque. Lo que intentamos averiguar son las razones por la cual un joven puede llegar a gastar tantas horas en un videojuego.

Si dejamos de lado todo lo que se ha escrito sobre la adicción a los videojuegos, lo que deseamos analizar es por qué un videojuego puede atraer la atención de un niño adolescente de manera tan fuerte, al punto de dedicarle una gran cantidad de esfuerzo intelectual y físico. ¿Qué es lo que lo motiva a probar una y otra vez, a buscar distintas estrategias, a realizar investigaciones en la red y realizar averiguaciones mediante foros, todo para pasar una etapa y así "dar vuelta" (completar) un videojuego.

Lo que proponemos es buscar esos elementos para aplicarlos en el campo educativo. Tal como lo plantea Prensky, tal vez los cambios más importantes que requieren los educadores no son tecnológicos, sino conceptuales. Propone que el profesor deje de pensarse a sí mismo como un guardián del pasado, como el depositario del conocimiento, y se convierta en un socio, en un igual, dentro de un entorno más participativo (Prensky, 2010).

Lo que buscamos son los elementos inmersivos. Aquellos que tal como lo señala Rose (2011) nos llevan a profundizar tan hondo como se quiera sobre algo que nos interese.

A lo que nos referimos no es sólo al joven que pasa más de 24 horas seguidas jugando Halo 3. Nos referimos a niños y adolescentes que escriben y consultan Wookieepedia¹ para entender y profundizar sus conocimientos sobre el universo creado por Star Wars o el grupo de adolescentes que durante años mantuvieron en red The Daily Prophet², el periódico de la escuela a la que asistía Harry Potter.

Lo que deseamos hacer es trasladar esa pasión que lleva a cientos de jóvenes a realizar investigaciones participativas en Internet para averiguar lo que realmente sucede en la isla de **Lost** (Perdidos, en su traducción al castellano), al campo de la educación.

Para ello, primero veremos la relación que establece la neurociencia entre videojuegos y aprendizaje, para después entrar en la inmersión y la jugabilidad (*gameplay*).

Neurociencia aplicada a la comunicación

Durante los últimos siete años, la frontera de la investigación en comunicación ha estado marcada por la neurociencia. Algo similar ha ocurrido en la educación.

Es interesante que los trabajos desarrollados por Jenkins, al describir los nativos digitales, la cultura participativa y cultura de la convergencia, hayan logrado aunar bajo un mismo enfoque a la comunicación y la educación.

Tanto Jenkins, como Brooks-Young, Prensky, Tapscot, Palfrey y Piscitelli, han comenzado a buscar soluciones a los problemas que presenta la educación, desde el mundo de la comunicación, pero desde un nuevo paradigma: las audiencias activas.

El punto de partida común en todos los autores nombrados anteriormente son los cambios a nivel cognitivo que las TIC (Tecnologías de la Comunicación y la Información) han creado en las nuevas generaciones.

Ellos parten de la base de que el fenómeno de los nativos digitales es la raíz de gran parte de los problemas que aquejan a la educación. Tal como señala Brooks-Young (2010), uno de los mayores defectos de los actuales sistemas educación formal y, sobre todo, la escuela, es que fueron ideados para responder a las necesidades de una sociedad de corte agrícola-industrial. En las palabras de esta autora norteamericana, la educación actual está atrasada en al menos 100 años, con respecto a la era histórica en la que estamos insertos.

Tal como lo señala Brooks-Young, hace no mucho tiempo atrás, cuando las naciones industrializadas no regían el mundo, pero estaban en su cima, la seguridad social y una gran clase media eran tomadas como algo natural. Pero el escenario actual es diferente. La ropa que vestimos fue manufacturada en Tailandia o Vietnam. Los computadores que usamos fueron ensamblados en China (Brooks-Young, 2010). La realidad que dicha autora describe para los Estados Unidos, es muy similar a lo que sucede en el Chile de hoy, en donde el *offshoring* y el *outsourcing* han llevado casi a la desaparición de la industria manufacturera nacional.

Pero tal como lo afirma Brook-Young este escenario también está comenzando a afectar a los puestos de trabajo de "cuello y corbata". Ingenieros hindúes realizan cálculos estructurales de puentes que se instalan en América latina y radiólogos asiáticos analizan las radiografías tomadas en los Estados Unidos.

A ellos debemos sumar los distintos movimientos sociales que se han producido alrededor del mundo durante el año 2011. Indignados en Wall Street o la Puerta de Sol en Madrid; las protestas por una apertura democrática en Túnez, Egipto, Siria, Libia y gran parte del Medio Oriente; las protestas por una reforma en la educación en Chile.

Sin caer en el determinismo tecnológico, todos esos movimientos sociales tienen un denominador común: una juventud empoderada. Aquí no vamos a entrar en la discusión de si este fenómeno es producto o no de las redes sociales y a web 2.0., pero sí podemos plantear que el joven que protesta en Santiago, El Cairo, Madrid, Nueva York o Damasco es diferente al de hace diez años.

En el caso chileno, se pasó en un año de hablar de la apatía de la juventud frente a la política, al empoderamiento y al activismo participativo.

Lo que plantea Prensky es que no sólo ha cambiado el escenario, tal como lo describe Brooks-Young, sino que el sujeto de la educación (niño y joven), también. Según él, el principal problema de la educación es que los nativos digitales piensan de manera distinta, por lo que los sistemas de aprendizaje están pensados para un individuo que ya no existe (Prensky, 2007).

En la raíz del fenómeno de los nativos digitales está el concepto de la neuroplasticidad. Harman asegura que existe evidencia médica que sugeriría que el uso intensivo de las TIC produjo cambio a nivel cognitivo en las nuevas generaciones (Harman, 2007).

Cabe recordar que la neuroplasticidad es ampliamente utilizada por los kinesiólogos durante los procesos de rehabilitación. La idea es que para que una persona pueda volver a caminar o realizar una operación motora, se produzca un "recableado" en su cerebro. Es decir, que comience a utilizar zonas diferentes de su cerebro, para hacer la operación que hacía antiguamente.

La idea que hay detrás de la neuroplasticidad es que un uso diferente dado al cerebro, cambia su estructura. La hipótesis es que un nativo digital tiene una estructura mental hipertextual (no lineal), mientras que un adulto mayor, lineal.

Todos los dispositivos digitales, sean móviles, Ipads, MP3, teléfonos celulares, smartphones, computadores, cámaras digitales o consolas de juegos, funcionan bajo una lógica hipertextual. Sus sistemas operativos y aplicaciones están basados en el hipertexto. Por lo tanto, para poder ocuparlos, es necesario poseer dicha lógica.

A partir del concepto de neuroplasticidad, surge el concepto de nativo digital. La hipótesis que hay detrás de este hecho, es que al cambiar la forma en que funciona

el cerebro en los llamados nativos digitales, cambiaría la forma de aprender.

Por lo tanto, los métodos tradicionales de educación no tendrían efecto en las nuevas generaciones. Pero la hipótesis que nos interesa en este caso, es que si seguimos la lógica planteada por la neuroplasticidad y lo que sucede con el fenómeno de los nativos digitales, para poder educar a estas nuevas generaciones habría que seguir una lógica no lineal, de las TIC. Es decir, de los videojuegos. En otras palabras, de la inmersión y el *gameplay* (jugabilidad).

Videojuego y educación

Tal como lo señala Rose (2011), los neurocientíficos recién están comenzando a entender cómo los videojuegos funcionan en el cerebro. Pero todo indicaría que tienen un efecto poderoso en el sistema de recompensa, el mecanismo neuroquímico que está detrás de la adicción y el aprendizaje.

Para poder entender lo que plantea Rose, es necesario remontarnos a experimentos realizados durante los años ochenta y noventa. Basado en los experimentos con monos, por Wolfram Schultz de la Universidad de Fribourg, Rose (2011:254) señala que la respuesta de placer con la cual se libera dopamina, no se produce con el estímulo, sino que con la señal de que el estímulo va llegar.

El experimento consistió en insertar de manera quirúrgica micro-electrodos en el cerebro de los monos, para evaluar sus respuestas frente a diversos estímulos. De una manera bastante pavloviana, los científicos les daban jugo de manzana a los monos para analizar su respuesta frente a un estímulo placentero.

Una de las principales conclusiones del experimento fue que los monos en realidad no respondían al sabor del jugo; ellos estaban respondiendo a la señal de que el jugo estaba por arribar. Lo que es más, los monos dejaron de responder (liberar dopamina) totalmente cuando aprendían que el jugo llegaría en un patrón predecible.

Lo que plantea Rose (2011:254) es que la dopamina responde a recompensas primarias sólo cuando la recompensa ocurre de manera impredecible. Por el contrario, una recompensa totalmente predecible no provoca una respuesta en la liberación de dopamina.

¿Qué quiere decir esto? Que el sistema de recompensa del cerebro sólo funciona frente a estímulos inesperados, que no son predecibles. Dentro del diseño de videojuegos, la creación de recompensas es uno de los aspectos fundamentales del *gameplay* (jugabilidad) para lograr que el juego sea inmersivo.



Un videojuego, película, serie de libros o serie de televisión es inmersivo cuando la audiencia se siente motivada a profundizar en la historia, buscando información, haciendo nuevas relaciones (*links*) o desarrollando por sí mismo la historia (*fan art*). Lo inmersivo es una experiencia, es querer saber más sobre la serie o el videojuego, es no descansar hasta completarlo, hasta lograr un nivel de 'experticia' que se traduce en 'experticia', en hacer suyo el videojuego o la historia (película o serie).

Si consideramos que los nativos digitales tienen un bajo nivel de tolerancia a la frustración, el desarrollo de recompensas se convierte en algo fundamental. Durante siglos las recompensas en el ámbito de la educación han estado restringidas a las calificaciones o notas.

En el videojuego, por el contrario, las recompensas habituales son el desbloqueo de nuevos niveles, armas, poderes, escenarios o artículos, como automóviles o vestimentas. En el caso de las historias inmersivas como **Lost, Harry Potter, El Señor de los Anillos o Star Wars**, la recompensa está dada por nuevo conocimiento. Es decir, por nuevas piezas de información con las cuales completar el *puzzle*, lo que produce empoderamiento y placer, al descubrir lo que está sucediendo. En las historias inmersivas y en los videojuegos, toda la información no está dada, como sucede en el mundo de la educación. Hay que averiguar lo que está sucediendo, descubrir la trama o el complot. Pero lo interesante es que apenas la historia se vuelve predecible, la audiencia se va porque ya no hay sorpresa y sin ella, no hay recompensa.

Lo que estamos hablando es totalmente coherente con el cambio metodológico propuesto por Prensky para educar a los nativos digitales. Él denomina a su metodología como *partnering*, en total oposición a un sistema lectivo. Él entiende este nuevo proceso educativo como una asociación, en la cual se definen nuevos roles. El profesor pasa a ser una especie de guía, de mentor; y el alumno, en un investigador, en un hacedor.

Para Prensky (2010:13), *partnering* significa darle al estudiante las siguientes responsabilidades:

- Descubrir y seguir su pasión.
- Usar cualquier tecnología disponible.
- Buscar y descubrir información.
- Responder, preguntar y compartir sus pensamientos y opiniones.
- Practicar, cuando esté debidamente motivado (por ejemplo, mediante juegos).
- Crear presentaciones en texto y multimedia³

Y por otro lado, significa que las principales responsabilidades de los profesores son (Prensky, 2010:13):

- Crear y hacer las preguntas correctas.
- Guiar a los estudiantes.
- Poner en contexto el material académico.
- Explicar uno a uno.
- Crear rigor.
- Asegurar la calidad del proceso educativo⁴.

Para que la educación sea inmersiva y funcione bajo parámetros de recompensa que vayan más allá de las esperadas calificaciones, es necesario que funcione bajo métodos no lectivos.

El *partnering* funciona básicamente convirtiendo la hora lectiva en la que el profesor hablaba, en un taller con distintos tipos de actividades que van desde investigar, hasta hacer ejercicios, simulaciones, representaciones o trabajos de campo.

¿Pero cuál es la recompensa? Nuevo conocimiento o habilidades que lo empoderan, que lo convierten en un experto en el tema. Para entenderlo hay que ver la cara de un niño cuando por primera vez él mismo hace un sitio web y lo sube a la Red.

"Esto lo hice yo". "Yo sé hacer sitios web". Son dos de las expresiones más corrientes. En ese momento se sienten capaces y por momentos son los reyes del ciberespacio mientras la dopamina corre por su cerebro.

La recompensa es el descubrimiento, la 'expertiz'. Este esquema supone cambios y desafíos. En primer lugar, para lograr la inmersión es necesario buscar la pasión del estudiante. Segundo, hay puntos de partida que pueden estar marcados por los planes de estudio, pero no de llegada. Debe existir la libertad para profundizar cuanto sea necesario, incluso más allá de lo que dicen los planes de estudio.

En tercero, el aprendiz, debe superar al maestro. Perder control no significa que el alumno sepa más que el profesor. Lo ideal sería que ello sucediera siempre.

Battlezone

Si embargo, si queremos desentrañar la relación entre videojuego y educación, debemos remontarnos a dos experimentos desarrollados a fines de los noventa y durante la década pasada. Nos referimos al estudio del Hospital Hammersmith y al Iowa Gambling Task.



El primero de ellos fue llevado a cabo en Gran Bretaña en 1997. Básicamente deseaba repetir la experiencia desarrollada por Universidad de Fribourg, pero en humanos. Ante la imposibilidad de insertar electrodos en el cerebro de los participantes, lo que hicieron fue inyectarles a la vena una solución de carbono 11. Una vía intravenosa en el otro brazo permitía extraer sangre para ver la concentración del isótopo radiactivo. Una vez terminado este procedimiento, los voluntarios fueron introducidos en un escanner y comenzaron a utilizar **Battlezone**, un videojuego de guerra (Rose. 2011:250).

El escanner utilizó la tomografía por emisión de positrones y detectó la presencia del agente que contenía carbono 11 en dos partes diferentes del cerebro: el cerebelo (que controla las funciones motoras) y el cuerpo estriado ventral (ventral striatum), un componente crítico del sistema de recompensa. El cuerpo o núcleo estriado posee una clase particular de neurona que actúa como receptor de dopamina, un neurotransmisor poderoso que es básico para nuestro sentido de anticipación y recompensa (Rose. 2011:250).

La conclusión que nos deja este experimento es que el acto de utilizar videojuegos hace que el cerebro libere dopaminas como una forma de recompensa, lo que se traduce en una experiencia placentera para la persona.

Dicha sensación placentera, producto de la liberación de dopaminas, es la que convierte al videojuego en inmersivo. Algo que es interesante dentro de lo que plantea Rose, es que el sistema de recompensa del cerebro no sólo responde a nuevas sensaciones. También aprende de la repetición de las sensaciones (Rose.2011:256).

¿Qué quiere decir esto? Que el sistema de recompensa del cerebro actúa frente al descubrimiento y la experimentación directa de las cosas. Si revisamos el modelo de Partnering propuesto por Prensky, veremos que esos son dos elementos centrales.

El *partnering*, en términos sencillos, significa reemplazar un sistema educativo bancario en donde el profesor expone los contenidos, por uno participativo en donde hacer y descubrir son los ejes centrales.

Eso quiere decir que hacer y descubrir son inmersivos, debido a que el sistema de recompensa del cerebro convierte el aprendizaje realizado de esa manera en placentero, por lo que la liberación de dopamina hace que el estudiante busque repetir la experiencia, quiera descubrir cosas nuevas.

¿Eso quiere decir que existe una relación entre las adicciones y el aprendizaje? Para Rose, la respuesta es sí (Rose. 2011:256). Y para completar el cuadro se refiere a la investigación conocida como Iowa Gambling Task.

El estudio fue desarrollado por neurocientíficos de la Universidad de Iowa para intentar explicar cómo las personas aprenden de sus errores. Para ello, experimentaron con jugadores compulsivos a los que les pasaron mazos de cartas que estaban arreglados. Algunos estaban diseñados para ganar y otros, para perder.

Después de un tiempo, los jugadores sentían la corazonada de que les iría mal en sus apuestas, cada vez que les tocaba el mazo arreglado para perder. Tal como lo señala Rose (2011:258), el estudio sugiere que hay dos clases diferentes de adquirir conocimiento: consciente e inconsciente.

Cognición es la forma consciente. Según Rose, está relacionada con la memoria episódica, que es la recolección de lo que pasa en la vida de una persona (¿qué hice ayer?), así como la memoria semántica, que aborda los hechos y figuras (¿cuál es la capital de Francia?). Las memorias episódicas y semánticas están pensadas para ser formadas con una interacción entre el hipocampo, una estructura en la base del cerebro, y la corteza prefrontal (Rose. 2011:258).

Tal como lo señala el investigador norteamericano, el tipo de aprendizaje que este experimento reveló, tiene que ver con la memoria procedimental (cómo andar en bicicleta, cómo tocar un piano). Es aprendizaje mediante la repetición, con el sistema de recompensa del cerebro como mediador (Rose. 2011:258).

Lo que sucedió en este experimento es que el cerebro tiene dos formas de procesar la información: una consciente y una inconsciente. Todo lo consciente está manejado por lo que Weinschenk (2011) denomina como cerebro nuevo. Mientras que lo inconsciente, por el cerebro medio y el cerebro viejo, al referirse a ellos en términos evolutivos.

El cerebro nuevo corresponde a la corteza, donde se procesa el lenguaje, el habla, la lectura, los pensamientos y la planificación, entre otras actividades.

El cerebro viejo es la parte del cerebro que se preocupa de las decisiones automáticas, como la digestión, el movimiento y la respiración. También está directamente relacionado con nuestro instinto de supervivencia. Constantemente está 'escaneando' el ambiente que nos rodea, para decidir qué es seguro y qué no. Correspondería al cerebelo y el tronco cerebral. Por otra parte, el cerebro medio es donde se procesan las emociones. En él, jugarían un rol fundamental las amígdalas. (Weinschenk. 2011).

Tal como lo señala Weinschenk, los tres cerebros funcionan de manera simultánea, pero cada uno se preocupa de distintas tareas. Lo interesante del caso, es que el cerebro recibe y procesa información no sólo de manera consciente. De hecho, la mayor parte de la información es procesada de manera inconsciente.

Cuando circulamos por la calle conduciendo un auto, el cerebro viejo está escaneando el ambiente en busca de señales de peligro. Cuando reconoce una, se activa el cerebro medio y sentimos una emoción, que en este caso puede ser el miedo. Después se activa el cerebro nuevo, enfocamos la atención y tomamos una decisión racional. Como el cerebro viejo y el medio tienen una mayor capacidad de procesamiento de información, son más rápidos que el cerebro nuevo. Por ello, frente a una situación peligrosa o límite, muchas personas actúan sin pensar. "Solo lo hice, no pensé en nada", es la respuesta que dan después que se les pregunta por la respuesta que ejecutaron.

El experimento de Iowa Gambling Task está directamente asociado a eso. El cerebro viejo y medio siguieron actuando en segundo plano mientras las personas que formaban parte del experimento jugaban a las cartas.

Cuando el cerebro viejo reconoció la repetición de un patrón de cartas que nos llevaría a perder, se activó el cerebro medio y sentimos una corazonada, algo que no podemos explicar de manera lógica, de que nos va a ir mal.

Según Rose (2011:258), hay que pensar en este tipo de aprendizaje, como un sistema de reconocimiento de patrones en extremo sofisticado, que funciona bajo el nivel de pensamiento consciente. Este aprendizaje sería una respuesta emocional, que no tiene nada que ver con la lógica o el pensamiento lineal. Eso es lo que lo haría tan poderoso. Por lo tanto, las corazonadas no existirían, sino que en ese caso, estaríamos frente al reconocimiento de un patrón aprendido de manera inconsciente.

A raíz de la investigación sobre videojuegos que citamos al comenzar este artículo, conocimos un caso de una adolescente de 13 años que fue capaz de ordenarle el presupuesto familiar a su madre sin ninguna dificultad. La adolescente realizó un presupuesto por ítems, en el que incluyó imprevistos, ahorros, desvalorización de algunos bienes, como el automóvil.

El punto está en que la adolescente nunca estudió formalmente administración. Dichas competencias las adquirió jugando los **Sims**. Lo interesante del caso es que hasta el momento de preguntarle dónde había aprendido a administrar, no se había percatado del hecho de poseer esas competencias.

Ella, simplemente jugó a los **Sims** y adquirió los patrones (competencias) de manera inconsciente. Llegado el momento necesario, los pudo aplicar pese a que no podía explicar cómo, ni por qué podía hacerlo.

Inmersión

Una vez que hemos visto cuál es la relación entre juego y aprendizaje, es necesario que nos detengamos

brevemente en dos conceptos básicos: *gameplay* (jugabilidad) e inmersión.

La jugabilidad sería el arte o ciencia que se preocupa del diseño y análisis de las reglas de funcionamiento de un videojuego. Tal como lo señala Lindley, los principales aportes para la jugabilidad provienen de la teoría de la atención (Lindley et al. 2008:1).

La teoría de la atención otorga una gran cantidad de recursos que permiten enfocar a atención, administrar la atención y la asignación recursos cognitivos para tareas cognitivas.

Si bien es cierto que un análisis detallado de la teoría de la atención, no está dentro de los objetivos de este artículo, nos centraremos brevemente en el esquema de *gameplay* y la inmersión.

Lindley entiende el esquema del *gameplay* como una estructura para orquestar variados recursos cognitivos requeridos y así generar el motor de salidas del *gameplay*, en respuesta a la percepción de una experiencia de juego. Es la estructura y el algoritmo que administra los recursos cognitivos y perceptuales necesarios para realizar una tarea dentro de un videojuego (Lindley et al. 2008:1). El esquema del *gameplay* incluye los libretos de la historia, la explicitación de la trama y sus nudos narrativos, libretos del involucramiento con enemigos, la exploración de un laberinto o mundo, la interacción con otros personajes, etc.

Aplicado al campo de la educación, el esquema del *gameplay* implica que la preparación de clases no sólo se fije en los contenidos, las metas y las metodologías a emplear. Implica considerar las percepciones de los alumnos y el diseño de experiencias que tengan como fin descubrir por parte de los propios estudiantes, las respuestas a las preguntas. Inserta la educación en un esquema orientado a la resolución de problemas, antes que a la obtención de contenidos a ser memorizados.

De acuerdo con lo que plantea Lindley, el esquema del *gameplay* incluye las siguientes recompensas y formas de lograr placer:

- **Efectividad:** entendida como el sentimiento básico de empoderamiento creado cuando una acción del sistema (juego) es ejecutada a partir de una acción tomada por el jugador.
- **Cierres:** involucra el cumplimiento de las tareas a desarrollar y resolución de las tensiones dramáticas, que corresponden al cumplimiento de los ciclos de suspenso y descanso identificados.
- **Logro de las tareas del juego:** es la recompensa obtenida gracias al desplazamiento de la identidad del

jugador en la del personaje. Es una forma de inmersión imaginativa y de recompensa más elaborada, debido a que requiere identificación y se vive a través de un personaje ficticio.

- **Logro como una sensación de flujo:** es un estado de ser totalmente absorbido por un desafío constante.

Otras formas más complejas de disfrutar son el placer de la curiosidad y el descubrimiento o la ansiedad creada por el suspenso (Lindley et al. 2008:2).

Lo que se puede obtener por intermedio de la jugabilidad es que el diseño de las clases puede orientarse hacia la obtención de placer. Pero lo interesante es que es un placer que se experimenta con el logro de objetivos.

Otro aspecto que se desprende de lo anterior, es que una condición básica para lograr placer con el cumplimiento de metas, es que la actividad debe ser desafiante, lo cual es un aspecto que normalmente no considera la educación tradicional.

En todo caso es necesario considerar que el ajuste al nivel de exigencia de un videojuego es algo que debe estar muy planeado, debido a que debe ser desafiante, pero tampoco causar frustración. Esto se debe, a que una de las características básicas de los nativos digitales, es su bajo nivel de tolerancia a la frustración.

Esto significa que si un juego es muy difícil, es dejado de lado después de unos cuantos intentos fracasados. Por otro lado, si es muy fácil, también es abandonado por esa razón; la regulación del nivel de dificultad es tan importante para lograr la inmersión.

Cabe señalar que tal como lo señala Jenkins, las serie de televisión y películas inmersivas, lo han logrado a través de la utilización del paradigma de la complejidad. Eso quiere decir, que para llamar y fijar la atención de la audiencia, lo hicieron mediante historias difíciles de entender y fragmentadas, en la cual es necesario que la audiencia investigue, para reconstruir, en su mente, la historia.

Es lo que sucedió con series de TV como **Lost (Perdidos)** o **Héroes**, en donde la dificultad para entender, se traduce en la búsqueda de información, con la cual se elaboran teorías sobre lo que está pasando.

En términos de producción televisiva es un cambio de paradigma, desde una "fast TV" con contenidos sencillos y "pre masticados", una televisión inteligente, en la que no se da toda la historia, para que la audiencia la complete.

Esto nos lleva a tener que analizar con un poco más de detalle la inmersión, para analizar los tipos de desafíos

que es necesario considerar. Lindley (2008:3) define tres tipos de inmersión: sensorial, basada en desafíos e imaginación.

La inmersión sensorial se refiere a la experiencia audiovisual de los videojuegos. La inmersión basada en desafíos es jugar en un estado de concentración destinado a la superación de los desafíos. Es muy cercana a la sensación de flujo, de la que hablamos anteriormente. Por otra parte, la inmersión imaginativa describe la absorción de la narrativa del juego y la identificación con el personaje que se está utilizando.

A partir de la forma en que los videojuegos causan la inmersión, podemos extrapolar algunas dimensiones al campo de la educación. La primera de ellas es que si deseamos hacer una educación inmersiva, es necesario considerar el aprendizaje como una experiencia, en la que deben considerarse los tres tipos de inmersión explicados anteriormente.

¿Pero qué significa eso en términos educacionales? Significa que el acto educativo debe diseñarse como una experiencia, en donde la planificación no se refiere solamente a los aspectos de carácter cognitivo. Significa que la parte emocional y la volitiva adquieren gran importancia.

Desde el punto de vista emocional y volitivo lo que se busca es trabajar sobre el aspecto motivacional, pero de una forma diferente. Lo que proponemos es tomar los lenguajes propios de los videojuegos y de la comunicación audiovisual y aplicarlos al campo de la educación, debido a que son los códigos básicos de comunicación para los nativos digitales.

Al diseñar una experiencia de educación es fundamental partir desde un cambio de roles, tal como lo propone Prensky. Un cambio en donde el rol del profesor es hacer preguntas y el del alumno, contestarlas.

Lo fundamental es que las actividades propuestas sean desafiantes para el estudiante y no, para el profesor. Esto implica pasar de una clase expositiva a una investigativa, en donde la labor del alumno es completar el rompecabezas. Eso nos lleva a utilizar un enfoque orientado a proyectos y/o a la resolución de problemas.

La inmersión sensorial nos obliga a preocuparnos de los aspectos emocionales. Para ello es necesario partir desde la base de las emociones y buscar las pasiones de los estudiantes. Implica el uso de aspectos audiovisuales, como la música para lograr atmósferas de acuerdo a la emoción que se quiera lograr.

Para lograr la inmersión imaginativa, nos debemos detener brevemente. En el ámbito de la comunicación audiovisual, se logra mediante las narraciones hipertextuales.

Si tomamos en consideración los trabajos de Jenkins y Rose, veremos que existen tres tipos de narraciones hipertextuales:

El primero es la narración estilo *branching*, en donde al final de cada capítulo se dan dos o tres alternativas, que son votadas por la audiencia. A partir de la votación, la historia sigue alternativas distintas.

El segundo es lo que se conoce como mundo cerrado. Consiste en crear una especie de universo paralelo, con sus propias leyes y con un alto grado de complejidad. Un mundo narrativo tiene su propia historia, lenguaje, geografía o botánica. Ejemplos de este tipo de narración son *Star Wars*, *El Señor de los Anillos* y *Harry Potter*.

Lo interesante de este tipo de narraciones es que la inmersión la logran mediante la complejidad del mundo que crean, que permite que las personas se sumerjan en ellas y busquen información que reflejen sus fantasías y gustos. Al ser complejo, quieren saber cada vez más cosas y al saber más, obtiene dopamina al recibir una recompensa de tipo efectividad o sensación de flujo.

Un segundo tipo de mundo es el abierto, que es muy utilizado en los videojuegos. Consiste en crear un mundo imaginario con sus propias leyes, pero sin ningún tipo de narrativa o guion. Es lo que sucede en videojuegos como *The Sims*, en donde el jugador tiene libertad para explorar el mundo y realizar lo que él desee, dentro de las reglas establecidas por el videojuego.

Un último tipo de narración hipertextual es la ficción participativa. Tal como lo señala Rose (2011:138), consiste en contar una historia de manera fragmentada y no lineal, para que la audiencia la rearme a su gusto. Un ejemplo de ello es la serie *Lost*, en donde no hay un orden temporal o espacial. El relato es formado a través *flashbacks* y racontos, que no necesariamente tienen una hilación o estructura de carácter lógico. No hay exordio, desarrollo, clímax y desenlace. La historia no tiene por qué empezar por el comienzo y terminar por el final. Dentro de la literatura, un claro ejemplo de narración hipertextual participativa es *Rayuela* de Julio Cortázar. Ya en la introducción el escritor argentino señala que el lector puede seguir el orden propuesto por él o que cada persona puede crear su propia novela, al seguir el orden que desee. Tal como lo señala Jenkins, es ése aspecto el que convierte este tipo de narración en participativa, debido a que el lector es quien debe completar la historia, de acuerdo a sus gustos y conocimientos particulares.

La pregunta es cómo podemos trasladar la narración inmersiva al campo de la educación. Desde un punto de vista primario, la creación de un mundo inmersivo no es más que dotar de contexto a una asignatura y relacionarla con la realidad que nos rodea, más allá de los límites artificiales impuestos por la disciplina.

Es poner el contenido de una asignatura al servicio de la sociedad o la solución de problemas cotidianos. Un ejemplo de ello en el caso de una asignatura de historia: ver cómo la revolución industrial ha influido en el mundo que nos rodea y cuáles son sus consecuencias, qué podemos ver en nuestra vida cotidiana.

Por otra parte, el mundo abierto implica darle autonomía al estudiante para que explore un campo el conocimiento a su propio gusto. Claro está que esto sólo va a ser posible si el alumno está interesado en el tema y es poco probable que pueda ser logrado en cada asignatura. Sólo podrá realizarse cuando el estudiante siga su pasión.

Y en el caso de la narración participativa, es el propio estudiante quien completa la historia. Implica transformar al estudiante en un investigador, en no darle las respuestas completas, sino entregarle pistas y guiarlo para que llegue a puerto.

A modo de conclusión

Durante este artículo hemos revisado la relación que existe entre videojuego y educación, con el objetivo de vislumbrar los aspectos inmersivos que se pueden aplicar en el campo educacional.

Como pudimos observar, tanto la comunicación como la educación, tienen en la neurociencia un ámbito de investigación que les puede ayudar a encontrar las respuestas a los problemas que tienen en la actualidad.

Un aspecto importante a considerar es que existe un vínculo entre adicción y aprendizaje. Lo interesante del caso es que dicha relación puede utilizarse para crear una educación inmersiva, en la cual el estudiante se introduzca por sí mismo en un campo del conocimiento.

Otro aspecto a considerar es que además del aprendizaje formal, tradicional, de carácter consciente, existe otro que es inconsciente, que se basa en el reconocimiento de patrones por parte del cerebro medio y viejo. Y es justamente este tipo de aprendizaje hacia el que apuntan todas las teorías de carácter constructivista.

Pero para que el aprendizaje pueda ser inmersivo, se necesita de un cambio de roles, de una educación centrada en el estudiante y una metodología muy cercana a lo que plantea Prensky con su modelo de *partnering*.

Por otra parte, esto implica que, para planificar las clases, es necesario incorporar elementos narrativos propios de los videojuegos y de la producción audiovisual.

Tal como lo pudimos observar al comienzo de este artículo, existe una gran diferencia entre preguntar cuántas horas

le dedicas todos los días a los videojuego o cuántas horas seguidas es lo que más has jugado a preguntar: ¿Cuántas horas estudias todos los días?

Lo que queremos plantear es que ése es un cambio que se puede lograr. Que mediante un cambio de

paradigma se puede llegar a una educación inmersiva, en el que se traduzcan en realidad los anhelos del constructivismo. 🎮

Bibliografía

- Brooks-Young, Susan. *Teaching with the tools kids really use: Learning with Web and Mobile Technologies*. Corwin. Thousand Oaks, California. 2010.
- Castellón, Lucía; Jaramillo, Oscar. *Mapeamiento de la producción de videojuegos en multiplataforma*. Escuela de Periodismo, Universidad Mayor. Santiago, Chile. 2011.
- Castellón, Lucía; Jaramillo, Oscar. *Competencias digitales para periodistas*. En Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. ALAIC. Año VI, Número 10, Enero/junio 2009. p. 30 – 51.
- Jenkins, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture*. MacArthur Foundation, Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, USA. 2009.
- Jenkins, Henry. *Convergence Culture: Where old and new media collide*. New York University Press. New York, USA. 2008.
- Lindley, Craig et. al. *Dissecting Play – Investigating the Cognitive and Emotional Motivations*. Game and Media Arts Laboratory, Blekinge Institute of Technology. Karlshamn, Sweden. 2008.
- Palfrey, John; Gasser, Urs. *Born Digital: Understanding the first generation of Digital Natives*. Basic Books. New York, USA. 2007.
- Prensky, Marc. *Digital Game – Based Learning*. Paragon House. St. Paul, Minnesota. 2007.
- Prensky, Marc. *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. Corwin. Thousand Oaks, California. 2010.
- Rose, Frank. *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. Norton & Company. New York, USA. 2011.
- Tapscott, Don. *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. Mc Graw Hill. New York, USA. 2009.
- Weinschenk, Susan. *Neuro Web Design*. New Riders. USA. 2011.

En medio de un medio público

El Telégrafo, un caso ecuatoriano

Paulina Escobar

Una obra que invita a reflexionar sobre los conceptos y características de un medio público, un medio oficial y un medio estatal. Todo, en el marco del proyecto de diario público, que significó la etapa de diario El Telégrafo, entre marzo de 2008 y abril de 2010.

El libro surgió con la intención de dejar un testimonio -para estudiantes, periodistas y actores de la comunicación social- de una etapa inédita en el periodismo ecuatoriano, específicamente en el periodismo escrito. En su primera parte expone el contexto mundial y regional de los medios públicos, oficiales y estatales, para vislumbrar la identidad de El Telégrafo, como medio público.

En la segunda parte detalla la propuesta editorial que guió al diario y la orientación social que se construía a través de sus secciones y nuevos espacios. En la tercera parte presenta al rediseño editorial y gráfico, como la evidencia de un concepto gráfico diferente con relación a los formatos tradicionales de la prensa nacional.

Pídalo a: libreria@ciespal.net





Menores y alfabetización digital

Teleclip TV: cuatro años de producción infantil y televisión por Internet

Autores

Contacto: Loreto Corredoira y Alfonso

Española, doctora en Derecho del Información y Ciencias de la Información, docente de la Universidad Complutense de Madrid y directora de Teleclip TV.

Twitter: @loretoc

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

La producción y consumo de productos audiovisuales ya no están destinados exclusivamente para la televisión, sin que con las TIC móviles: celulares, tabletas y consolas, el acceso es mayor y la demanda también. En el ámbito de niños y jóvenes, es importante que exista una formación en lectura de mensaje audiovisual para que la recepción y consumo de los jóvenes no sean bancarias sino participativas y desde ellos puedan proponerse narrativas audiovisuales para la enseñanza y el entretenimiento educativo. El texto reseña el caso de Teleclip TV un proyecto que tiene cuatro años de desarrollo.

Palabras clave: TV, educación, alfabetización digital, recepción, consumo.

Resumo

A produção eo consumo de produtos audiovisuais não são mais exclusivamente para a televisão, mas com o telemóvel TIC: telefones celulares, comprimidos e consolas, acesso e demanda é maior também. Na área das crianças e jovens, é importante ter um fundo em mensagem audiovisual ler para a recepção e consumo dos jovens não são bancário, mais participativo ea partir deles podem ser propostas narrativas audiovisuais de ensino eedutainment. A revisão de texto para TV Teleclip um projeto que tem quatro anos de desenvolvimento.

Palavras-chave: TV, educação, literacia digital, recepção, consumo.



Introducción

El incremento del uso de televisión en el móvil, el ordenador u otros reproductores portátiles como las tabletas, indica que los hábitos del telespectador se están transformando hacia nuevos soportes, distintos del tradicional televisor. Gracias a las facilidades de uso y al descenso del precio de este tipo de productos tecnológicos se está fomentando la creación de redes en las que la participación activa del usuario es fundamental. La facilidad técnica para crear y compartir contenidos audiovisuales hace recomendables iniciativas de formación que proporcionen criterios, para editores y espectadores, que sirvan para reconocer la fiabilidad de las fuentes de referencia o la diferencia entre los productos informativos y los que no lo son. Como apunta Gillmor (2009:7) es absolutamente esencial que los niños y los adultos entiendan las formas en que los medios son utilizados para persuadir incluso más allá de su misión puramente informativa.

En esta línea fue creado el proyecto *Teleclip TV*, una plataforma de televisión por Internet hecha por y para niños de entre 7 y 16 años. Su función es de presentar y proponer una serie de contenidos elaborados por usuarios de esas edades, siempre supervisados por profesores y profesionales. Su formato es el de un magazine contenedor con noticias, reportajes, entrevistas y otras actividades que puedan resultar de interés.

Esta plataforma ha sido diseñada como una herramienta educativa creada a partir de la interactividad con los nuevos medios y con ella se pretende enseñar al niño el uso de las tecnologías aplicadas al proceso de aprendizaje, entendiendo que los soportes digitales pueden emplearse con fines educativos y complemento en la enseñanza básica del alumno.

Los nuevos modelos de televisión

Los modelos de uso de televisión se están transformando a pasos agigantados. La interactividad se ha convertido en el elemento fundamental de esta nueva forma de "ver televisión", por la posibilidad de generación y transformación de contenidos y el incremento en la libertad de elección acerca de la forma, momento y lugar de visionado. En ese contexto, se ha ido potenciando Internet como plataforma para la divulgación de productos audiovisuales, a la vez que como soporte para la difusión de contenidos generados por el propio espectador.

En esa línea se ha planteado el desarrollo de la televisión por IP (Internet Protocol) como la oferta de canales o contenidos audiovisuales con el valor añadido de la interactividad, posibilidad de participación e incorporación de elementos de interés práctico para el

espectador. Pero en la actualidad se están dando dos modelos distintos: el conocido como IPTV y el llamado Internet TV.

Tanto uno como otro entorno se basan en tecnologías similares, pero el modelo comunicativo que las sostiene es totalmente diferente. La "Internet TV" se fundamenta sobre todo en la posibilidad de que el usuario genere e intervenga en los contenidos, siendo a la vez emisor y receptor. Mientras que la IPTV mantiene una comunicación unidireccional, en la que la plataforma es la emisora y el usuario limita sus posibilidades de interacción al *video on demand* o la participación en los servicios ofertados.

Sin embargo, las denominaciones no son lo suficientemente claras ni para el usuario ni para la audiencia, es decir, para la demanda, por lo que la industria de la producción, las telecomunicaciones y la informática (la oferta) y los estudiosos de la cuestión se esmeran en proponer nuevas etiquetas. En el entorno web ha triunfado la generalista y ambigua "web 2.0" e incluso el mismo juego de palabras con la etiqueta "televisión 2.0". En todo caso, lo que nadie pone en duda es que la elaboración generalizada de contenidos ha alterado primero el mundo editorial impreso y después el audiovisual.

El control de contenidos como elemento diferenciador

Los medios de producción de contenidos se han controlado históricamente gracias a la tecnología y a la capacidad económica y política, es decir, a la capacidad editorial, por usar el término más clásico. Internet no ha sido una excepción. El constante desarrollo técnico, su abaratamiento y un contexto social favorable ha llevado en unos pocos años a lo que con la imprenta requirió medio milenio y con el cine y la radiotelevisión casi un siglo: que el número de emisores se multiplique hasta acercarlo al número de receptores.

Al contrario que la imprenta o la empresa de televisión, Internet nace con la intención de que todos los receptores puedan ser emisores y aún así se pueda estar hablando de comunicación de masas en lugar de interpersonal.

Pero existe otro elemento común con el resto de los medios: aunque el abaratamiento y la sencillez tecnológica parecen no cesar, sigue siendo necesario encontrar el punto de equilibrio entre el conocimiento del lenguaje gráfico, audiovisual o idiomático, la calidad estético-técnica y el interés del contenido.

Lo que ha quedado demostrado en estos últimos años es que ese punto de equilibrio no está donde la industria



lo decide (más definición de imagen, más calidad de sonido o formatos más grandes) sino donde lo deciden la audiencia y el usuario. Esta evolución natural del patrón comunicativo en Internet hasta esa "web 2.0", basada en el fomento de las redes sociales y la participación activa del usuario, no ha eliminado la figura del editor o infomediario. Lo que ocurre es que a veces se ha querido presentar como eliminado, "automatizado" o "democratizado" y eso condiciona su modelo de negocio, su situación legal y su política ética. Su papel condiciona el modelo de desarrollo de las televisiones participativas entre las que se pueden diferenciar al menos dos grandes tipos:

El primero es aquel donde la finalidad no es comunicar un mensaje sino crear un espacio donde los demás se comuniquen. El control es muy escaso y el papel del editor se reduce casi al mínimo legal y a la gestión técnica. Los ejemplos más conocidos son *Youtube*, *Facebook* o *Twitter*.

En el segundo tipo el principal objetivo es el de comunicar un mensaje a la audiencia, sólo que se permite en mayor o menor medida la participación de ésta como autora de contenidos. El editor decide si acepta o no las contribuciones de los usuarios y en todo caso las supervisa e incluso modifica. Algunas referencias son *Menéame* o *Current TV*, en los que el espectador puede subir sus propios reportajes, generando un sistema de comunicación bidireccional.

Teleclip TV es un canal de televisión que pretende mezclar ambos planteamientos desde una perspectiva educativa e infantil: los niños son quienes generan los contenidos y el control se limita a la edición de las imágenes, la propuesta eventual de temas y a la vigilancia sobre su corrección, precisión y su calidad.

Educación 2.0

¿Por qué los usuarios generan y suben a la red contenidos de vídeo? Uno de los principales motivos es porque quieren mostrar lo que saben hacer, lo que conocen, lo que han vivido, lo que piensan... La gente quiere enseñar. Y los niños también. Si añadimos que los nuevos modelos comunicativos desarrollados en Internet influyen notablemente en el campo de la educación, podríamos, por seguir jugando con la expresión, hablar de Educación 2.0 o la educación participativa. Este es otro de los pilares de *Teleclip TV*.

El uso de las nuevas tecnologías es la base para la construcción de entornos de *e-learning*. Pese a que en los últimos años se están generando numerosas iniciativas para la incorporación de estos entornos al aula, este tipo de herramientas se encuentra poco implantado. La enseñanza sigue siendo de profesor a alumno, sin

considerarse el llamado "aprendizaje colectivo" en el que las redes sociales participan aportando sus conocimientos a los restantes usuarios. En ese modelo educativo el acceso a la información en cada intervención genera nuevos puntos de vista que enriquecen el conocimiento. El procedimiento está centrado en el propio alumno y permite, gracias a la difusión multimedia, el avance intelectual por caminos variados promoviendo la investigación y la exploración, así como la formación de opiniones.

Iniciativas como *TeacherTube* para la difusión de contenidos educativos, cursos de idiomas, de software, etc., o como *Whyville* indican que estas herramientas pueden ser un perfecto complemento para la docencia en las aulas. El planteamiento de *Teleclip TV* viene a redundar en esa línea mixta entre el *e-learning* y las plataformas abiertas. Los usuarios quieren enseñar a los demás pero siempre existe el filtro del educador y del profesional de la comunicación.

Desarrollo de la plataforma Teleclip TV

Teleclip TV nace por tanto como la oportunidad de generar iniciativas en las que los niños intervengan como creadores de contenidos educativos bajo el formato de un canal de televisión en Internet con la mediación de profesionales de la comunicación y de la educación. El proceso de aprendizaje se lleva a cabo en una doble vía: el alumno aprende acerca del uso de los nuevos soportes digitales y la comunicación audiovisual; y aporta sus conocimientos a otros espectadores de edades similares.

Teleclip TV se engloba dentro del proyecto e-Televisión, de colaboración conjunta entre las Universidades de la Coruña y Complutense de Madrid, dirigido por la profesora Loreto Corredoira para el lanzamiento de varios canales temáticos de e-learning en Internet (como por ejemplo, www.e-television.es/canales).

El primero de esos proyectos fue la plataforma *Teleclip TV*. Su función es proponer una serie de productos audiovisuales realizados por niños, elaborados con un lenguaje sencillo y espontáneo, de fácil comprensión. El grupo e-Televisión promueve y desarrolla además talleres destinados a los niños en los que aprenden técnicas de redacción y locución e información sobre el funcionamiento de los soportes audiovisuales. En estos talleres se generan a su vez contenidos de vídeo que enriquecen la plataforma y que finalmente son subidos a la web para su visionado. Desde 2007 se han celebrado varios de estos talleres en varias ciudades de España, en Chile y en los Estados Unidos, todos ellos en colaboración con diversas instituciones como El Foro Generaciones Interactivas, Cosmocaixa de Fundación la Caixa o el Spanish BETAC de la NYU norteamericana.



Interés académico: ítems de investigación

Dada la función educativa de la plataforma *Teleclip TV*, las investigaciones del grupo e-Televisión se centran en tres aspectos:

- La evaluación de la interfaz gráfica y los servicios que la complementan.
- La respuesta cognitiva de los usuarios.
- La tipología de contenidos audiovisuales de interés para el público infantil.

Para el estudio de estos elementos se realizan una serie de pruebas en distintas fases de la experimentación, en los que se analiza el grado de uso que la plataforma tiene tanto como medio formal para el aprendizaje, como complemento para las clases del niño. También se estudia el nivel de entretenimiento e interacción con el medio, así como la funcionalidad y simplicidad de los elementos que la componen. Se analizan aspectos sobre las siguientes áreas: verbal, espacio-perceptual, de orientación espacial y de formas. Este estudio permite conocer el grado de adaptabilidad del niño a los nuevos medios interactivos, el manejo de las nuevas tecnologías, y la usabilidad y percepción del sitio generado para su uso.

Huber y Maier-Rabler han destacado la importancia de que los alumnos aprendan a aplicar la tecnología para aprender sobre cosas relevantes en la escuela. A este respecto, se ha observado en los talleres celebrados en 2009, 2010 y parte de 2011 que los niños participantes ya tienen familiaridad en el uso de la tecnología demostrando potencial para adoptar el vídeo digital como parte de sus herramientas de comunicación en el aula.

En un segundo término se analiza la capacidad de aprendizaje del alumno así como la mejora en ese proceso cuando son ellos los que aportan su propio conocimiento al medio. Durante 2010 se han celebrado talleres en conjunto con el Foro Generaciones Interactivas en los que los niños han recibido charlas sobre seguridad en las redes sociales o el uso sano de los videojuegos. Los participantes del taller han realizado después vídeos en los que explicaban lo aprendido. Algunos de ellos fueron incluso utilizados como parte de campañas de Media Literacy en España, Chile y Colombia.

A lo largo de 2011, *Teleclip TV* lleva a cabo en colaboración con Cosmocaixa un concurso de videos con temática

científica que demuestra, entre otras cosas, que los niños pueden expresar las tareas de clase utilizando vídeos con una narrativa apropiada, como si del tradicional trabajo escrito en un procesador de texto se tratase.

Por último, se mide también el interés que el niño, como audiencia, pueda tener en determinados contenidos y productos audiovisuales. La posibilidad de visionado "on demand" de la plataforma, así como el hecho de que sean los propios niños los que generen sus vídeos en función de sus intereses personales, permite identificar cuáles son las tendencias audiovisuales de estos espectadores.

Los vídeos resultantes de los talleres de Santiago de Chile en 2009 y en la Montclair High School de Nueva Jersey de 2010¹ muestran la variedad de intereses. Los clips hablan de temas como la cocina o los deportes, de la labor de los bomberos o eventos culturales. De especial interés es una videoconferencia celebrada en Nueva Jersey en donde niños de Estados Unidos y España intercambian información sobre sus costumbres navideñas. En sí, los más de 150 vídeos disponibles son muestra de la diversidad de intereses del público infantil y adolescente que ha trabajado con *Teleclip TV*.

Teleclip TV y Alfabetización Digital

La Comisión Europea publicó en 2007 un documento² sobre Alfabetización digital (traducción del Media Literacy) que recoge una línea de trabajo en el campo de los nuevos medios. La definición que aporta el documento sirve de base para continuar elaborando la propuesta educativa y de formación de audiencia de *Teleclip TV*: "La alfabetización mediática es la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos". *Teleclip TV* ha buscado el desarrollo del "sentido crítico" de los niños participantes. La alfabetización digital, dicen Burn y Durran (2007:77) "incita a los estudiantes a considerar la relación entre las instituciones mediáticas y sus audiencias y a desarrollar un lenguaje para pensar, analizar y describir lo que están haciendo". Durante los talleres de redacción que lleva a cabo el grupo e-Televisión, se someten a juicio de los otros jóvenes redactores el guion, la presentación y el montaje de las noticias o mini-diarios que finalmente son publicados. Resulta muy útil en concreto que:

- Valoren la originalidad de la idea de noticia o reportaje, pues aprenden de otros en la búsqueda del contenido que tenga más interés.

¹ Estos contenidos se encuentran recogidos en www.teleclip.tv y en los subcanales correspondientes a cada país.

² Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, 20 diciembre de 2007, Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital COM (2007) 833 final



- Entiendan lo complejo que puede resultar "documentar" la idea o información que transmitirán.
- Redacten y locuten el vídeo de modo que sea comprensible por otros niños del mundo entero.
- Que utilicen los medios con creatividad. Contar con la mirada de los niños, interesarse por sus modos de narrar, y sus temas de interés para hacerles participar en la creación de contenidos.

Pautas de conducta en Media Literacy

La alfabetización ha de tener en cuenta las siguientes pautas³:

- Que niños y profesores estén cómodos con los medios de comunicación. En particular **Teleclip TV** se centra en el uso de prensa escrita y buscadores para complementarlo con la televisión por Internet. Esto implica conocimiento y comprensión, así como capacidad de participación en el medio.
 - Que se produzca un diálogo intercultural. En ese sentido, la red de trabajo de **Teleclip TV** ha hecho posible la celebración de talleres en Chile, España y Estados Unidos propiciando el diálogo intercultural entre niños y adolescentes.
- Teleclip TV también ha tenido en cuenta la preocupación por la piratería y el respeto a los derechos de autor. En los talleres se ha tratado siempre la legalidad en la cita de música, imágenes, etc. alentando el uso de contenidos del dominio público o bajo licencias Creative Commons⁴ como material de apoyo para los vídeos. En Teleclip TV se aplica la excepción cultural y los límites al derecho de autor que contempla la Ley española de Propiedad Intelectual de 2006 sobre reproducción con fines informativos. Por lo tanto, tal y como es perceptivo, siempre se ha de citar la fuente, el origen y el autor.
- Que los niños adquieran una metodología para el trabajo en equipo, la "colaboración" y el derecho a compartir cultura no supone sólo "copiar y pegar", sino que exige crear, narrar y construir. Una educación en esta línea con los más jóvenes fomentará una mayor confianza y responsabilidad en la red.

³ Cfr. Pto 2 del documento citado anteriormente.

⁴ En el blog telecliptv.es hay una sección dedicada a proporcionar a los usuarios opciones de descarga de contenidos con licencias que permiten su uso sin infringir la propiedad intelectual. En: <http://www.telecliptv.cs/recursos-multimedia-resources>.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J.I. & Cabero Almenara, J. (dirs.). *Educación en red: Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED, 2003.
- Atrio Cerezo, S. "Europa ante el reto de las Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas". En: *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, nº 16, 2007, págs. 101-130.
- Ballesteros Regaña, C. Multimedia y formación colaborativa del profesorado: una experiencia práctica. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 2, Nº: 2, 2003, págs. 57-77.
- Burn A. & Durran J. *Media Literacy in Schools: Practices, Production and Progression*. Londres: Paul Chapman, 2007.
- Gillmor, D. "Principles for a New Media Literacy". En *Media Re:Public Papers*. Berkman Center for Internet and Society, 2009, págs. 1-9.
- Gutiérrez Martín, A. *Alfabetización Digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Huber S. & Maier-Rabler, U. "Supporting Societal Participation of Young People by Social Media". En *Research Network Sociology of Culture Midterm Conference: Culture and the Making of Worlds*, 2010.
- Santamaría G. F. "Herramientas colaborativas para la enseñanza. Usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, Web 2.0." *Gabinete de informática.net*. Octubre 2005.
- VV.AA. *Enseñar a aprender: Internet en la educación. Vol. I: nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*. Madrid: Fundación Telefónica, 2004.





Más que una niñera

Puntos de vista de los padres sobre los medios de comunicación dirigidos a bebés

Ellen Wartella

Doctora en Comunicación, Universidad de Minnesota, Estados Unidos, 1977. Ex decana del College of Communication de la Universidad de Texas en Austin (1993-2004). Vicerrectora de la Universidad de California en Riverside, desde 2004. Ex presidenta de la International Communication Association (1991-93). Ha sido asesora de la Comisión Federal de Comunicaciones, de la Comisión Federal de Comercio y de la Comisión de investigación del Congreso estadounidense sobre televisión y menores.

Robb Richter

Graduado de la University of Minnesota-Twin Cities en Speech Communications / Journalism. Actualmente es vicepresidente senior del área digital de LIN Television Corporation, Indianapolis, Estados Unidos.

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

Los niños menores de dos años ven medios de comunicación visuales durante gran parte del tiempo, a pesar de las recomendaciones de la Academia Estadounidense de Pediatría (AAP, American Academy of Pediatrics) de que los niños de dicha edad no se deben exponer a estos medios de comunicación. Los DVD's infantiles se comercializan implícita y explícitamente como educativos, resaltando áreas de contenido tales como formas, números, habilidades de lectura, colores, idioma extranjero, música y ciencia. Los videos para bebés son populares, a pesar de la escasa evidencia investigativa sobre su eficacia didáctica.

Setenta y tres padres de niños menores de dos años fueron encuestados sobre la importancia de los medios de comunicación de uso educativo y no educativo dirigidos a bebés. Los resultados demuestran que los padres generalmente esperan mucho de la producción audiovisual orientada hacia los bebés. Además, las familias con un ingreso económico bajo y los padres con menos educación, tienen una mayor tendencia a ver positivamente dicha producción audiovisual debido a que la consideran como un recurso cognitivo que no se puede obtener de otro modo.

Palabras clave: Medios de comunicación, televisión, aprendizaje, bebés, actitudes de los padres hacia los medios de comunicación, ingreso, orientación parental.

Resumo

Crianças menores de dois anos são os meios visuais para a maior parte do tempo, apesar das recomendações da Academia Americana de Pediatria (AAP, American Academy of Pediatrics), que não as crianças dessa idade sejam expostas a esses meios de comunicação. Crianças do DVD implícita e explicitamente comercializado como educacional, destacando as áreas de conteúdo, tais como formas, números, cores, leitura, língua estrangeira, música e ciências. Os vídeos são populares do bebê, apesar da evidência da pesquisa limitada sobre a eficácia do ensino.

Setenta e três pais de crianças menores de dois anos foram entrevistados sobre a importância do uso da mídia educacional e não se destinem a lactentes. Os resultados mostram que os pais geralmente esperar um monte de bebês de produção audiovisual orientados. Além disso, famílias com pais de baixa renda com menor escolaridade são mais propensos a ver positivamente essa produção audiovisual porque considerá-la como um recurso cognitivo que não pode ser obtida de outra forma.

Palavras-chave: Mídia, televisão, aprendizagem, os bebês, as atitudes dos pais em relação à mídia, renda, orientação dos pais.



Existe evidencia bien documentada de que los niños menores de dos años ven medios de comunicación visuales durante gran parte del tiempo. Según investigaciones recientes, en un día normal, el 59% de los niños menores de dos años ve televisión y el 42%, videos o DVD (Rideout et al., 2003). Los niños identificados como usuarios de medios de comunicación audiovisuales en un día normal vieron televisión poco menos de 1,5 horas, y videos o DVD, 1,5 horas.

Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe y McCarty (2004) descubrieron que los niños de un año y medio ven un promedio de 2,2 horas de televisión al día. Sin embargo, el 42% de los padres estudiados dijeron que sus hijos no ven televisión. No obstante, unos pocos padres afirmaron que sus hijos ven más de 18 horas de televisión al día.

Asimismo el tiempo promedio que los niños menores de un año pasaron frente a una pantalla (televisión, DVD, computadoras o videojuegos) fue poco menos de una hora (49 minutos) (Rideout et al., 2006). Una mayor cantidad de tiempo de exposición frente a los medios audiovisuales, coincide con una explosión de los medios de comunicación producidos específicamente para bebés y niños pequeños, tipificados por la línea *Bebé Einstein (Baby Einstein)* de DVD y videos, a pesar de que la American Academy of Pediatrics (1999) aconseja que los niños menores de dos años no se deben exponer a medios de comunicación visuales.

Los DVD para infantes se centran en varias áreas de contenido; por ejemplo, la línea *Bebé Einstein* incluye videos que resaltan el idioma, los números, las formas, los colores, las estaciones, arte, música clásica y la naturaleza ("The Baby Einstein Company," n.d.). Los productores de medios dirigidos a bebés hacen declaraciones explícitas sobre la eficacia de sus productos al utilizar DVD con nombres tales como *Su bebé puede leer*, o usar mensajes implícitos, tales como testimonios de padres para proyectar un valor educativo de estos productos. Un ejemplo de ello es lo que un padre escribe sobre el DVD *Baby BumbleBee*:

Compramos el manual de vocabulario n.º 4 para nuestro hijo Brandon cuando tenía seis meses. Le encantó inmediatamente y con el paso de los meses se convirtió en algo que lo calmaba cuando estaba malhumorado. Luego compramos el n.º 1 y el n.º 5. A los 18 meses, sabía más de 100 palabras. Ahora, Brandon tiene dos años y un vocabulario maravillosamente amplio, dice oraciones y habla constantemente. Junto con lo que le leemos a Brandon desde una temprana edad, estimulando su amor por la lectura y conversando con él, creemos que en parte debemos dar crédito a los videos por

el desarrollo de su lenguaje ("comentarios de padres de Baby BumbleBee", n.d.).

Un estudio del mercado sobre los medios de comunicación audiovisuales para niños menores de dos años, revela que dichos productos están llenos de este tipo de declaraciones. Las empresas pueden aprovechar los focos de ansiedad de los padres sobre el desarrollo normal del niño y un presunto déficit en lo que respecta a la manera de enseñar a sus hijos las habilidades que les permitan ingresar a la escuela (Garrison y Christakis, 2005). La preponderancia de los medios para bebés en el mercado y la cantidad considerable de tiempo que se invierte viéndolos en las casas hace surgir dos preguntas importantes: ¿Cuál es el rol que juegan los padres al momento de que los pequeños se expongan frente a los DVD para infantes y cuál es la importancia que les atribuyen en la educación de sus hijos?

Existen pocos estudios sobre las actitudes de los padres frente a los medios de comunicación infantil. Ciertamente, el rápido crecimiento de la industria de los medios de comunicación infantiles es una medida indirecta de la aceptación social de los DVD dirigidos a bebés, pero se desconoce si los padres que compran estos productos tienen expectativas específicas sobre las capacidades de los productos o si existen otras motivaciones. Por ejemplo, los padres pueden tender a comprar DVD dirigidos a bebés debido a que sus hijos disfrutan viéndolos o a que mantiene ocupados a sus hijos mientras ellos hacen otras cosas. (Rideout, et al., 2006). Incluso si la razón principal de que los padres usen DVD dirigidos a bebés sea ganar tiempo para poder finalizar otras tareas, pueden creer que los DVD son una manera aceptable de mantener ocupados a los niños porque creen que son seguros y posiblemente, educativos. Cuando se les preguntó a los padres de niños de 0 a 6 años sus opiniones sobre el potencial de la televisión en el aprendizaje, el 42% de ellos opinó que la televisión ayudaba en la educación de los hijos, en comparación con el 27% que creía que la televisión principalmente era y el 21%, que creía que no afectaba de ninguna de las dos maneras al aprendizaje (Rideout, et al., 2003). El mismo estudio permitió concluir que el 58% de los padres creía que la televisión educativa es muy importante para el desarrollo intelectual de los niños, con un 49% que creía lo mismo con respecto a los videos y DVD educativos. Hay que tener en cuenta que esta encuesta no preguntó específicamente por DVD para bebés e incluyó niños mayores. No es sorprendente que lo que los padres sienten sobre el potencial de los medios electrónicos visuales esté relacionado con la cantidad de tiempo que sus hijos emplean en verlos. Rideout y sus colegas (2003) descubrieron que en un día común, el 82% de los niños cuyos padres creían que la televisión era muy importante para la educación de los niños, veían televisión; en comparación con un sorprendentemente

alto 59% de niños cuyos padres creían que la televisión perjudicaba el aprendizaje.

En un análisis posterior de las opiniones de los mismos padres sobre los medios de comunicación, el 42% de los padres de niños de seis años y menos creían que la televisión era “muy” o “algo” útil para enseñar a niños pequeños a llevarse bien con otras personas (Rideout, et al., 2006). Otro 52% creía que la importancia de la televisión era “mucho” o “alguna” en comenzar a preparar a los hijos para aprender en la escuela. Cuando se les preguntó específicamente por videos para bebés, el 48% de los padres creían que éstos tienen un efecto positivo en el desarrollo de la primera infancia. De estos padres, el 41% basó sus impresiones en sus propias experiencias.

Hay dos posibles explicaciones para esta conclusión. En primer lugar, los padres pueden haber observado el aprendizaje real de sus hijos o algún otro impacto positivo en el comportamiento atribuible a ver un video para bebés. La segunda posibilidad es que los videos para bebés transmiten un aura de autenticidad o autoridad que los padres perciben como beneficiosa. Es decir, la creencia de que existen pruebas científicas de que los videos para bebés son buenos para el desarrollo de los niños.

El objetivo de este estudio fue evaluar las opiniones sobre videos/DVD para bebés entre padres de niños menores de dos años. Aunque a menudo se dice anecdóticamente que los videos/DVD para bebés se usan con fines tales como calmar a los niños, ayudarlos a dormir, aprender palabras, etc., existe muy poca investigación descriptiva que capture los sentimientos reales de este tipo de productos (véase Rideout, et al., 2006 para conocer una excepción).

Sin embargo, este estudio difiere de otros porque pide opiniones a padres de niños menores de dos años, es decir, aquellos que podrían verse más afectados por la recomendación de que los niños menores de dos años no debieran ver televisión (American Academy of Pediatrics, 1999). Otras inquietudes abordadas por el estudio incluyen la manera en que los padres de niños de diferentes edades ven la función de los medios de comunicación dirigidos a bebés y cómo el nivel de ingresos económicos y la educación de los padres afectan su punto de vista.

Método

Participantes

Los participantes fueron 73 padres de hijos de 12 a 24 meses de edad, que participaron en un estudio longitudinal sobre la función de los DVD infantiles en la adquisición del lenguaje. Todos los participantes se

inscribieron en el condado Riverside y las comunidades circundantes en el sur de California. Del total de padres participantes, 34 tenían niñas y 39, varones. La composición étnica era la siguiente: caucásicos/blancos (54,3%), latinos/hispanos (20,0%), afro-americanos (8,6%), asiático-americanos (7,1%) y otros grupos multiétnicos/desconocidos (10%).

Los participantes se inscribieron por correo directo, publicidad y distribución de volantes en centros locales de cuidado infantil. Se proporcionaron hasta 100 dólares en remuneraciones por su participación en el estudio longitudinal, y todos los participantes recibieron un DVD.

Procedimiento y medidas

Luego de llevar a su hijo al laboratorio por primera vez, los padres recibieron una encuesta sobre los hábitos relacionados con los medios de comunicación de sus hijos y el entorno de los medios en el hogar de la familia. Debido a que la línea de *Bebé Einstein* es probablemente la más conocida y más vendida de productos de DVD para bebés (Bronson & Merryman, 2006), todas las preguntas fueron específicamente en relación con *Bebé Einstein*. A todos los padres se les preguntó sobre su exposición anterior a línea *Bebé Einstein* de videos o DVD infantiles, incluido si sabían de los DVD y cuántos videos o DVD de *Bebé Einstein* habían visto sus hijos. Para evitar preparar sus expectativas sobre los DVD infantiles, se entregó un segundo cuestionario al término del estudio que les pedía a los padres su opinión acerca de *Bebé Einstein*. Algunas preguntas de muestra incluyen: “Al ver los DVD de *Bebé Einstein*, ¿qué tan importante es que su hijo aprenda los colores?” “¿Qué tan importante cree que son los DVD de *Bebé Einstein* para calmar a su hijo?”

Resultados

• Importancia de considerar los propósitos no educativos

La figura 1 brinda los porcentajes de padres que usan los videos o DVD de *Bebé Einstein* por motivos distintos a enseñar contenidos específicos a sus hijos. Los padres estuvieron de alguna manera divididos sobre el uso de los videos o DVD de *Bebé Einstein* con el objetivo de calmar a un niño. Cuatro de diez (39,5%) padres creyeron que los videos eran “muy” o “algo” importantes para calmar a los niños. Un poco más (45,1%) sintió que “no eran muy importantes” o “no eran importantes” para calmar a los niños, mientras que un 11,3% no sabía.

Sin embargo, los padres estuvieron más de acuerdo con que los videos o DVD de *Bebé Einstein* no eran importantes para hacer dormir a los niños; 72,1% de los padres informó que verlos “no fue muy



importante" o "no fue importante" para este propósito. No obstante, una pequeña minoría (10%) no creyó que *Bebé Einstein* fue "muy" o "algo importante" para ayudar a los niños a dormir, mientras que el resto de los padres (17,1%) no estuvo seguro.

De acuerdo con la encuesta, los padres creyeron que ver videos o DVD podía ser importante para pasar tiempo con sus hijos. En un descubrimiento que puede tener consecuencias, sobre la mitad (60,3%) sintió que los videos o DVD podían ser "muy" o "algo importantes", mientras que el 11% sintió que "no fue muy importante" y el 17,8% pensó que "no era importante", como una actividad en conjunto con sus bebés.

Luego se analizaron los datos para evaluar las diferencias individuales entre los participantes, incluidas la edad del niño, el ingreso y la educación de los padres. Debido a que las frecuencias esperadas en algunas celdas fueron muy bajas, las categorías se plegaron para que los resultados fueran más interpretables. Las categorías "muy" y "algo importantes" se combinaron en una sola categoría, mientras que las categorías "no muy importante" y "no importante" se plegaron en una sola categoría. La variable de educación de los padres se transformó de manera que los padres con educación secundaria o menos se combinaron en una sola categoría y los padres con algo de educación superior o adicional se combinaron en otra categoría. Además, las familias se definieron como de bajos ingresos si ganaban menos que el 200% del umbral de pobreza de California (U.S. Census Bureau, 2006). Todas las familias de bajos ingresos se ubicaron en una categoría y las familias restantes, en otra. Los análisis de X^2 se realizaron en las tablas de contingencia resultantes 2x2.

Se mostró un desglose completo de las diferencias de edad, ingreso y educación de los padres en la tabla 1. Aunque los padres de niños más pequeños entre 12 y 15 meses fueron más proclives a decir que los DVD fueron "muy" o "algo importantes" para calmar a los niños (48,8%) que los padres de niños de 18 a 24 meses (28,1%), la diferencia no fue significativa. De hecho, las pruebas de diferencia de X^2 no indicaron diferencias entre los padres de niños de 12 a 15 meses y los niños de 18 a 24 meses. Sin embargo, hubo asociaciones importantes entre el estado de ingreso familiar y las opiniones sobre la importancia de los medios de comunicación dirigidos a bebés para calmar a los niños. Las familias de bajos ingresos fueron 4,29 veces más proclives a decir que los medios de comunicación dirigidos a los bebés eran importantes para calmar a los niños y 5,67 veces más proclives a decir que eran importantes para pasar tiempo con sus hijos.

También hubo asociaciones importantes entre la educación de los padres y las opiniones sobre la importancia de los medios de comunicación dirigidos a los bebés para calmar a los niños, el placer y pasar tiempo con los niños; los padres con educación secundaria o inferior fueron 4,85 veces más proclives a decir que los medios de comunicación dirigidos a los bebés eran importantes para calmar a los niños, 4,28 veces más proclives a decir que eran importantes para el placer de los niños y 6,25 veces más proclives a decir que eran importantes para pasar más tiempo con sus hijos.

- **Importancia de ver TV con propósitos educativos**

En general, los padres tienen expectativas muy altas de los videos y DVD educativos. Prácticamente nueve de diez (89,2%) dijeron que ver estos tipos de DVD (no específicamente *Bebé Einstein*) fue "muy" (45,8%) o "algo importante" (43,4%) para el desarrollo intelectual de los niños. Como existe una variedad de DVD *Bebé Einstein* que destaca áreas de diferentes contenidos, las preguntas complementarias fueron con respecto a qué tan importante fue para los niños aprender contenidos específicos de los DVD *Bebé Einstein* mientras lo veían (consulte la figura 2).

Los resultados revelaron expectativas altas para el aprendizaje en una variedad de dominios; más del 80% de los padres consideraron que ver los DVD fue "muy" o "algo importante" para aprender los colores, las formas, las habilidades lectoras, los números, la música y la ciencia y naturaleza. La única área en la cual los padres demostraron un poco menos de entusiasmo fue con respecto al aprendizaje de un idioma extranjero, con una sólida mayoría (63%) que sigue creyendo que los videos o DVD *Bebé Einstein* podrían ser útiles en esta área.

Nuevamente, los análisis luego examinaron diferencias individuales entre los participantes (consulte la tabla 2). Las pruebas de diferencia X^2 no indicaron diferencias entre los padres de niños de 12 a 15 meses y de 18 a 24 meses de edad en cuanto a sus puntos de vista sobre el valor educativo de los medios de comunicación dirigidos a bebés. Sin embargo, hubo asociaciones importantes entre el estado del ingreso familiar y las opiniones sobre la importancia de los medios de comunicación dirigidos a bebés para aprender formas, números y ciencia. Las familias con bajos ingresos fueron 9,29 veces más proclives a decir que los medios de comunicación dirigidos a bebés fueron importantes para aprender formas, 5,45 veces más proclives por los números y 6,93 veces más proclives por la ciencia.

Además, hubo asociaciones importantes entre la educación de los padres y las opiniones sobre

la importancia de los medios de comunicación dirigidos a los bebés en general, además de las áreas de contenidos específicos, como colores, formas, habilidades lectoras, números y ciencia; los padres con educación secundaria o inferior fueron 8,81 veces más proclives a decir que los medios de comunicación dirigidos a los bebés eran importantes para educar a los niños, 10,64 veces más proclives a decir que eran importantes para aprender colores, 8,81 veces más proclives para formas, 11,1 veces más proclives para habilidades lectoras, 15,60 veces más proclives para números y 8,81 veces más proclives para la ciencia.

Discusión

Aunque la American Academy of Pediatrics sigue desanimando ver medios de comunicación dirigidos a los bebés, el mercado de productos como *Bebé Einstein* y los padres expresan puntos de vista positivos de videos y DVD infantiles (Rideout, et al., 2006). Los resultados de este estudio revelan a gran escala los puntos de vista que los padres tienen con respecto a los medios de comunicación dirigidos a los bebés y las funciones que se percibe que estos medios brindan a los espectadores más jóvenes. Tres son los puntos principales:

- 1) Los padres ven un valor educativo específico para sus hijos en ver medios de comunicación para infantes. Mientras que la gente normalmente ve a la televisión como una niñera para los padres con horarios apretados que necesitan realizar sus tareas, los resultados sugieren que los padres de niños muy pequeños ven los videos o DVD para bebés como un aporte valioso al aprendizaje de sus hijos y el desarrollo intelectual.

Cuando los padres reproducen videos para bebés, traen ciertas expectativas y creencias sobre el poder de los medios de comunicación para enseñar a los niños menores de dos años. Así, en lugar de que la televisión sea simplemente una niñera, los padres esperan un profesor por video. Altos porcentajes de padres consideran el aprendizaje de varias áreas de contenido como importantes para ver, incluidos el aprendizaje de colores, números, formas, habilidades lectoras y ciencia y naturaleza. Sólo el aprendizaje de un idioma extranjero se consideró menos importante que las otras áreas, aunque más del 60% de los padres siguió creyendo que fue importante aprender de los videos o DVD de *Bebé Einstein*. Así, los padres tienen altas expectativas acerca de lo que sus hijos deben obtener al verlos.

Desgraciadamente, de manera práctica no existe investigación que muestre que los medios de comunicación dirigidos a los bebés puedan ser útiles

en realizar cualquiera de estas tareas de enseñanza. La mayoría de las investigaciones hasta ahora se han enfocado en la adquisición del lenguaje y casi todos los estudios han fallado en encontrar evidencia de que ver los videos para bebés enfocados en el idioma pueden apoyarlo (Robb, Richert, & Wartella, 2009; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007a). Un estudio a la fecha ha mostrado resultados mezclados del impacto de ver videos comerciales para bebés en la adquisición del idioma expresivo y receptivo (Linebarger & Walker, 2005). No existen estudios independientes de aprendizaje infantil de otras áreas de contenido, como colores, números, formas, etc. A pesar de la falta de evidencia de investigación, los padres insisten en sus puntos de vista generalmente positivos de los videos para bebés.

- 2) Los padres consideran que el hecho de que sus hijos vean medios de comunicación infantiles tiene un valor que va más allá de los resultados educativos. Como era de esperar, la amplia mayoría de los padres encuestados sintieron que *Bebé Einstein* fue importante para el placer de los niños. Considerando los puntos de vista positivos de los padres acerca de los videos para bebés como una herramienta en el desarrollo intelectual, se esperaría que los padres hicieran hincapié en el placer de sus hijos al ver los videos. Si los padres perciben los videos para bebés como diversión, pueden creer que es más probable que sus hijos cosechen beneficios cognitivos ya que sería más probable que los niños vean los videos.

Los padres también ven los videos para bebés como una herramienta para pasar tiempo con sus hijos. Esto contradice la percepción de que el tiempo en que los niños ven videos es principalmente para que los padres realicen cosas *sin* los hijos. Este descubrimiento coincide con otra investigación que sugiere que la percepción de la televisión como una niñera electrónica es una descripción engañosa e inexacta de cómo se usa la televisión en los hogares (Rideout, et al., 2006; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007b). Mientras que los padres a veces usan la televisión con sus hijos para realizar cosas (Zimmerman, et al., 2007b), parece poco probable que sea esta la motivación principal, aunque a los padres no se les preguntó específicamente si usan la televisión para ocupar el tiempo de los niños cuando ellos están ocupados.

Uno de los posibles usos de los medios de comunicación dirigidos a los bebés por el que los padres no expresaron mucho entusiasmo fue como una ayuda para hacer dormir a los niños. Aunque el 30% de los niños entre 0 y 3 años tienen televisor en sus habitaciones (Rideout, et al., 2003), no parece existir el deseo de usarlo de esta manera. Como ver

televisión se ha asociado anteriormente con horarios irregulares de siesta, horarios para acostarse y patrones de dormir en niños menores de tres años, además de un total menor de horas que se duerme y otras mediciones de disturbios del sueño (Thompson & Christakis, 2005; Zimmerman, 2008), descubrir que los padres no le atribuyen mucha importancia a usar videos para bebés para ayudar a sus hijos a dormir es alentador. Sin embargo, los padres de niños con televisores en sus habitaciones todavía establecen que una de las principales razones para poner un televisor en la habitación es para ayudar al niño a dormirse (Rideout, et al., 2006). No obstante, no se han realizado estudios controlados aleatorios que examinen el impacto de ver medios de comunicación en los hábitos de sueño y resultados relacionados, como humor y comportamiento, y sólo un estudio de ensayo de sección transversal que examina el impacto de los medios de comunicación en el sueño de audiencias jóvenes (Thompson & Christakis, 2005), de manera que se necesita de más estudio para comprender el impacto en estas familias en que los padres sí ven a los medios de comunicación dirigidos a los bebés como una ayuda para dormir.

Por último, menos de la mitad de los padres de niños de dos años ven a *Bebé Einstein* como algo importante para calmar a los niños. En un estudio anterior de los hábitos en cuanto a los medios de comunicación de niños menores de seis años, 53% de los padres informaron que la televisión calmó a sus hijos (Rideout, et al., 2006). Sin embargo, los niños de ese estudio eran mayores y pueden haber aumentado la movilidad o tener comportamientos muy enérgicos, de este modo es más probable que los padres noten una disminución en los comportamientos energéticos cuando la televisión está encendida. Todos los niños en el estudio actual tenían menos de dos años y los padres parecen tener tanta necesidad de calmar a sus hijos o no perciben que sea terrible

una disminución en los comportamientos enérgicos, lo que se reflejó en sus respuestas. El presente estudio no habla específicamente de la pregunta de si la televisión calma a los niños menores de dos años, sólo de que los padres no necesariamente consideran que los videos para bebés sean importantes para ese propósito.

- 3) Los factores socioeconómicos desempeñan un papel importante en lo que opinan los padres sobre los medios de comunicación dirigidos para los bebés. Las relaciones encontradas en este estudio indican que los medios de comunicación dirigidos a los bebés ocupan una posición diferente en los hogares en que un padre tiene un nivel educacional de secundaria o inferior, o cuando las familias tienen menos recursos financieros, quizá porque los padres perciben los videos como proveedores de un recurso cognitivo que no se conseguiría de otra manera. Este es, a menudo, el caso con variables socioeconómicas, como el ingreso familiar y la educación de los padres, donde la investigación indica que los recursos económicos de una familia tienen un impacto importante en los entornos del hogar de los niños y la estimulación cognitiva que se proporciona en el hogar (Garrett, Ng'andu, & Ferron, 1994; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Votruba-Drzal, 2003). Los padres con bajos ingresos deben primero satisfacer las necesidades básicas, como alimentación, vivienda y ropa, y pueden tener menos dinero disponible para comprar materiales enriquecedores cognitivamente para los niños. Las familias de bajos ingresos de este estudio tenían más probabilidades de adoptar actitudes positivas en cuanto al uso de los medios de comunicación dirigidos a los bebés para calmar a los niños y pasar tiempo con ellos, y para aprender colores, formas y ciencia.

Asimismo, la educación de los padres se ha asociado anteriormente con la calidad de los entornos de aprendizaje en el hogar de los niños (Baharudin &

Tabla 1

Los valores χ^2 y disparidad de las diferencias de actitud de los padres hacia los usos no educativos de los medios de comunicación orientados a los bebés

	Calmar al niño		Dormir		Música clásica		Diversión		Pasar tiempo con el niño	
	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad
12-15 meses vs. 18-24 meses	3,51(1)		0,012(1)		0,05(1)		0,29(1)		0,001(1)	
Bajo vs. Sobre el umbral de bajos ingresos de California	4,82(1)*	4,29	0,63(1)		1,35(1)		0,10(1)		4,73(1)*	5,67
Escuela secundaria o inferior vs. algún instituto o más	7,64(1)**	4,85	1,44(1)		0,76(1)		4,23(1)*	4,28	10,50(1)**	6,25

*p < 0,05

**p < 0,01

Luster, 1998; Miller & Davis, 1997; Votruba-Drzal, 2003). El análisis de disparidad revela que los padres con menos educación tienen expectativas mucho más altas de los medios de comunicación orientados a los bebés. El acceso a los videos para bebés puede permitir a los padres con menos educación sentir que brindan a sus hijos experiencias educativas que de otra manera faltan. Es posible que esta expectativa no sea sorprendente considerando que muchos productos de los medios de comunicación educativos dirigidos a los bebés parecen implicar valor educativo al promocionar beneficios académicos y sociales (Garrison & Christakis, 2005), a pesar de la falta de evidencia de que los niños pueden aprender de los medios de comunicación orientados a los bebés (Anderson & Pempek, 2005; Robb, et al., 2009). Los productores de medios de comunicación, como *Bebé Einstein*, *Bebé inteligente (Brainy Baby)* y *Primera TV del bebé (BabyFirstTV)* han sido el objetivo de La Comisión Federal de Comercio (Federal Trade Commission) que se queja que han realizado publicidad engañosa en sus demandas educativas para niños (Campaña por una infancia sin comerciales, 2006a, 2006b). Nuestros datos recopilados entre 2006 y 2008, y aunque la empresa de *Bebé Einstein* en particular cambió posteriormente cómo publicitaban sus productos a los padres, es posible que la percepción de que los videos para bebés eran probadas herramientas educativas todavía perdura, especialmente entre padres con menos educación.

Conclusión

Bebé Einstein y otros productos de medios de comunicación orientados a los bebés se siguen vendiendo bien a los padres de niños menores de dos años. A pesar del hecho de que hay pocos estudios independientes sobre los efectos del aprendizaje producto de ver videos o DVD para bebés, las opiniones personales de estos productos son altas, especialmente entre familias de bajos ingresos y padres con menos educación. Los padres ven los videos o DVD para bebés como algo importante para las áreas de contenidos específicos de aprendizaje, como colores, formas, habilidades lectoras, números, música y ciencia y naturaleza. Aunque los productos de *Bebé Einstein* no declaran directamente que los niños aprenderán contenidos educativos, los padres todavía mantienen fuertes opiniones con respecto a que el contenido del aprendizaje es importante mientras se ven los videos o DVD. Además, los padres creen que los videos o DVD para bebés son importantes por razones no educativas, incluidos el placer de los niños y como un objeto que los padres usan cuando pasan tiempo con los hijos. A los padres les entusiasma menos usar los videos o DVD para bebés para calmar a los niños o para hacerlos dormir. Esto no significa que los videos o DVD para bebés no se usen para relajar a los niños o utilizar su tiempo mientras los padres realizan otras actividades; sin embargo, este estudio no brinda evidencia descriptiva de que los padres perciban estos videos para bebés como algo más que niñeras electrónicas.

Tabla 2

Los valores χ^2 y disparidad de las diferencias de actitud de los padres hacia los usos educativos de los medios de comunicación orientados a los bebés

	Educación		Colores		Formas		Habilidades lectoras	
	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad
12-15 meses vs. 18-24 meses	0,055(1)		2,60(1)		1,19(1)		0,43(1)	
Bajo vs. Sobre el umbral de bajos ingresos de California	2,65(1)		3,47(1)		5,03(1)*	9,29	2,18(1)	
Escuela secundaria o inferior vs. algún instituto o más	5,01(1)*	8,81	6,39(1)*	10,64	5,01(1)**	8,81	6,62(1)**	11,1

	Números		Música		Ciencia		Idioma extranjero	
	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad	χ^2	Disparidad
12-15 meses vs. 18-24 meses	2,13(1)		0,46(1)		1,20(1)		2,45(1)	
Bajo vs. Sobre el umbral de bajos ingresos de California	4,69(1)*	5,45	1,51(1)		4,75(1)*	6,93	1,22(1)	
Escuela secundaria o inferior vs. algún instituto o más	9,75(1)**	15,60	0,84(1)		5,01(1)*	8,81	3,34(1)	

*p < 0,05
**p < 0,01



Figura 1

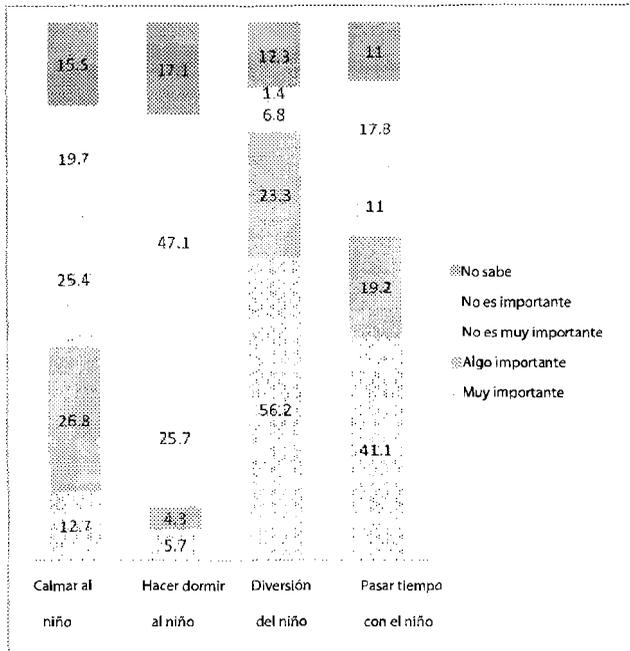


Figura 1. Porcentaje de padres que usan *Bebé Einstein* con fines no educativos.

Figura 2

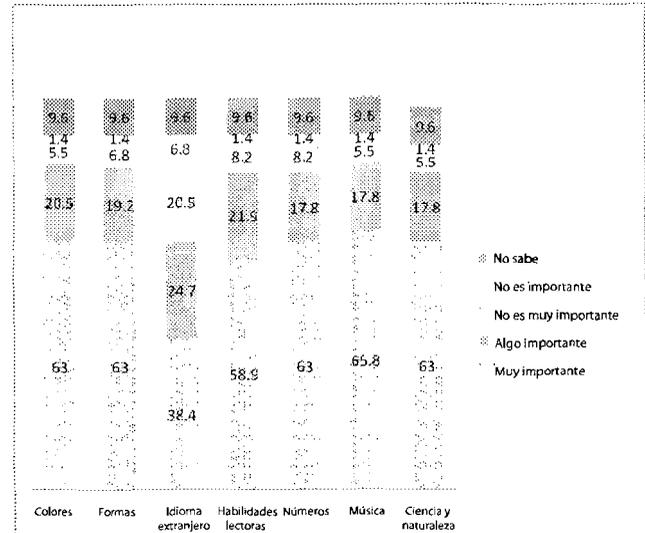


Figura 2. Porcentaje de padres que usan *Bebé Einstein* con fines educativos.

Bibliografía

- American Academy of Pediatrics (1999). Media education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343.
- Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522.
- Baby BumbleBee* parent comments (n.d.). Retrieved June 1, 2009, from http://www.babybumblebee.com/company/parent_com.cfm
- Baharudin, R., & Luster, T. (1998). Factors Related to the Quality of the Home Environment and Children's Achievement. *Journal of Family Issues*, 19(4), 375-403.
- Bronson, P., & Merryman, A. (2006). Baby Einstein vs. Barbie. *Time*. Retrieved from <http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1538507,00.html>
- Campaign for a Commercial-Free Childhood (2006a). Complaint and request for investigation, re: *Baby Einstein and Brainy Baby*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.commercialfreechildhood.org/babyvideos/ftccomplaint.htm>
- Campaign for a Commercial-Free Childhood (2006b). Re: Amendment to the campaign for a Commercial-Free Childhood's complaint and request for investigation filed May 1, 2006. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.commercialfreechildhood.org/babyvideos/ftccomplaint.htm>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65(2), 331-345.
- Garrison, M., & Christakis, D. A. (2005). *A teacher in the living room? Educational media for babies, toddlers, and preschoolers*: Kaiser Family Foundation.
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79(4), 1065-1085.
- Miller, J. E., & Davis, D. (1997). Poverty History, Marital History, and Quality of Children's Home Environments. *Journal of Marriage and Family*, 59(4), 996-1007.
- Rideout, V. J., Hamel, E., & Kaiser Family Foundation (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., Wartella, E. A., & Kaiser Family Foundation (2003). *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Robb, M. B., Richert, R. A., & Wartella, E. A. (2009). Just a talking book? Word learning from watching baby videos. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 27-45.
- The Baby Einstein Company (n.d.). Retrieved May 1, 2009, from <http://www.babyeinstein.com>
- Thompson, D. A., & Christakis, D. A. (2005). The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age. *Pediatrics*, 116(4), 851-856.
- U.S. Census Bureau (2006). *Income - Median Family Income in the Past 12 Months by Family Size*. Retrieved August 1, 2009, from <http://www.census.gov/hhes/www/income/medincsizeandstate.html>.
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341-355.
- Zimmerman, F. J. (2008). *Children's media use and sleep problems: Issues and unanswered questions*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007a). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *Journal of Pediatrics*, 151, 364-368.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007b). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473-479.



Profesores, aprendan de los nativos digitales

Propuesta de utilización de sistemas colaborativos en la educación pública

Daniel Fajardo

Periodista y profesor de Periodismo Digital y CEO de la Consultora AntropoNet. En el aspecto académico, lleva más de siete años dando cursos de pregrado y posgrado en varias universidades nacionales. Actualmente es el co-fundador y director del Observatorio de Comunicaciones Digitales (OCD), coordinador académico del Magíster Internacional en Comunicación y Periodismo Digital y redactor del suplemento Chile Tecnológico de El Mercurio y de la revista El Periodista.

dfajardo@antroponet.com

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

El texto propone cuatro claves primordiales para el uso y desarrollo de las TIC en comunidades educativas. Promueve el uso de plataformas libres como apoyo a todas las materias de bachillerato, a partir de algunas experiencias exitosas en Chile. El autor recomienda que los docentes secundarios se muevan en los mismos espacios digitales que sus alumnos (nativos digitales) para promover la cooperación y creatividad lúdica de la enseñanza.

Palabras clave: Educación, bachillerato, TIC, nativos digitales

Resumo

O texto propõe quatro chave primária para o uso e desenvolvimento das TIC na comunidade educativa. Promove o uso de plataformas livres para apoiar todas as disciplinas do ensino médio, a partir de algumas experiências bem sucedidas no Chile. O autor recomenda que os professores secundários para mover nos mesmos espaços digitais que os alunos (nativos digitais) para promover a cooperação e criatividade lúdica de ensino.

Palavras-chave: Escolar, alta, TIC, nativos digitais



Chile

Un grupo de compañeros de colegio es una comunidad que se relaciona íntimamente. Un curso es una comunidad que se relaciona formativamente. Un colegio, escuela o liceo, es una comunidad que se relaciona culturalmente.

¿Cuál es entonces es el denominador común que tiene hoy en día cualquier joven escolar en calidad de tal? Su relación con diferentes comunidades. Pero esta relación social no es exclusividad de su establecimiento educacional. El niño o joven posee comunidades en su familia, en su barrio, en sus actividades extracurriculares, en sus *hobbies* y en Internet.

Y justamente ésta es la premisa básica por la cual debería comenzar cualquier planteamiento educacional a nivel público. El estudiante y la relación con sus comunidades. Es tan relevante este ítem, que debería incluso a ser el principal foco en los cambios curriculares. Más aún incluso, que los mismos planteamientos cognitivos.

Planteado este antecedente, nos encontramos en la actualidad con un mundo hiperconectado mediante Internet, la telefonía móvil, la televisión y las redes informáticas en general. Una sociedad donde, dejando de lado el aspecto técnico, está creando millones de comunidades que se comunican, hablan, crean movimientos y sobre todo, consolidan relaciones. Pero además, que permiten trabajar colaborativamente de forma mucho más efectiva.

La denominada Web 2.0¹ donde los usuarios crean, comparten y comentan sus propios contenidos, es el caldo de cultivo perfecto para plantear nuevas políticas educacionales que incorporen a Internet y las nuevas tecnologías, como una pieza clave en el fortalecimiento de los objetivos educacionales de todos los cursos de los diferentes grados de la educación primaria y secundaria.

Ayuda más aún a esta concepción el hecho de que los estudiantes son "nativos digitales". O sea, el desarrollo cognitivo y las pautas de sociabilidad de este grupo está claramente influenciado por las redes informáticas y las tecnologías de la información.

Los nativos digitales ya no se preguntan si Internet, los celulares, las redes sociales o los computadores son tecnología o no. Tampoco se sorprenden con ella. Esto, porque son parte de su realidad natural. Sus relaciones interpersonales se mueven casi sin diferencia en la realidad física y en la virtual. Y una de sus fuentes principales de acceso al conocimiento y a la información está en Internet. Es un medioambiente habitual.

Dejando claro estos principios y la realidad en que viven actualmente los niños y jóvenes, una propuesta de adaptación y conocimiento de estos paradigmas es el primer paso que debe dar cualquier educador o profesor de educación escolar. Y desde ahí, debe generar ciertas técnicas y procesos de aprendizaje que lograrán que los contenidos educacionales sean entendidos y aprehendidos más fácilmente. Además, de inculcar valores de aprendizaje tan importantes como la colaboratividad, asociatividad, trabajo en equipo, creatividad y organización.

Para esto, la propuesta metodológica incluye cuatro pasos a seguir por parte de los ministerios de educación. Estos cuatro pasos se pueden dar a nivel nacional, regional o, simplemente en modalidad de laboratorio en un establecimiento determinado.

Pasos:

1. Alfabetización digital del profesorado (redes sociales, comunidades en línea, colaboración y Web 2.0)
2. Infraestructura tecnológica para la educación colaborativa. (redes, computadores)
3. Motivación hacia los estudiantes en aprovechar al máximo las tecnologías colaborativas.
4. Creación de comunidades y plataformas colaborativas locales, regionales y nacionales.

1. Alfabetización digital del profesorado (redes sociales, comunidades en línea, colaboración y Web 2.0)

Los profesores y educadores son los que están -por decirlo de alguna forma-, en la "línea de fuego" de esta propuesta. De hecho, son la piedra angular de la metodología. Los estudiantes son el objetivo educacional final.

Para esto, se deberán realizar talleres educativos acerca de temas relacionados a las nuevas tendencias sociales y comunicacionales en las tecnologías de la información. Dichos cursos serán impartidos por profesores especialistas en educación y tecnología y deberán incluir las siguientes temáticas:

- Nivelación informática.
- El fenómeno de la Web 2.0, la llegada del "prosumer".
- Herramientas de la Web 2.0 que pueden ser utilizadas en el aula.
- Redes sociales y comunidades en línea. Qué son y cómo funcionan.
- Psicología en red del estudiante.
- Metodologías de aprendizaje basadas en sistemas colaborativos de Internet (Wikis, redes sociales,

¹ La "Web 2.0" es un término bastante manoseado y que no me satisface en absoluto. Pero es una manera estándar para definir la realidad actual de las relaciones comunicacionales y sociales que actualmente Internet produce en las personas (usuarios).

repositorios de videos y fotos, creación de contenido, etc.).

Independientemente de la metodología o el orden que se utilice en la entrega de conocimientos de estas materias, lo esencial es que los profesores entiendan y conozcan diversas formas y herramientas gratuitas y disponibles en Internet. Y que traten de buscar las que se acomoden más a los “nativos digitales”.

Para graficar este aspecto, nombraré una breve experiencia que como AntropoNet tuvimos a la hora de realizar charlas en diversos colegios sobre estas materias.

Una profesora de geografía necesitaba transmitirle a sus alumnos los viajes de Marco Polo. Desplegó en la pared un planisferio, el que acompañaba con notas escritas en una pizarra. Le recomendamos que tratara de hacer lo mismo, pero con el sistema *Google Earth*, utilizando un proyector y una cortina. Los alumnos se sorprendieron de tal forma con la visualización de esta plataforma, que al llegar a sus casas, bajaron el software de *Google Earth*. Pero sobre todo, aprendieron muchos detalles de los viajes de Marco Polo.

Los maestros entraron a jugar en la misma arena que sus alumnos. Aprendieron de los nativos digitales.

2. Infraestructura tecnológica para la educación colaborativa (redes, computadores)

Para un correcto funcionamiento y entendimiento de las plataformas colaborativas en aras de los objetivos educacionales, se necesita antes que nada, una capacidad de infraestructura tecnológica adecuada para tal efecto. Actualmente existen una diversidad de iniciativas públicas (gubernamentales y municipales), privadas y de ONG para dotar este ítem. De hecho, el Gobierno de Chile, por ejemplo, es parte del Proyecto Enlaces, una de las iniciativas más emblemáticas en este aspecto. Además posee el Fondo de Desarrollo de las Telecomunicaciones (FDT) para asegurar la conectividad a todo el país, especialmente en zonas aisladas y rurales.

En este punto, se debe realizar un análisis exhaustivo del nivel de infraestructura tecnológica que poseen los establecimientos educacionales y crear una carta de cuáles son los lugares que aún necesitan mayor implementación. Este análisis utilizará los siguientes puntos de medición:

- a) Sala de computación. Con al menos 20 computadores. Idealmente, cada uno con webcam, audífonos y micrófono.
- b) Proyector.

- c) Conexión banda ancha de un mínimo de 1 Mbps.
- d) Responsable de laboratorio de computación.
- e) Software: Sistema operativo, navegador de Internet, antivirus, mensajero instantáneo.
- f) Soporte permanente.

3. Motivación hacia los estudiantes en aprovechar al máximo las tecnologías colaborativas

El tercer paso en esta metodología de trabajo consiste en motivar a los estudiantes en el uso de las plataformas colaborativas. Si bien, el público del que estamos hablando ya las conoce y sabe utilizarlas, no siempre entiende cómo estas herramientas pueden ayudarle en su formación.

En este punto, la importancia del aprendizaje previamente realizado por los profesores y educadores es clave. Existen varias maneras de lograr el objetivo de este punto. Por ejemplo:

- Realizar cursos especiales a los alumnos acerca de las comunidades en línea y el uso de las plataformas colaborativas.
- Incorporar este ítem de forma tangencial y horizontal en uno o varios sectores del aprendizaje (ramos o asignaturas).

Utilicemos un ejemplo: Una profesora de “Comprensión del Medio” le solicita a sus alumnos que realicen un trabajo acerca de la flora endógena de la Región Metropolitana. A cada alumno se le asignará una planta o árbol, al que tendrá que describir de la forma más detallada posible.

En un esquema tradicional, el alumno busca información, pregunta y/o observa para luego escribir el trabajo y entregárselo a la profesora. En un esquema acorde con el proyecto que aquí presentamos, la misma profesora crea un wiki (plataforma colaborativa) donde define desde un principio qué especie le corresponde a cada alumno.

Les solicita que escriban y suban su investigación a la plataforma, donde pueden incluir texto, fotos, videos, animaciones y links. Pero no termina aquí. Les pide también que realicen comentarios y aportes a sus compañeros. Y que entre todos elijan el mejor artículo. Les da la dirección de una sala de chat donde una vez a la semana se juntarán a discutir sobre el material. Incluso, la profesora crea un grupo en *Facebook* para compartir información paralela al wiki.

Algunos alumnos se entusiasman y salen a terreno a sacar fotos y grabar videos de las plantas. Además, con sus celulares informan momento a momento



mediante *Twitter* los detalles del paseo. Luego suben el material al *wiki*, a *Facebook*, a *Youtube* y a *Flickr*. Aprenden de su planta y de las del resto.

Más tarde el profesor de Lenguaje les pide que realicen entrevistas a expertos y las suban al *wiki*. El profesor de Historia les solicita que agreguen información cronológica acerca de la creación de los principales parques nacionales de la Región Metropolitana, que han logrado conservar la fauna autóctona.

Aquí podríamos seguir con un largo “etcétera”. La imaginación podría ser infinita en la utilización de plataformas colaborativas y en la motivación de las mismas. Los estudiantes conocen estas plataformas y sería una agradable sorpresa para ellos, que sus profesores también las conozcan y las utilicen en clases.

4. Creación de comunidades y plataformas colaborativas locales, regionales y nacionales

En Internet existen cientos de sitios web y plataformas que, bajo el concepto de la Web 2.0, tienen fines colaborativos, comunitarios y fomentan la producción e intercambio de contenido entre los cibernautas.

Sin embargo, también se pueden crear nuevas plataformas bajo este concepto. Plataformas que desde un principio estén compenetradas con la realidad nacional, con la idiosincrasia de los jóvenes y niños, y con las metodologías de los profesores y educadores de diversos países. En definitiva, que estén creados “a la medida” de los objetivos educacionales definidos por el Ministerio de Educación respectivo.

Para ello, un cuarto paso de esta propuesta es justamente la creación de una plataforma colaborativa especialmente dedicada al aprendizaje escolar nacional. Ésta debe incluir los siguientes conceptos:

- Wikis.
- Sistemas y aplicaciones propias de redes sociales.
- Foros y comunidades en línea.
- Repositorio de Videos.
- Repositorio de Fotografías.
- Sistema de videochat y videoconferencia bajo softphones.
- Sistemas de georeferenciación.
- RSS.

La clave del funcionamiento de este sistema es que la entidad que está a cargo, sea sólo un administrador y coordinador (*Community Manager*), pero que deje

en libertad a profesores y alumnos para que trabajen en ella, bajo la supervisión de los profesores, creando sub-comunidades, con sus propios *micro Community Managers*.

Esta plataforma es totalmente modular y escalable. O sea, se puede implementar en un colegio o a nivel nacional, con cientos de células/comunidades interconectadas. Estas comunidades pueden definirse según diversos criterios. Por ejemplo:

- Según colegio.
- Según localidad/ciudad.
- Según región.
- Según unidad de aprendizaje.
- Según nivel educativo.
- Según intereses específicos, etc.

Incluso, un alumno o profesor puede pertenecer a varias comunidades y colaborar en ellas de forma paralela. En este aspecto existe un punto no menor. Cada alumno o profesor debe registrarse para utilizar la plataforma. En el formulario debe poner una serie de datos que más adelante puede servir para un sinfín de cosas, como por ejemplo:

- Identificar tendencias educativas.
- Identificar intereses.
- Estudiar la cantidad de horas de conectividad a la plataforma.
- Comportamiento de los usuarios.
- Estudiar áreas a reforzar, etc.

En definitiva, para lograr un verdadero cambio educacional público, basado en los fenómenos comunicacionales y sociales que están produciendo las comunidades online, con la llegada de la Web 2.0, las redes sociales y la gran penetración de la telefonía celular en Latinoamérica, en primer lugar, hay que entender que el mundo cambió.

Aunque parezca una frase cliché, la mayoría del profesorado de instituciones públicas de la región aún no entiende bien el cambio, no lo asimila o simplemente, lo evita. Por ello, entender al “nativo digital” es el primer paso. Pero luego hay que realizar una serie de acciones para aprovechar que los jóvenes se muevan en “comunidades” y de ahí, producir un cambio educacional en pos del desarrollo.

Es una oportunidad histórica. Los países latinoamericanos ya perdimos hace tiempo la carrera por producir grandes productos industriales. No perdamos ahora esta competencia donde el conocimiento y las buenas decisiones son el principal capital. 𐀀



Propuestas de principios para la práctica de la tutoría virtual

Daniel Prieto Castillo

Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Secretario Académico de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Doctor honoris causa por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia). Miembro del consejo de redacción de las revistas académicas de comunicación *Chasqui*, *Diálogos*, *Signo y pensamiento*, entre otras. Es considerado uno de los mayores expertos latinoamericanos en comunicación y educación, y comunicación para el desarrollo.

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

El autor propone nueve principios para la tutoría virtual, desde su experiencia, como tutor en dos programas académicos que usa las TIC para la educación superior. El acompañamiento continuo genera diálogo y no simplemente una entrega de información. Conocerse y comunicarse es la finalidad de un aprendizaje total, no solo del aprendizaje instrumental o teórico.

Palabras clave: Tutoría, e-learning, educación no formal, comunicación virtual

Resumo

O autor propõe nove princípios para tutoria virtual a partir de sua experiência como professor em dois programas acadêmicos que utilizam as TIC para o ensino superior. O acompanhamento contínuo cria um diálogo e não simplesmente fornecer informações. Conhecer e se comunicar é o propósito de um total de aprendizagem, aprendendo não apenas instrumental ou teórica.

Palavras-chave: Explicações, e-learning, educação formal de comunicação, virtual.



Punto de partida

Hablo desde una experiencia de más de una década en la tutoría virtual, en contextos como el de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo –Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria– y EDUCA Virtual –Posgrado de Entornos Virtuales de Aprendizaje–. Hablo desde lo que hago cada día, durante por lo menos tres horas por jornada.

Como el eje de todo proceso educativo es la pedagogía, la clave de cualquier proyecto de ese tipo puede expresarse así: primero pedagogía, después todo lo demás; como estamos en el precioso ámbito de las relaciones entre seres humanos, propondré a continuación nueve principios para el trabajo en la tutoría, los cuales no pretenden aclarar cuestiones propias de la virtualidad, sino las condiciones de posibilidad (desde nuestra mirada) de la misma a partir de lo pedagógico y de lo que significan las relaciones humanas. Lo decimos así: primero pedagogía, después tecnologías, primero esas relaciones entre seres humanos que se reúnen para aprender, después todo lo demás.

He aquí la lista de esa construcción vivida con y entre otros seres. Principio de:

- promoción y acompañamiento del aprendizaje;
- contextualización;
- comunicabilidad;
- interlocución;
- calidad comunicacional;
- serio manejo de la información;
- serenidad;
- buen trato;
- intercambios entre personas adultas.

¿Por qué utilizar la palabra “principios”? Recordemos un viejo uso que siempre es bueno tener presente: cuando de alguien se dice “es una persona de principios”, “sus principios no se lo permitirían”, “actuó de acuerdo con sus principios”. Reconocemos así convicciones, formas de percibir y de actuar que marcan una manera de ser y de relacionarse con los demás. En ese sentido hablo cuando propongo este itinerario para nuestro diálogo.

1. Principio de promoción y acompañamiento del aprendizaje

Caracterizamos con Francisco Gutiérrez Pérez, hace ya más de veinte años, la mediación pedagógica como “promoción y acompañamiento del aprendizaje”. “Promover” significa motivar, impulsar, contagiar entusiasmo, ofrecer contención, apoyo..., en cualquier situación educativa, sea presencial o virtual. “Acompañar”... siempre. Hacerlo desde el discurso que utilizamos en los materiales de estudio, desde las sugerencias de prácticas de aprendizaje, desde la estructura de una plataforma, desde los mensajes que

intercambiamos. Uno, como tutor, está ahí, durante todo el proceso educativo; uno es una constante presencia y ello comunica un sentimiento de cercanía muy fuerte.

Pero la mediación pedagógica, en su caracterización, incluye una última palabra: “aprendizaje”. Las y los educadores estamos en el mundo para que los otros aprendan; ése es el sentido de nuestra vida. Si una institución o una persona olvidan tal esencial tarea, pueden estar haciendo muchas cosas (administrar, difundir, informar...), pero de ninguna manera impulsando una labor educativa.

2. Principio de contextualización

Es muy común que en un foro alguien llegue y afirme: yo opino sobre las tecnologías esto y aquello... Y sigue un discurso centrado en determinado tema. Quedan flotando en la red preguntas como ¿quién eres?, ¿desde dónde me hablas? Proponemos en la tutoría una constante invitación a anclar las propias voces en un determinado contexto. Por ejemplo, inicio cursos de la siguiente manera: “Me llamo Daniel, vivo en Mendoza, Argentina. En estas tierras mías el cielo es tan transparente que de noche los mendocinos nos sentamos junto a la ventana a mirar el Big Bang.” Pronto comienzan las respuestas, mediante pinceladas sobre los lugares desde donde se realiza la comunicación. Esto significa un esfuerzo de ponerle rostro, espacio, cercanía a lo que vamos viviendo a la distancia.

Y hay más, la contextualización se nutre de experiencias. Por ejemplo: como primer ejercicio de un curso de este tipo, pedimos que cada quien ubique en su contexto una iniciativa de educación a distancia, ya sea basada en tecnologías analógicas o digitales, para analizarla con énfasis en cuestiones pedagógicas y, por supuesto, tecnológicas. Cuando tenemos varios relatos, abrimos un foro y la gente comienza a dialogar sobre sus espacios, sobre lo que le significa un motivo de orgullo en su país.

No estamos en un ámbito donde un concepto le habla a otro. Somos siempre seres humanos que se dicen algo, y ese decir se enriquece si se nos hace sentir un trozo de vida, de sentimientos, de relaciones.

3. Principio de comunicabilidad

Lo decimos de la manera más sencilla: hacer comunicable nuestro discurso, en todo lo que hagamos como tutores, como productores de materiales, como administradores de una plataforma. La comunicabilidad tiene dos bases fundamentales: se trata de hablarle al intelecto, pero también al corazón de la gente. Tomo esta última expresión de un texto de Gabriel García Márquez, “El mejor oficio del mundo”, escrito hacia 1996 para señalar lo que

puede significar una formación de estudiantes de comunicación que terminan con una pobre capacidad para hablarle al corazón de la gente.

La comunicabilidad tiene relación directa con otro de los elementos centrales de nuestra propuesta de mediación pedagógica: la tarea de tender puentes, de ayudar a construirlos. Puentes entre lo conocido y por conocer, lo vivido y por vivir, lo sentido y por sentir, lo experimentado y por experimentar, lo imaginado y por imaginar... No es posible impulsar esa tarea sin un esfuerzo constante de comunicabilidad. Estamos ante una cuestión central. La educación es algo que siempre realizamos con otros, entre otros; sin ese principio no podemos llegar demasiado lejos en el intento de promover y acompañar aprendizajes.

4. Principio de interlocución

Relacionado con fuerza con el anterior, este principio se basa en voces que se entrecruzan, inter-locutio. ¿Con quién hablo desde los materiales, desde los pedidos de prácticas de aprendizaje, desde cualquier punto del sistema? Cuando un tutor no habla con nadie, está haciendo cualquier cosa menos tutoría.

La interlocución está ligada de manera esencial con la personalización, con las maneras de acercarse al otro, a la escucha. Afirmamos con toda fuerza que en educación no hay que cansarse de hablar. Una tontería, que anda dando vueltas por ahí, consiste en afirmar: el docente no tiene nada que decir. No es cierto, como educadoras, como educadores, tenemos muchísimo que decir. No estoy haciendo la defensa de la vieja clase expositiva, para nada. Nuestro decir se orienta ahora a dar una palabra de aliento, a un diálogo permanente, a una relación personalizada.

Entra aquí otro concepto al cual damos mucha importancia: voluntad de comunicación. Es muy triste cuando en nuestro trabajo alguien comienza a perder esa voluntad. Algo se ha quebrado en esos casos. También entran aquí los llamados a la colaboración, a la construcción grupal de conocimientos, a la interacción... Temas todos éstos que ya han sido trabajados desde hace décadas en nuestra América Latina; con las tecnologías tenemos la oportunidad de ampliarlos a una escala no soñada por tantas generaciones de educadores y comunicadores, pero se trata de un camino en el cual nuestra región ha aportado muchísimo.

5. Principio de calidad comunicacional

Hablo de calidad para aludir a algo comunicacionalmente bien hecho, bello, de hermosa estructura interna, con capacidad de conmoverte, con un ordenamiento, con una secuencia de ideas, como si nos acercáramos a una maravillosa obra literaria. La

calidad comunicacional es un deber de todos quienes nos dedicamos a educar por intermedio del mundo virtual. No estoy planteando para nada que alguien se vuelva famoso como escritor, hablo de una calidad como forma de respeto a los demás, como una manera de hacer pedagogía. Doy un ejemplo personal, sin falsos pudores: en mi trabajo me propongo a los estudiantes como un modelo de escritura. Llevo décadas construyendo mi discurso educativo, el que utilizo en cada uno de mis trabajos; cuando escribo algo, una intervención en un foro por ejemplo, lo leo y lo releo tantas veces como sea necesario, cambio palabras reiteradas, alguna frase completa; cuando escribo un texto lo reviso muchas veces e incluso lo doy a leer a mis amigos; en ningún caso improviso mi discurso. Releer, releer, releer. Me refiero a la calidad comunicacional en lo que escribimos, en las imágenes que proponemos, en todo tipo de materiales.

A la vez, así como hago un esfuerzo de ofrecer calidad comunicacional, así la voy exigiendo. También del lado de quien aprende pido un cuidado con lo que se expresa. Planteamos una cuestión, a nuestro entender fundamental, en cada uno de nuestros cursos: releer, releer, releer. Decimos: la clave de la escritura es la relectura. Así como me exijo, voy exigiendo.

6. Principio de serio manejo de la información

Con mucha prudencia, pero a la vez con mucha firmeza, pido responsabilidad por la información que se vuelca en los trabajos. Se trata del mismo juego propuesto en el principio anterior: así como me exijo, como asumo mi responsabilidad por lo que voy diciendo, también la demando. Ello significa seriedad en el estudio, en lo que se afirma o se niega. Por ejemplo: el cuidado ante la tendencia a las generalizaciones sin mayor fundamento. Si estamos aprendiendo unos de otros, necesitamos hacerlo sobre la base de información bien fundamentada, clara, contextualizada. No podemos basarnos sólo en lo que se nos va ocurriendo, hay textos, hay fuentes, hay estudios que de ninguna manera podemos dejar de lado.

7. Principio de serenidad

Llevada esa expresión al universo de lo virtual, puede sonar un tanto extraña. Uno podría lograr serenidad en un aula, pero en estas distancias desde las que hablamos suena la palabra como fuera de lugar. Afirmo con fuerza: mi tarea como tutor es irradiar serenidad. Trabajamos siempre intensamente, pero sin tensiones.

De los ritmos neuróticos, de las distancias provocadas por hacerle sentir al otro que está frente



a conocimientos inalcanzables, no suele lograrse mucho en el trabajo educativo.

Pongámonos en el caso de proyectar un curso basado en e-learning. Corresponde responder muchas preguntas: por los contenidos, por las tecnologías a utilizar, por las prácticas de aprendizaje, por los participantes... Pero hay una que no podemos dejar nunca de lado: la pregunta por el tiempo. ¿De cuánto tiempo disponen nuestros estudiantes para aprender? Si no consideramos esa variable, podemos llevar a los demás a un ritmo imposible de cumplir, con lo que se rompe en pedazos cualquier intento de trabajar sobre la base de la serenidad.

En una oportunidad dialogamos con un grupo de colegas sobre la forma de aprobación de uno de nuestros cursos, basada en un coloquio. Cada participante preparaba un tema para explicar cómo había sido su proceso de aprendizaje y lo comentaba con el grupo. Alguien preguntó: ¿se parece ese paso a una defensa de tesis? Y yo respondí: en nuestra metodología no hay defensa porque no hay ataque.

La pedagogía orientada a la serenidad, nos lleva a sentirnos bien, sin ritmos violentos. Trabajamos mucho, intensamente, insisto, pero sin tensiones.

8. Principio de buen trato

Siempre. Siempre. Puedo maltratarte proponiéndote una práctica imposible, puedo maltratarte obligándote a una práctica humillante para tu capacidad y tu inteligencia, puedo maltratarte sometiéndote a una evaluación que lleva a la desorientación o que se basa en criterios ocultos... Nos corresponde estar muy atentos al maltrato.

El maltrato se juega en los detalles, cuando éstos no son cuidados, vamos abriendo el camino a aquél. La gente que estudia a distancia necesita de un constante buen trato.

Así como impulsamos el buen trato, lo vamos exigiendo a quienes participan en nuestros cursos, tanto en sus interacciones con nosotros como en las que se producen en el seno del grupo. No dejamos nunca de lado la formación de cada persona y le damos la dimensión que tiene al trabajo cooperativo y grupal. Pero cuando se constituyen liderazgos mal entendidos, en el sentido de alguien que comienza a monopolizar la orientación de los trabajos, nos corresponde como tutores, como facilitadores, hacer notar los posibles caminos abiertos a formas, aunque sean sutiles, de maltrato.

9. Principio de intercambio entre personas adultas

Cuando trabajo tutoría, me comporto como una persona adulta. Y pido de los demás lo mismo. Los adultos venimos a un proceso educativo de manera libre. Estamos en un grupo de seres que con toda libertad toman la decisión de compartir procesos de interaprendizaje. Si eso es así, nos reconocemos como personas adultas, todo lo que hagamos tendrá esa impronta. Necesitamos retomar una preciosa palabra: madurez. Con Francisco Gutiérrez propusimos en los 90 el concepto de madurez pedagógica.

De una persona adulta, madura, se espera responsabilidad, constancia, disciplina; se espera que no quiera hacer trampas para lograr la aprobación de un curso. La madurez, la conciencia de la calidad de adultos, está presente en muchos espacios educativos, no estoy diciendo que sea un problema a resolver. Vale la pena aquí traer un concepto que no deberíamos perder de vista: la tendencia a infantilizar a los estudiantes, sean ellos de cualquier edad, porque se puede infantilizar a un niño, a un adolescente, a un adulto, a un anciano. ¿Cuándo ocurre eso? Cuando se proponen a los demás formas educativas por debajo de sus capacidades, de sus experiencias, de sus sentires, de su imaginación, de su creatividad.

Si estamos en un curso virtual entre personas adultas, eso significa que abrimos un espacio para que quienes participamos podamos compartir nuestras experiencias, nuestros saberes, nuestros sentimientos para crecer, madurar juntos. Todo se malogra cuando insistimos en la tendencia a la infantilización.

Hasta aquí esta caracterización de los nueve principios. Pero corresponde añadir otro más para profundizar en el diálogo y la reflexión: el principio de totalidad. No es posible abordar uno solo de los propuestos sin remitirse a los otros. El llamado a la totalidad significa no olvidar nunca que en un sistema e-learning no podemos reproducir la tendencia a la soledad del educador presencial. Sin duda en el aula hay otros seres y se comparte con ellos, pero con respecto al resto del sistema escolar, las y los educadores están muy solos. En el trabajo virtual nos movemos siempre en equipo, como sucedía con la vieja radio educativa en la cual era, y es, imposible construir un programa sin la presencia de otras voces, de diversos especialistas. Pues bien, un equipo necesita compartir siempre determinados principios a fin de lograr una coherencia pedagógica. Cuando ésta falta, la totalidad comienza a fragmentarse. De la vieja radio traemos esa lección para cualquier intento en el mundo virtual: la pedagogía (porque los nueve principios son parte de una pedagogía propia de la comunicación educativa) funda la tecnología y no a la inversa. 樂



Aprendizaje y educación en la era digital: ¿una primavera estudiantil?

William H. Dutton

Profesor de estudios de Internet en el Internet Institute de la Universidad de Oxford. Actualmente se encuentra trabajando en el posible surgimiento de un Quinto Estado, posibilitado por Internet, las redes de organizaciones colaborativas y la política de una nueva generación de investigación en comunicación. Además es investigador principal del Oxford e-Social Science Project (OeSS) y del Oxford Internet Survey (IxIS).

william.dutton@oii.ox.ac.uk

Recibido: enero 2012 Aprobado: febrero 2012

Resumen

El solo uso de Internet no genera una transformación en la sociedad, potencian los trabajos que en lo analógico se han venido realizando de manera permanente. En educación, Internet por sí sola no produce mejores o más eficientes estudiantes o profesionales si la formación previa de docentes e instituciones responsables no es acorde con los tiempos. Se debe pensar que todo contenido en Internet es educativo, como lo propusieron años antes con la TV. El Quinto Poder, un poder de los usuarios está configurándose en la red.

Palabras clave: Quinto Poder, e-learning, participación, cambio educativo, TIC.

Resumo

A utilização da Internet só não gera uma transformação na sociedade, melhorar o trabalho em analógico foram realizadas de forma permanente. Na educação, Internet por si só não produz melhor ou alunos mais eficientes ou profissional, se a formação prévia dos professores e as instituições responsáveis não se coaduna com os tempos. Eles devem pensar que todo o conteúdo do Internet é educativo, tal como proposto anos atrás com aTV. A quinta potência, um usuário avançado é a configuração da rede.

Palavras-chave: Quinta Potência, e-learning, participação, mudança educativa, as TIC.



Escribo este artículo conmemorando el primer aniversario de los llamados enfoques de la primavera árabe. El papel de Internet y de los medios sociales, en particular, en el fomento de retos a la autoridad es ampliamente debatible en varios estados de África del Norte y el Medio Oriente. No obstante, muchos observadores están de acuerdo en que Internet tuvo un importante papel, incluso si se considera que las décadas de esfuerzos organizacionales de los opositores de los diversos regímenes fueron mucho más importantes en crear los cimientos para estos levantamientos.

Por supuesto, las instituciones educativas son mucho más benignas; no son regímenes opresores, pero existen estructuras de autoridad en todas las instituciones educativas que son retadas de maneras casi análogas y estos desafíos son facilitados por Internet y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) relacionadas.

El creciente poder comunicacional del estudiante en relación con el profesor, que aumenta gracias al uso estratégico de Internet, podría ser la gran revolución de la educación en las décadas venideras. Esto puede ser una amenaza para el *status quo*, pero también una transformación positiva. Podría ayudar a que los estudiantes participen como miembros responsables de un Quinto Poder, transformando a Internet en una fuente de información, incluso más importante y una fuerza de discernimiento, además de un verdadero compromiso del estudiante en la educación y el aprendizaje.

Tecnología de educación o comunicaciones¹

Se esperaba que la televisión revolucionase la educación y el aprendizaje, como sucede con muchas otras tecnologías de información y comunicación que van desde el proyector cinematográfico hasta el SmartBoard. Las iniciativas de llevar la televisión a la sala de clases y producir una "televisión educativa" persisten. Sin embargo, en medio de los esfuerzos por crear una programación educativa para la televisión, un estudiante de leyes, profesor y, en ese momento, el presidente de US Federal Communications, Nicholas Johnson, argumentó que: "Toda la televisión es televisión educativa". El reconocimiento del papel educativo no planificado, no programado de la televisión generó desarrollos positivos para estudiantes de comunicación, como fijarse mejor en lo que ven los niños y cómo hablan los padres con sus hijos sobre los programas que ven".

En la era de las redes, Internet ha generado expectativas similares para transformar la educación en la sala de clases en todos los niveles, desde los primeros años

hasta la educación superior (Dutton and Loader 2002). Muchos esfuerzos por adaptar el plan de estudios a Internet han enfrentado muchas dificultades prácticas, como la capacitación de profesores y la renovación de los establecimientos. No obstante, Internet también ha enfrentado la resistencia en muchos círculos educativos formales, además de los hogares. Con demasiada frecuencia, se ve a Internet compitiendo con tecnologías de educación probadas y verdaderas, como el libro o la clase. La mensajería de texto con frecuencia es vista como una forma de corroer la ortografía y la gramática. De hecho, la inquietud, si no el pánico, sobre Internet y tecnologías relacionadas, es tan grande que se le otorga menos preocupación a la televisión y su impacto en el aprendizaje.

En comparación con los libros o la televisión, la información con la que los niños interactúan en Internet es menos susceptible de ser controlada por las familias, escuelas, bibliotecas u otras instituciones educativas. Además, los niños, al igual que todos los estudiantes, usan Internet en formas más individualizadas, a menudo de manera privada, lo que origina mayores dificultades para que los padres o profesores sepan lo que se ve o se hace en línea, transformando en un reto aún mayor el hablar sobre cómo y para qué usan Internet. Dadas dichas restricciones e inquietudes, no sorprende que Internet haya hecho unos cuantos avances exitosos con las escuelas y la educación formal en general. El caso es bastante contrario. En el Reino Unido, por ejemplo, es común que las escuelas limiten el uso de Internet y bloqueen el contenido en línea, en un esfuerzo por fomentar los objetivos educativos más formales y mantener una Internet "segura".

Sin embargo, en algunas instituciones educativas innovadoras y fuera de los establecimientos educativos formales, la situación es completamente distinta. Algunos profesionales de vanguardia están usando la tecnología para explotar la nueva ecología de las opciones de aprendizaje y oportunidades sociales que se desarrollan en línea (Cobo et al 2011; Tubella and Gros 2011). Existe cada vez mayor reconocimiento del potencial para que Internet y tecnologías de información y comunicación relacionadas, como juegos electrónicos o redes sociales, jueguen un papel importante en una educación y un aprendizaje menos formal.

Nuestra propia investigación en el Oxford Internet Institute (OII) muestra que, mientras que el acceso no está distribuido de forma pareja en todos los grupos socioeconómicos y etarios, quienes tienen acceso y usan Internet acuden a ella para todo, desde la definición de una palabra hasta información sobre desarrollos locales y globales en todos los sectores, ya sea salud y medicina,

¹ Estas secciones se desarrollan sobre temas que introduje en un envío a Cobo, et al (2011).

ciencia o cultura popular o productos comerciales (Dutton and Blank 2011). Además, ése es a menudo el primer lugar al que acuden para obtener información. Y las redes reúnen a los individuos que están ahí para jugar, discutir y compartir información. Con mayor frecuencia, estas redes refuerzan las amistades y conexiones sociales, pero también presentan nuevas personas, según sus intereses y valores compartidos.

¿Cómo se puede ampliar el acceso a esta tecnología en educación? ¿Cómo pueden los educadores captar el valor de estos patrones de búsqueda de información e interacción en las redes para mejorar el uso e impacto de Internet en el aprendizaje? ¿Se pueden comprender mejor las formas en que los usuarios individuales se apropian y reinventan las nuevas tecnologías, creando una oportunidad de llevar estas dinámicas a otros mundos de aprendizaje y educación? ¿Podemos mejorar la forma en que las personas eligen usar Internet de manera que se aumente su potencial educativo? Si todo el uso de Internet es potencialmente educativo, ¿pueden los usuarios individuales, profesores y otros, como los padres, aumentar su valor de aprender en la vida y el trabajo diarios, además de hacerlo en la educación formal? Estas son algunas de las preguntas que desconciertan a los líderes de pensamiento innovador en educación y que se deben abordar mediante investigaciones en los próximos años.

Fomento del Quinto Poder en la sala de clases y en toda la educación

Un enfoque estratégico es desarrollar el potencial de Internet fuera de la sala de clases a fin de que los estudiantes participen en nuestras instituciones educacionales. Esto se relaciona poco con el cambio de contenido del plan de estudios y mucho con el cambio de las maneras en que profesores y estudiantes se comunican entre ellos. Tal como Emma Tubella and Begona Gros (2011:18) indica: "Estamos presenciando el surgimiento de un nuevo tipo de cultura participativa que ha sido posible gracias a la evolución de Internet". Fundamentalmente, es posible comprometer a estudiantes en esta cultura participativa al permitirles salir de la sala de clases para buscar información y otros recursos para avanzar su trabajo y desafiar a sus profesores. Además, los profesores pueden alentarlos y enseñarles cómo hacer esto, como una forma de comprometerlos.

A fin de apreciar este enfoque, es útil explicar diferentes conceptos relevantes para comprender el papel que puede tener Internet en la sociedad, en lo que he llamado el "Quinto Poder", incluida la noción de reconfigurar el acceso, la idea de un Quinto Poder, y luego el concepto de individuos en la red versus las instituciones. Permítame

presentarlos uno por uno y relacionar estos conceptos generales con el contexto del aprendizaje y la educación. Intentaré vincular esto con un ejemplo específico del cambio del plan de estudios en el Reino Unido.

Reconfiguración del acceso

Internet, como otras tecnologías de comunicación, se puede usar para reconfigurar el acceso a información, personas, servicios y otras tecnologías, como brindar acceso a computadoras en todo el mundo. Al estar sentado frente a un escritorio en una sala de clases, un estudiante podría acceder a cualquiera de los millones de sitios web, textos y bases de datos distribuidos en todo el mundo, instantáneamente, mientras el profesor habla. Podrían obtener ayuda o hacer preguntas a sus compañeros de clase o aprovechar la sabiduría de los expertos de todo el mundo y lejos de la sala de clases. Los profesores podrían pedir a los estudiantes que se conecten en línea para buscar respuestas a preguntas que surgen durante la discusión. Así, Internet reconfigura el acceso.

Esta posibilidad se ve muy seguida como una amenaza porque reta a la autoridad del profesor, pero cómo se emocionarían los profesores si sus estudiantes corrieran a la biblioteca después de clases para buscar fuentes y resolver problemas de la clase o para crear un grupo para analizar cómo abordar un problema. Internet posibilita esto en tiempo real.

Esta no es una competencia entre libros y bytes o material análogo versus material digital. Internet complementa una ecología de información en todas sus formas cada vez más diversa. En su lugar, abre más opciones de parte de los individuos e instituciones en la red en cuanto a la información a la que tienen acceso, cuándo acceden a esta información y desde dónde. Está reconfigurando el acceso.

El Quinto Poder²

¿Dónde se dirige primero en busca de información; para verificar un hecho o comprender una enfermedad? Las opciones no incluyen ir a un lugar, consultar un libro o llamar por teléfono, sino que se conecta en línea. Y una vez que está en línea, no se dirige a un destino específico, sino que sigue las pistas de los resultados de búsqueda o redes sociales. Este proceso crea una fuente personal de información independiente de cualquier institución en particular, como el gobierno, las universidades, los periódicos o facultativos. Mejora su poder de comunicación con estas instituciones. Con el uso de Internet, puede retar a estas autoridades cuando sea necesario y responsabilizarlas más.

² Esta sección se obtiene desde Dutton (2011).



Bienvenido. Ya forma parte del Quinto Poder. Como miembro individual de la red del Quinto Poder, ciertamente usa Internet no solo para buscar información, sino que también contribuye, ya sea simplemente haciendo clic o publicando enlaces, enviando correos, haciendo comentarios, clasificando, publicando fotografías, escribiendo en un blog, publicando en Twitter, recolectando por colaboración colectiva, o creando contenido que añade inteligencia a Internet y promueva la independencia del Quinto Poder de cualquier institución.

Por supuesto, instituciones como las educacionales o la prensa, también usan Internet para mantener y mejorar su poder comunicacional. Pero usted y otros individuos en la red pueden reconfigurar el acceso a fuentes alternativas de información y depender menos de las fuentes tradicionales, como instituciones locales particulares gubernamentales, educacionales o públicas. Al hacerlo, puede abrir nuevas formas de aumentar la responsabilidad de los políticos, profesores, prensa, expertos y otros focos de poder e influencia.

Mi término “el Quinto Poder” se creó para obtener un paralelo con el papel de la prensa en una era anterior (Dutton. 2009). En el siglo 18, Edmund Burke identificó “el Cuarto Poder” para destacar el significado de la prensa en la mediación de relaciones entre los tres poderes feudales: el clero, la nobleza y los comunes y el populacho. Las contrapartes contemporáneas a estos poderes históricos residen con intelectuales públicos, elites comerciales y económicas y el gobierno. Pero al igual que la prensa escrita dio origen al Cuarto Poder, el Quinto Poder facilitado por Internet puede ser una nueva fuerza para la sociedad civil y una responsabilidad democrática más pluralista en una sociedad en red. Esta es una fuerza muy positiva, pero también es motivo de preocupación por parte de las autoridades establecidas.

Las respuestas políticas a los recientes levantamientos árabes y los motines ingleses desencadenaron rápidas demandas de mecanismos de apagado de medios sociales y filtración de contenido, que apuntaban a regular y controlar a los individuos en la red. Entonces, ¿Internet es una herramienta para la democracia, autocracia o anarquía? Ninguna es el resultado inevitable del cambio técnico. Ni tampoco el Quinto Poder está determinado por la tecnología. Está facilitado por Internet y formado por las estructuras legales y reguladoras, pero también por patrones de uso por usted y otros individuos en la red.

En educación y aprendizaje, la prensa dio origen al libro de texto y al formato de clases múltiples en una sala de clases que define mucho de la pedagogía educativa actual. Los libros y artículos no desaparecerán, pero el surgimiento de Internet permite a estudiantes y profesores una nueva fuente de información y redes que podrían mejorar su poder comunicacional en la sala de clases.

Sin embargo, muchas instituciones utilizan estratégicamente a Internet y las TIC para mantener y mejorar las estructuras existentes, además de los papeles en la educación y el aprendizaje. Las instituciones educacionales estaban bien adelantadas a los gobiernos en la búsqueda de maneras de cerrar Internet y regular y controlar su uso por parte de los estudiantes, en formas que no retaran el *status quo*. En lugar de temer que Internet auguraré la anarquía para la educación, podría ser vista como una nueva oportunidad de comprometer a los estudiantes.

Individuos e instituciones en la red

Internet habilita a instituciones, como escuelas, para reconfigurar el acceso, y también habilita a los individuos en la red. Es importante hacer una clara distinción

Tabla 1. Instituciones e individuos en la red en varios ámbitos

Ámbito	Individuos en la red del Quinto Poder	Instituciones en la red de los otros poderes
Gobierno y democracia	Redes sociales, movimientos sociales y políticos facilitados por la red, y protestas	E-government, e-democracy, e-Voting
Prensa y medios de comunicación	Participantes de blog, escritores de noticias en línea, contribuidores de Wikipedia	Periodismo en línea, radio y TV, podcastear
Negocios y comercio	Compartir archivos entre pares (por ej. descargas de música), organizaciones de redes de colaboración	Empresa-empresa en línea, empresa-cliente en línea (por ej. e-shopping, e-banking)
Trabajo y la organización	Colaboraciones de trabajo autoseleccionados, sistemas para la cocreación y distribución (por ej. software de fuente abierta)	Estructuras de red más planas, redes para crear ubicaciones y tiempos de trabajo flexible
Educación	Aprendizaje informal por Internet, verificación de hechos, evaluación de profesor	Universidades virtuales, salas de clase de multimedia, cursos en línea
Investigación	Colaboración dentro de límites disciplinarios, institucionales y nacionales; ciencia cívica	Servicios institucionales de TIC's, presentaciones de propuestas/subsidios en línea

Fuente: Actualizado de Dutton (2009): p. 7

entre los individuos en la red, en comparación con una institución, incluso si existen diferentes formas en las cuales se puedan complementar y reforzarse entre ellos. Existen patrones comparables al uso de Internet en la vida diaria en diferentes ámbitos institucionales, como aquellas identificadas en la tabla 1, incluida la educación. En todas esas áreas, los actores institucionales estratégicos utilizan Internet para reforzar y mejorar la eficacia de sus operaciones y servicios.

Al mismo tiempo, Internet habilita a individuos en la red en cada ámbito para asociarse de nuevas formas, creando un Quinto Estado que los ayude a reconfigurar y mejorar su poder comunicacional. En general, los ciudadanos o la sociedad civil logran esto, o especialistas en un ámbito en particular (por ej. profesionales médicos y pacientes; profesores y estudiantes), salen de su esfera institucional para alcanzar fuentes y contactos alternativos en Internet (Dutton 2009).

Por supuesto, las instituciones también usan Internet para mantener y mejorar su poder comunicacional, mediante la apertura de nuevos canales de comunicación en línea. Además, las estrategias de redes institucionales respaldan las nuevas actividades institucionales, como en e-government, e-commerce, e-learning y e-research, pero son claramente diferentes de las actividades de individuos en la red.

Como resultado de estas actividades realizadas por individuos en la red, junto con una multiplicidad de instituciones en la red, las instituciones tradicionales se ven enfrentadas a retos con su propio poder y autoridad comunicacional (por ej. información recopilada en la web que usa un ciudadano que se comunica con su representante político, un paciente que visita a un médico con una carpeta de información sobre su enfermedad o un estudiante que corrige a su profesor). Con el tiempo, las redes de individuos en la red están cada vez más separadas e independientes de cualquier departamento gubernamental, organismo, negocio, institución educacional u otra entidad, formando un Quinto Poder.

Las redes de e-learning pueden traspasar los límites de la sala de clases y universidad (Dutton and Eynon 2009). Muchas siguen y refuerzan las estructuras institucionales existentes, como lo que sucede con el profesor en su rol del principal guardián en una sala de clases de multimedia o en un entorno de aprendizaje virtual. Los pizarrones inteligentes (smartboards) son populares en gran parte porque mantienen al profesor al mando de la sala de clases.

No obstante, los estudiantes desafían a sus profesores al mostrarles las visiones de otras autoridades y otros recursos externos, con una variedad de fuentes de conocimientos, en tiempo real. Esta puede ser una

fuerza positiva y compromete mejor a los estudiantes en el proceso de aprendizaje o una interrupción en la enseñanza, dependiendo de cómo se hayan hecho las preparaciones para aprovechar las redes de aprendizaje en línea.

En la educación superior, las universidades construyen redes en el campus, colecciones digitales de biblioteca y depósitos institucionales para mantener y mejorar su productividad y competitividad.

Los investigadores también colaboran cada vez más mediante redes facilitadas en Internet, a menudo cruzando límites institucionales y nacionales (Dutton and Jeffreys 2010). Es más probable que estos investigadores usen un motor de búsqueda en Internet antes de ir directamente a una biblioteca; como es probable que usen su computadora personal para respaldar la colaboración facilitada en la red mientras se reúnen con sus colegas en la oficina contigua; y tienden a publicar trabajo en sitios web, como depósitos disciplinarios digitales y blogs en lugar de depósitos institucionales, a menudo no tan bien diseñados.

De hecho, los sitios de redes sociales disponibles libremente ofrecen herramientas para la colaboración que podrían ser tan útiles, o más, para los investigadores que los sistemas para la colaboración en los que las universidades han invertido enormes recursos. Los académicos participan en sus propias actividades del Quinto Poder, por ejemplo mediante movilizaciones en línea en torno a problemas locales (por ej. gobierno universitario) y temas más internacionales (por ej. derechos de autor y ciencia abierta).

Iniciativas educacionales desde la perspectiva del Quinto Poder

Las instituciones educativas no buscan intencionalmente respaldar ni socavar el Quinto Poder. Difícilmente conocen que dicho concepto existe. Sin embargo, es posible observar una iniciativa educacional desde la perspectiva del Quinto Poder como se desea evaluar el potencial de las iniciativas, además de ilustrar el valor de su perspectiva.

Usaré brevemente solo dos ejemplos, el primero como una posible contribución al Quinto Poder y el segundo, como un desarrollo que posiblemente enfrenta dificultades al no considerar el papel de Internet en la reconfiguración del acceso a la información y el otorgamiento de poderes a los estudiantes.

Nuevas formas de alcance y compromiso: cómo poner a los educadores en línea

Las universidades se encuentran entre muchas otras instituciones educativas en la exploración de una



variedad de enfoques para poner más contenido en línea. Por ejemplo, participo en un esfuerzo llamado *Voices from Oxford* (Voces de Oxford), para llevar a los académicos y oradores, las ideas de Oxford a todo el mundo. A fin de lograr esto, estamos combinando el papel que puede tener Internet en el uso de técnicas de producción de películas documentales para ir más allá de los enfoques convencionales que simplemente filman clases. No obstante, existen muchas iniciativas, como aquellas respaldadas por grandes empresas, como iTunes o universidades específicas, a fin de crear podcasts y videos, y ponerlos en línea para el consumo mundial.

Esto se complementa gracias a más esfuerzos basados en textos para garantizar que más ensayos y resultados de investigaciones de académicos estén disponibles en línea. Los depósitos institucionales pueden respaldar esto, pero también una variedad de depósitos de acceso abierto no son controlados por ninguna institución, como la Social Science Research Network (SSRN, plataforma de investigación en Ciencias Sociales). Por supuesto, incluso los académicos individuales ponen cada vez más trabajos en sus propios blog y sitios web.

Las metas y los objetivos detrás de estas iniciativas varían ampliamente. Algunos desean controlar de nuevas formas el público educado. Otros desean garantizar que los contenidos educacionales sean visibles para estudiantes y alumnos, y no queden rezagados detrás de otras instituciones de educación superior. Mientras el gasto de garantizar la calidad en el desarrollo de esas plataformas y contenido asociado es verdaderamente enorme, no es prohibitivo, y se puede garantizar la disponibilidad de muchas cosas a costos muy marginales, como grabar el video de una clase.

Las repercusiones de estos esfuerzos podrían ser muy positivas para el desarrollo de contenido que alimente el aprendizaje informal, además del Quinto Poder. Al igual que los esfuerzos por poner informes y documentos gubernamentales en línea crean enormes recursos para individuos en la red, lo hace la publicación de material educativo. Las instituciones en la red, como universidades, pueden llegar a muchas más personas de las que posiblemente podrían asistir a cursos y clases.

Al mismo tiempo, los individuos en la red tienen acceso a una floreciente gama de contenido sobre una creciente variedad de contenido, a menudo elegida selectivamente entre los mejores eventos y mejores estudiantes en una institución. De ese modo, el alcance brinda un conjunto de recursos cada vez más valiosos para el Quinto Poder.

¿Reforma de la enseñanza de ICT en Gran Bretaña?

La enseñanza de informática en cursos sobre tecnología de información y comunicación (TIC) en las instituciones educacionales del Reino Unido ha sido duramente criticada durante años. Los problemas con las inscripciones en carreras de informática en las universidades a menudo se indican como los culpables de que los cursos de TIC acaben con el interés de los estudiantes en el estudio de la informática. Con frecuencia, el motivo principal apunta a su foco en la enseñanza aplastante de preparar una hoja de cálculo o usar un software de procesamiento de palabras. Sin duda, copiar la escritura en una computadora o replicar una hoja de cálculo de contabilidad probablemente aburra a los estudiantes. El Ministro de Educación prometió reformar la enseñanza de la informática eliminando los cursos de TIC que llevan a los niños a "aburrirse de que profesores aburridos les enseñen a usar Word y Excel" (Vasagar 2012).

En un contexto de recortes de los presupuestos de instituciones educacionales, algunos se preocupan de si esta reforma socavaría la enseñanza de informática. Otros han sugerido nuevos focos para el plan de estudios de informática, como enfocarse en habilidades de programación y codificación, como es dejar que los estudiantes escriban un código para crear gráficas y animaciones. El Ministro habló de dejar que los estudiantes creasen animaciones usando Scratch, software desarrollado en MIT para permitir que los estudiantes creen "historias interactivas, animaciones, juegos, música y arte"³.

Esto se remonta a una era anterior, cuando el profesor del MIT, Seymour Papert (1980), fomentó la enseñanza de un lenguaje de programación de mayor nivel "Logo", que permitiría a los jóvenes estudiantes a crear simulaciones, como controlar un dispositivo virtual o real para obtener o crear formas. Incluso la mayoría de los estudiantes en la mayoría de las salas de clase no progresó mucho con Logo, a menos que tuvieran una aptitud inusual y estuvieran bien apoyados por los instructores. Por lo tanto, existe un riesgo real de remplazar el contenido de un plan de estudios que no tuvo éxito, con la réplica moderna de otro.

Sin embargo, el ministro parece receloso de semejante cambio de un plan de estudios que quedó rápidamente obsoleto a otro. En su lugar, ha planteado la idea de lo que algunos han llamado un plan de estudios "wiki", mediante lo cual sugiere un cambio del contenido establecido para permitir que los profesores obtengan información desarrollando rápidamente el contenido

3 http://info.scratch.mit.edu/About_Scratch

desde la web. ¿Significará esto simplemente un cambio hacia un contenido que evoluciona o es este un primer paso serio hacia usar verdaderamente el potencial de Internet y la web a fin de permitir que estudiantes y profesores sigan sus intereses y exploren temas que los emocionen? Mientras que es muy pronto para juzgar, esto podría ser un paso hacia permitir que estudiantes y profesores se comprometan con su propia educación.

La promesa

En décadas anteriores, la sociedad dejó de enfocarse demasiado estrechamente en la televisión educativa para el aprendizaje, y comenzó a pensar más en la televisión en todos sus aspectos y contextos de uso. Es hora de que los estudiantes individuales, padres y educadores den una mirada más amplia a Internet en cuanto al aprendizaje y la educación. Es fuera de la sala de clases que el potencial puede ser lo más importante, pero comprender estas dinámicas podría mejorar enormemente las iniciativas que apuntan a la sala de clases y otras instalaciones dentro de la educación formal. Si todo el uso de Internet es educativo, este proceso de aprendizaje debiera ser visible y estratégico para estudiantes, educadores y creadores de políticas.

Importantes avances en el futuro dependerán de la amplitud de nuestra concepción del papel de Internet y las TIC. No es simplemente un sustituto para el libro de texto. El lápiz no compite con el teclado. El verdadero impacto de Internet tiene relación con las formas como

habilita a instituciones y estudiantes a reconfigurar el acceso a la información, personas, servicios y tecnologías que puedan respaldar el aprendizaje y la educación. Todos los actores pueden usar Internet para respaldar estructuras y procesos institucionales tradicionales, pero estos prueban ser limitados en su alcance y compromiso. El éxito de Internet fuera de la sala de clases, como una fuente de información y colaboración, además de una forma de comprometer a los estudiantes en el proceso educativo, se debe llevar a la sala de clases y a las instituciones educacionales en general.

En la sala de clases del futuro, los estudiantes serán capaces de desafiar a sus profesores y compañeros estudiantes. Recibirán poderes de las infraestructuras que respaldan los canales extraoficiales de comunicación, escribir en blogs sobre sus pensamientos y fuentes, y recolectar por colaboración colectiva de expertos que están fuera de la sala de clases. Ya he sido desafiado durante mis clases por miembros de la audiencia a verificar en línea a medida que hablo, mis datos, referencias o demandas. Están comprometidos y sus retos comprometen a otros. Esto debe ser una ventana al surgimiento de un Quinto Poder en educación, permitiendo que las personas trabajen en línea con otros individuos y con información, servicios y recursos técnicos de maneras que respalden la responsabilidad social en los negocios y la industria, el gobierno, la política, los medios de comunicación y también en la educación. Debemos darle a bienvenida a una primavera estudiantil. ☀

Bibliografía

- Cobo Romani, C. and Moravec, J. (2011) *Aprendizaje Invisible: Una Nueva Ecología de la Educación*. Barcelona: University of Barcelona.
- Dutton, W. H. (2009), 'The Fifth Estate Emerging through the Network of Networks', *Prometheus*, Vol. 27, No. 1, March: pp. 1-15.
- Dutton, W. H. (2011), 'A Networked World Needs a Fifth Estate', *Wired Magazine*, 22 October, <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2011/11/ideas-bank/william-dutton>
- Dutton, W. H., and Blank, G. (2011), 'Next Generation Users: The Internet in Britain', *Oxford Internet Survey 2011*. Oxford: Oxford Internet Institute, University of Oxford.
- Dutton, W. H., and Eynon, R. (2009), 'Networked Individuals and Institutions: A Cross-Sector Comparative Perspective on Patterns and Strategies in Government and Research', *The Information Society* 25 (3): pp. 1-11.
- Dutton, W. H. and Jeffreys, P. (2010) (eds), *World Wide Research: Reshaping the Sciences and Humanities*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dutton, W. H. and Loader, B. D. (2002) (eds.), *Digital Academe: New Media and Institutions in Higher Education and Learning*, London: Taylor & Francis/Routledge.
- Papert, S. (1980), *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Tubella, I., and Gros, B. (2011) (Eds), *Turning the University Upside Down: Actions for the Near Future*. Catalonia: Editorial UOC, Open University of Catalonia.
- Vasagar, J. (2012), 'Michael Gove to Scrap 'Boring' IT Lessons', *The Guardian*, 11 January: <http://www.guardian.co.uk/politics/2012/jan/11/michael-gove-boring-it-lessons>



Conocimiento aumentado y accesibilidad en los museos del Cusco¹

Isidro Moreno Sánchez

Profesor de la Universidad Complutense de Madrid, autor y asesor de museos y proyectos culturales hipermedia.

Doctor en Ciencias de la Información. Su tesis doctoral **La convergencia interactiva de medios: hacia la narración hipermedia** obtuvo el premio Fundesco 1996. Es autor y asesor de museos y proyectos culturales hipermedia y fundador del grupo de investigación Museum I+D+C: www.ucm.es/centros/webs/gi5068/. Ha sido creador y director del proyecto de siete museos y de unas veinte exposiciones a través de Complutecno: www.ucm.es/info/otri/complutecno/fichas/tec_imoreno2.htm. Conferenciante habitual en foros nacionales e internacionales (Argentina, Bélgica, Chile, Colombia, España, Francia, Italia, Perú...), ha publicado numerosos artículos en revistas científicas y los libros **Musas y Nuevas Tecnologías y Narrativa Audiovisual Publicitaria**, ambos en la editorial Paidós.

ims@ccinf.ucm.es

Recibido: diciembre 2011 Aprobado: febrero 2012

Resumen

El museo del siglo XXI es un espacio de comunicación cultural en el que convergen todo tipo de elementos expresivos, desde los más tradicionales a los hipermedia. El Cusco es mucho más que una ciudad con algunos de los museos más singulares del mundo, el Cusco es una ciudad museo Patrimonio de la Humanidad. Estudiar sus museos en un contexto universal desde la comunicación, la narrativa museográfica y las TIC, y proponer soluciones para aumentar el conocimiento y hacerlo accesible a todas las personas es el objetivo fundamental de la investigación. Investigación que se focaliza en el Museo Convento de Santo Domingo-Qorikancha, Templo mayor del Imperio Inca.

Palabras clave: accesibilidad, comunicación interactiva, conocimiento aumentado, museos del Cusco, narrativa museográfica, tecnología invisible, TIC.

Resumo

O museu do século XXI é um espaço de comunicação cultural onde converge todo tipo de elementos expressivos, desde os mais tradicionais aos hipermedia. Cusco é muito mais que uma cidade com alguns dos museus mais singulares do mundo, Cusco é uma cidade museu Patrimônio da Humanidade. Estudar seus museus em um contexto universal desde a comunicação, a narrativa museográfica e as TIC, e propor soluções para aumentar o conhecimento e fazê-lo acessível a todas as pessoas é o objetivo fundamental da pesquisa. A pesquisa que se focaliza no museu Qorikancha-Convento de Santo Domingo, Templo maior do Império Inca.

Palavras-chave: acessibilidade, comunicação interativa, conhecimento aumentado, museus de Cusco, narrativa museográfica, tecnologia invisível, TIC.

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación del grupo Museum I+D+C Conocimiento aumentado y Accesibilidad: la Representación Museográfica de Contenidos Culturales Complejos financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España como Proyecto I+D+i y apoyado por el Museo de América, Museo Convento de Santo Domingo-Qorikancha, Optimedia, Swann, Telefónica Soluciones TIC y el grupo de artes escénicas "El Tinglao".



Introducción

Cuando se llega al Cusco, falta el aliento. Se nos dice que es por su altitud (3.399 metros sobre el nivel del mar), pero uno siente que es por su magnificencia. Cusco, Patrimonio de la Humanidad, Capital del imperio Inca, Capital Arqueológica de América, Capital Histórica de Latinoamérica... Cusco es una ciudad museo plagada de museos. Surgen preguntas inevitables: ¿Están los museos del Cusco a la altura de sus colecciones, a la altura de la ciudad? ¿Revelan su conocimiento material e inmaterial a todas las personas?

Según el International Council of Museums (ICOM), "un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo".

Esta nueva definición del ICOM en 2007 revela que el museo es un organismo vivo y en su redefinición se está produciendo lo que Knell, MacLeod y Watson (2007) del Department of Museum Studies de la Universidad de Leicester denominan *Museum Revolutions. How museums change and are changed*. No parece que los museos del Cusco estén inmersos en esa revolución-redefinición, redefinición necesaria para aumentar el conocimiento y hacerlo más accesible, redefinición que también suscita visiones inquietantes como las que se desprenden de las tesis de Marc Augé de los "no lugares" (Augé. 1992) y la "disneylandización cultural".

Pero ese cierto retraso en la actualización de sus museos, el Cusco puede aprovecharlo positivamente aprendiendo de los aciertos y errores de los museos más avanzados. Esos museos no suelen ser los más importantes. Los grandes museos suelen mostrar excesiva complacencia y autocrítica nula, obnubilados por su prestigio y por sus grandes cifras de visitantes.

Aprendiendo de Latinoamérica.

El museo como protagonista, de María Luisa Bellido Gant (2007), miembro de nuestro grupo de investigación Museum I+D+C, refleja nuestra postura investigadora. En el Museo

Arqueológico de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia, por ejemplo, descubrimos una sencilla y eficaz instalación interactiva para simular la labor de los arqueólogos: una vitrina abierta con una brocha para retirar la arena que cubre una réplica de una pieza del museo.

El Museo Xul Solar de Buenos Aires es un atinado reflejo del autor al que se dedica. Su teatralidad arquitectónica dice de su personalidad tanto como las piezas que exhibe. Su arquitecto, Pablo Beitía (Bellido, 2007: 230), lo explica: "El proyecto fue concebido desde el principio en sintonía con los indicadores arquitectónicos del sistema plástico de Xul Solar; estudiando sus pinturas y textos, profundizando el conocimiento de su imaginario espacial y constructivo, y también investigando en la producción de crítica u opinión que, sobre la relación de Xul Solar con la arquitectura y la ciudad, le son contemporáneos. Todo ello en el intento de interpretar con la materialidad y el lenguaje arquitectónico del presente las sugerencias de su obra artística, siempre próxima a las cuestiones de nuestras disciplinas". Muy apropiada es la obra de teatro creada ex profeso para el museo, obra que nos gustaría disfrutar en cada visita. Desafortunadamente la versión audiovisual no le hace justicia, ni tampoco puede visionarse en el museo.

Investigando la museografía del Cusco

El objetivo de nuestra estancia en la Universidad San Antonio Abad del Cusco en 2011 era investigar los museos de la ciudad desde la comunicación, la

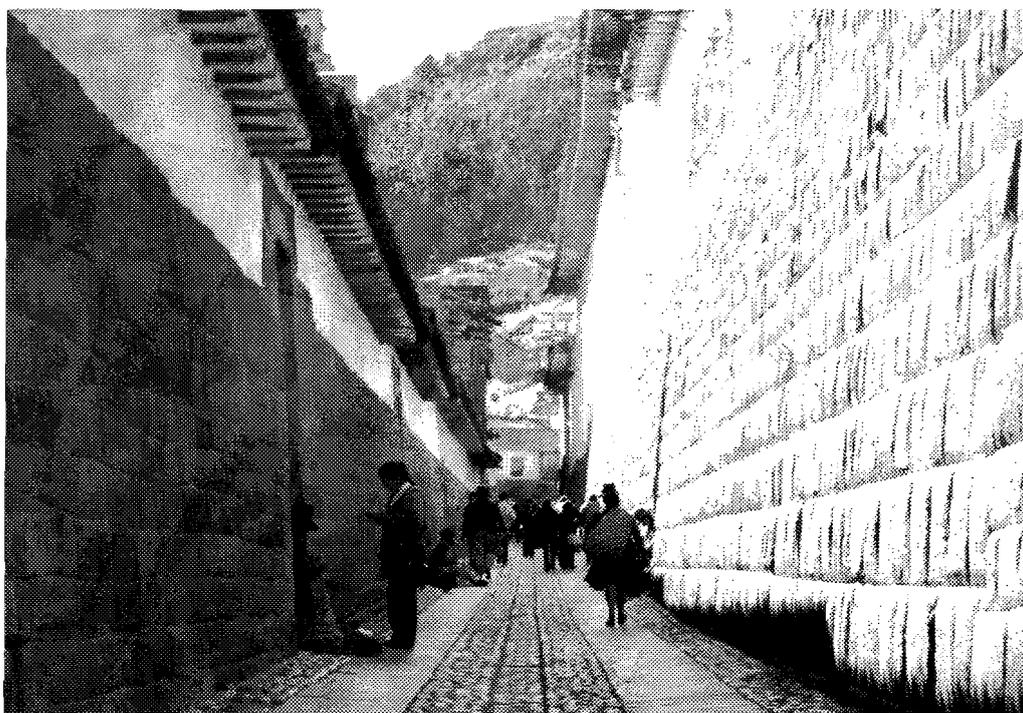


Figura 1. Los muros incas singularizan el Cusco. Fotografía del autor

accesibilidad, la narrativa museográfica y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ello conlleva profundizar en las posibilidades narrativas que brindan las convergencias reales y virtuales de las TIC para transmitir contenidos culturales.

Desarrollamos un modelo de análisis que estudia el tipo de museo (arte material e inmaterial), sede real y virtual, contenidos, planteamiento y tratamiento expositivos, recorridos, áreas de descanso activo y pasivo, señalética, identidad visual, vitrinas, elementos reales de apoyo (maquetas, dioramas...), iluminación, sistemas hipermedia y su imbricación con la museografía tradicional, presencia en redes sociales, accesibilidad y ergonomía, participación de los visitantes, visitas guiadas y orientadas, y espacios y servicios complementarios: exposiciones temporales, auditorio, servicios didácticos, estudios de visitantes, amigos del museo, publicaciones tradicionales y digitales, *merchandising*, publicidad, mantenimiento, seguridad, pertenencia a asociaciones nacionales e internacionales (ICOM...), financiación y horarios.

Visitamos casi todos los museos y profundizamos en los siguientes: de sitio Qorikancha, Histórico Regional Casa Garcilaso, Inca, del Convento de Santa Catalina, del Convento de la Merced, de Arte Precolombino, y Arzobispal de Arte Religioso, y focalizamos la investigación en el Convento de Santo Domingo-Qorikancha (de aquí

en adelante, Qorikancha), Templo Mayor del Imperio Inca y primer convento dominico del Perú fundado en 1534.

El retraso en la inauguración del Museo de la Casa Concha con las piezas de Machu Picchu devueltas por Yale impidió incluirlo en el análisis, aunque sí tuvimos la ocasión de acercarnos a su museología de la mano de los responsables del proyecto, el catedrático Richard Burguer, apoyado por la profesora Lucy Salazar, ambos de la Universidad de Yale. Este museo puede constituirse como punta de lanza de una nueva museografía en el Cusco en muchos aspectos, incluidos los más básicos, como la seguridad.

Tecnología invisible, conocimiento aumentado y accesibilidad universal

Nuestra hipótesis básica es que en la nueva museografía no existe una imbricación adecuada entre los recursos de las TIC y la museografía tradicional. Más que primar un relato convergente, en el que la tecnología se haga invisible permitiendo distintos niveles personalizables de información y participación para aumentar el conocimiento y favorecer la accesibilidad de todas las personas, suele primarse el deslumbramiento tecnológico efímero. Respecto a la accesibilidad, nuestra hipótesis es que todos tenemos limitaciones, sin embargo solo se tienen en cuenta algunas discapacidades físicas muy



Figura 2. Museo Qorikancha. Fotografía del autor

acusadas, olvidándose de las cognitivas, y las TIC pueden aminorarlas.

En cuanto a la hipótesis específica de la investigación aplicada al Cusco, planteamos que la ciudad y sus museos tienen la oportunidad de aprender de los errores y aciertos de la aplicación de las TIC a la denominada nueva museografía, ya que su implantación es casi inexistente en la ciudad.

Aunque parezca una hipótesis evidente, es decir, una hipótesis cuestionable; nuestra experiencia investigadora demuestra que los errores museográficos de bulto tienden a repetirse en todos los países. Cuando entrevistamos a museólogos y a responsables creativos de empresas especializadas en museografía, incluso, a investigadores, hemos constatado falta de conocimiento de proyectos innovadores, incluso dentro de sus propios países.

En el Cusco, un proyecto que busca insertarse en la nueva museografía es el llevado a cabo en el monumento al Emperador Inca Pachacutec. Proyecto pionero por su museografía y ubicación en el ensanche de la ciudad. Presenta interesantes propuestas como las táctiles, atractivas para todas las personas e imprescindibles para las invidentes. El bajo presupuesto se nota en la aplicación de las TIC, por ejemplo, en la deficiente sincronización de una doble proyección y en su baja calidad técnica. Estamos acostumbrados a un estándar de calidad alto en películas y en buena parte de la publicidad televisiva. Si no se siguen estándares similares, los receptores tienden a subvalorar el conjunto.

La mejor manera de lograr que los sistemas audiovisuales e hipermedia se fusionen con la museografía tradicional es que respondan a las necesidades de un mismo relato científico y que la tecnología que permite su creación y difusión resulte invisible. La calidad del diseño, de las imágenes audiovisuales y la invisibilidad del *hardware* propician que el esfuerzo cognitivo se centre en los contenidos. La invisibilidad de la tecnología contribuye también a un distanciamiento "del pensar técnico como ideología dominante" (Schmucler, 1995: 176) tendente a mitificar las nuevas tecnologías por intereses venales.

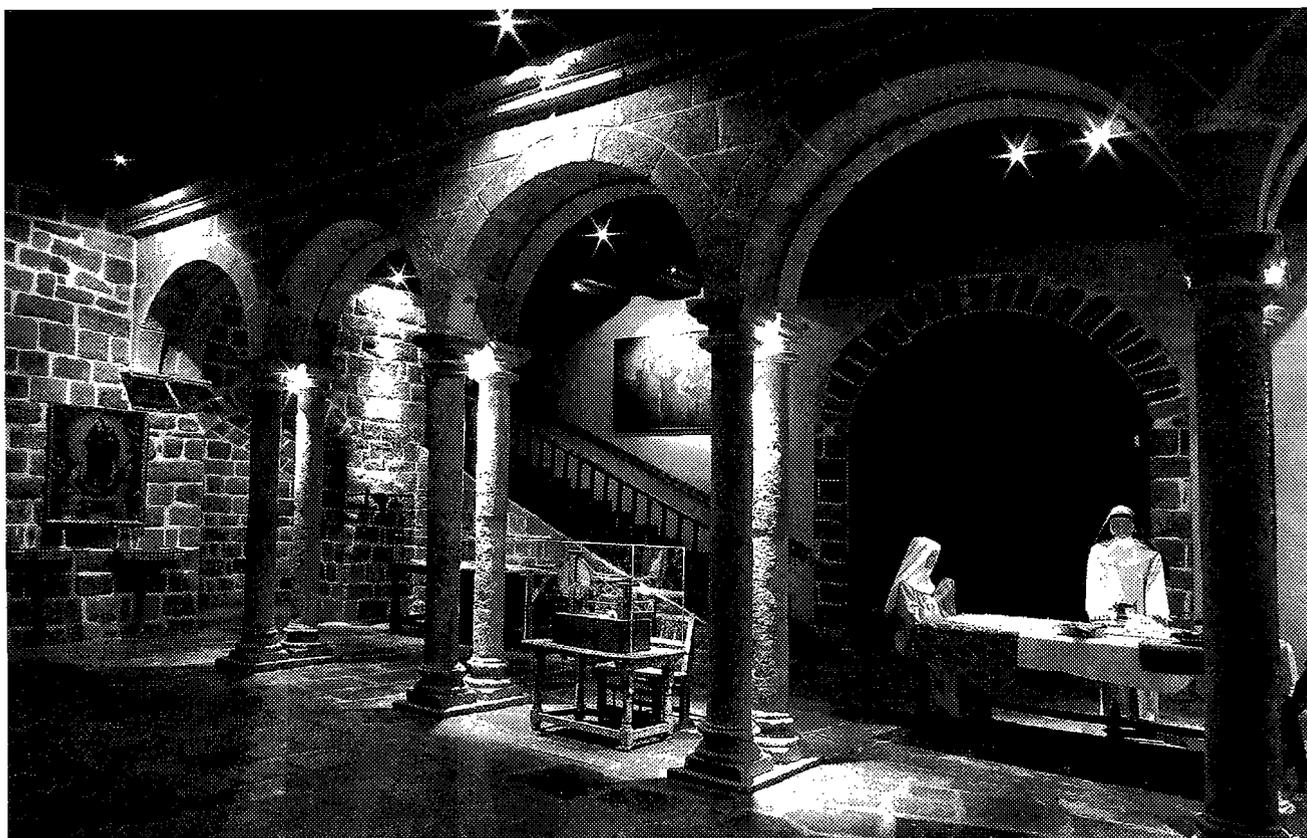
Aunque las TIC se van democratizando, su aplicación y mantenimiento sigue siendo costoso y compleja su fusión con el relato museográfico. Es habitual que relato museográfico hipermedia y relato museográfico general discurren por sendas divergentes. Los creadores de la museografía tradicional difícilmente dominan las TIC, incluso muchos alardean de tecnofobia o tecnofilia. Apocalípticos e integrados no abandonan la escena.

"Hacer de los museos un sitio accesible para todos presenta un reto multifacético. La transformación de las instituciones, en su día intimidatorias y selectas, en espacios en los que se encuentren distintos grupos de personas para sentir una experiencia cultural, es una tarea delicada" (Mac Devitt, 2011: 10). La accesibilidad física e intelectual para todos es el mayor reto al que se enfrentan los museos del siglo XXI. Las legislaciones y los esfuerzos de los países con museografías teóricamente avanzadas se focalizan en la accesibilidad física y, vagamente, tienen en cuenta algunas discapacidades visuales y auditivas, olvidando el resto, especialmente las cognitivas.

En este sentido, los museos del Cusco ni siquiera presentan una aceptable accesibilidad física. Piénsese que la accesibilidad beneficia a todos los visitantes, pues como planteábamos en las hipótesis, todos tenemos limitaciones. Sin ninguna duda, las piedras incas hablan, pero hay que saber escucharlas, y esa capacidad solo la tienen los especialistas. Ese es un ejemplo de limitación



Figura 3. Instalación interactiva táctil con réplica de vasija ceremonial inca. Fotografía del autor.



**Figura 4. Reconstrucción de la vida conventual. Museo del Convento Santa Catalina.
Fotografía de Jorge Luis Baca**

intelectual que tenemos casi todas las personas que llegamos al Cusco.

Mitificación, mistificación y ciencia en la museografía. El Museo Qorikancha

“He dedicado en anteriores ocasiones, y sobre todo en los cursos que he ofrecido en las universidades, algunos momentos en los que me he cuestionado sobre el momento en que se decidió que “La Monalisa” debía ser la pintura más bella e inquietante del arte universal. Igualmente, me he cuestionado acerca de cosas tan sencillas como la forma en que convinimos, casi como autómatas, que el no ver “La Monalisa” en un viaje a París sería imperdonable y casi se consideraría como un viaje perdido a la Ciudad de la Luz” (Gaitán Tobar, 2011). Esta reflexión muestra la mitificación de ciertas obras, ciertos museos y ciertas civilizaciones, como la mesopotámica (el descubrimiento de la ciudad de Caral en el Perú, con la misma antigüedad, tambalea el mito); mitificación que suele devenir en mistificación para alimentar el mito.

Mitificación, mistificación e ideologización interesada frente a un relato museográfico científico, interactivo, con distintos grados de participación y de profundización, de manera que cada persona participe y profundice hasta

donde desee. Aunque parezca paradójico, hay que tener cautela con la propia ciencia, pues, como dice Hormigón (1996), “los estudios contemporáneos sobre la ciencia han revelado su papel como soporte fundamental de las ideologías cuando no como ideología propiamente dicha”. La ideología representa una visión del mundo y hay que intentar que la ideología que impregne la museografía no responda a tergiversaciones interesadas.

La guía del museo Qorikancha (Tyuleneva, 2011) evita afirmaciones no contrastadas científicamente y habla de “leyendas del Qorikancha” para referirse a ciertos aspectos que otras guías y los guías turísticos presentan como hechos históricos. Sin embargo, sorprende que la guía lleve un “nihil obstat” del Padre Provincial, ya que el museo es de titularidad dominica. Esto que parece una aberración científica, lo practican casi todos los museos del mundo. Por supuesto no incorporan el latinismo, pero sí aparecen los responsables políticos antes que los autores. Esos nombres tienen carácter propagandístico y reflejan la ideología inspiradora del proyecto.

Durante varios días y a distintas horas escuchamos las explicaciones de muchos guías para el mismo recinto inca y algunos parece que rivalizasen en añadir oro al Qorikancha. Todos afirmaban que el perímetro del

recinto estaba rematado en oro y muchos que todas las paredes las cubrían planchas de oro macizo, que en su jardín había un conjunto de figuras de oro y plata a tamaño natural que representaban plantas y animales, y además existían los llamados Wayqes también de oro y con dimensiones humanas representando incas y princesas.

Una manera de presentar un discurso histórico riguroso a todos los visitantes sería utilizar la sala de recibo como sala introductoria con un sistema de comunicación audiovisual en el que tengan protagonismo las imágenes extraterritoriales. Ésas que no están contenidas en la pantalla y que la complementan y singularizan, adquiriendo protagonismo mediante la iluminación que interacciona con las imágenes audiovisuales. En este caso las imágenes extraterritoriales están en la propia sala y reflejan la historia del conjunto: el techo abovedado pintado en el siglo XVII con símbolos de la pasión de Cristo y motivos ornamentales; la puerta mudéjar, única en el Cusco, en la parte trasera, y, al fondo, una sección de la mampostería del muro perimetral inca. Además, este tipo de salas introductorias, permiten un descanso activo de los visitantes frenando el estrés que suelen llevar acumulado.

Unas sencillas audioguías con distintos niveles interactivos de profundización también facilitarían una visita más atractiva y, a la vez, más científica. Aunque el gran reto está en el desarrollo de interfaces ubicuas móviles (*smartphones*, *tablets* u otros dispositivos móviles) del propio visitante o proporcionados por el museo. Mediante geolocalización, códigos QR... los

visitantes podrían utilizar su propia interfaz para ver más allá de las piedras y de las piezas, para conocer lo material, lo inmaterial, lo histórico, lo mítico... Naturalmente, eso requiere la creación de completos sistemas hipermedia. Es común que los códigos de algunos museos conduzcan a un simple documento PDF. La clave está en tener un completo museo virtual hipermedia que también sirva de apoyo al museo real. Así se evitan las prótesis tecnológicas en el propio recinto, como los quioscos interactivos.

Conclusiones

Las carencias más acusadas de los museos del Cusco, comparativamente con los museos más avanzados, son las referidas a accesibilidad física, seguridad, mantenimiento, conservación, estudios de visitantes, identidad visual, publicaciones, pertenencia a asociaciones nacionales e internacionales (ICOM), sostenibilidad y aplicación de las TIC in situ y en red para facilitar la comunicación interactiva con sus visitantes. Las versiones virtuales de los museos del Cusco son más un folleto web que una sede web. Conviene recordar que, según los estudios de visitantes, la sede web es la principal fuente de información previa utilizada (Pérez Santos y García Blanco, 2011: 152). Tampoco se cuida el boca a boca virtual en las redes sociales. En lo referente a sostenibilidad y conservación, por ejemplo, no suele utilizarse iluminación de bajo consumo, ni fibra óptica para preservar las piezas más delicadas, y el acondicionamiento térmico y el control de humedad rara vez se tienen en cuenta.

El museo de Arte Precolombino destaca por su diseño expositivo; el museo del Convento de Santa Catalina, por sus recreaciones de la vida conventual; el Histórico Regional, por su esfuerzo de renovación. Sorprende que el Museo Arzobispal de Arte Religioso no tenga cartelas informativas. Cuando el visitante reclama, se le informa que puede utilizar audioguías (audiotours) gratuitas. En conjunto, sobresale, especialmente por su actividad cultural, el Qorikancha. No así el Museo de sitio Qorikancha, un museo almacén con destacadas piezas ensombrecidas por su vetustez expositiva; vetustez que también padece el museo Inca.

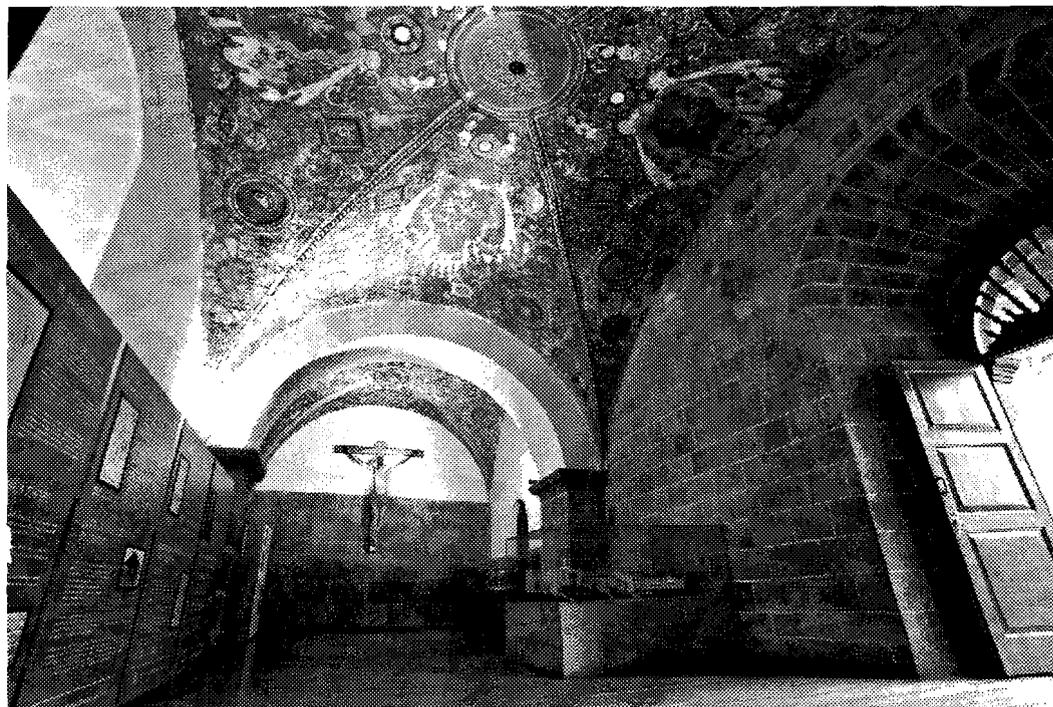


Figura 5. Sala de recibo del Museo Qorikancha. Fotografía de Jorge Luis Baca

La riqueza de la cultura inmaterial del Cusco (Liva, 2010) es tan significativa como la material, sin embargo apenas se refleja en sus museos. Durante la investigación se inauguró el Museo de Plantas Sagradas, Mágicas y Medicinales, un tema entre lo material y lo inmaterial idóneo para un relato museográfico hipermedia. El resultado, sin embargo, es como si se hubiera impreso un libro de gran formato y, en lugar de encuadernarlo, se hubieran distribuido sus hojas por las paredes del museo. Una oportunidad para haber presentado los ritos genuinos frente a los ritos adaptados al gusto foráneo, algo habitual como nos apuntó Mariusz Ziolkowski,

director del Centro de Estudios Precolombinos de la Universidad de Varsovia, al visionar un documental con las ofrendas de los Queros a los Apus y a la Pachamama. Señala Kuon (2010: 92), que la idea de lo inca sigue vigente y, como idealización del pasado, es emocional e inspira a artistas, literatos, historiadores y políticos.

El Cusco y sus museos tienen por delante una apasionante aventura intelectual y, sobre todo, humana; porque aumentar la comunicación y la accesibilidad del museo in situ y en red para llegar a todas las personas es un objetivo ineludible. ̄

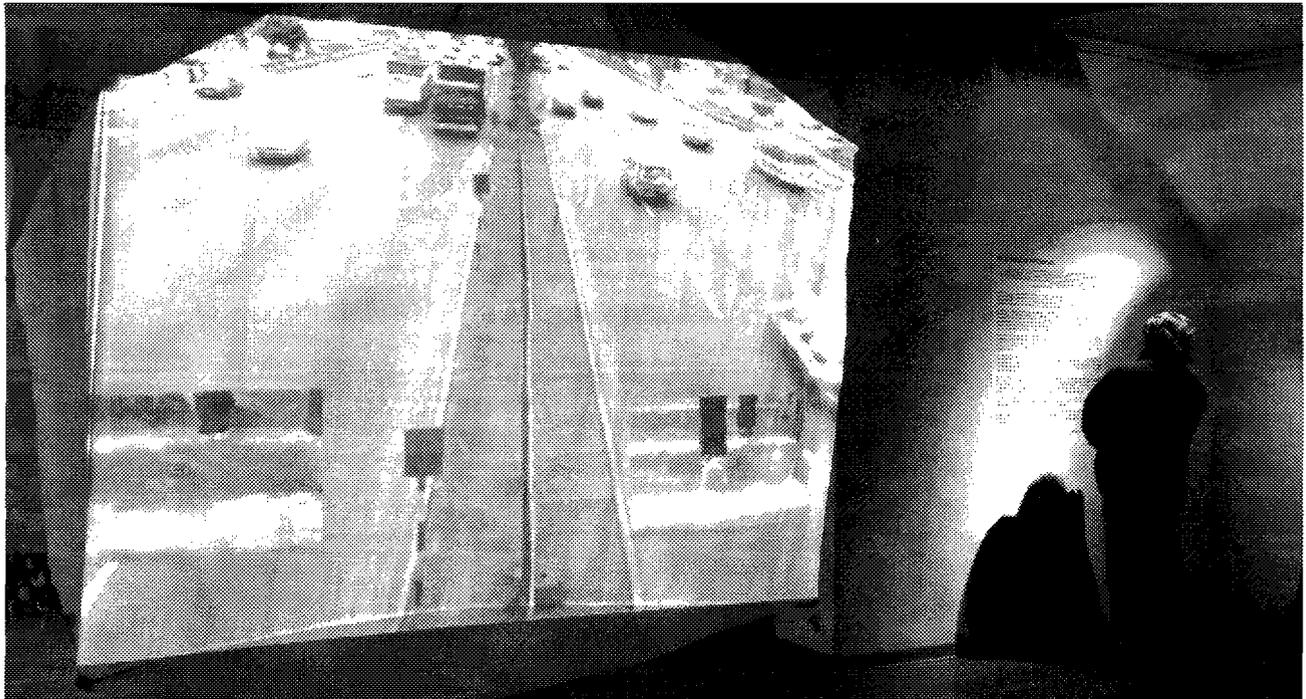


Figura 6. Exposición de videocreación "Rostros de Arcángel" de Arte Susana en el Museo Qorikancha (vimeo.com/27958817). Fotografía de Susana Aragón.

Bibliografía

- Augé, Marc. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Edition de Seuil, 1992. Versión en español: *Los no lugares, espacios del anonimato: Una antropología sobre la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa, 2000. Versión PDF en línea: designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-augé-los-no-lugares.pdf (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- Bellido Gant, María Luisa. *Aprendiendo de Latinoamérica: el museo como protagonista*. Gijón: Trea, 2007.
- Gaitán Tobar, Andrés. "Turistas de espaldas a la Mona Lisa", Proyecto de investigación "Estudio de la Mona Lisa": zonatorridaycritica.blogspot.com/2011/08/turista-de-espaldas-la-mona-lisa-lo-que.html (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- Hormigón, Mariano. "Ciencia e ideología: propuestas para un debate", III Symposium Galdeano, Zaragoza, España, 1996: www.bio-design.com.ar/2-UNLa/T-final/guia+/ciencia%20e%20ideologia-1.pdf (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- ICOM (International Council of Museums): icom.museum/quienes-somos/la-vision/definicion-del-museo/L/1.html (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- Knell, Simon J., Macleod, Suzanne and Watson, Sheila. *Museum Revolutions*. London and New York: Routledge, 2007.
- Kuon Arce, Elizabeth. "Imágenes del incanismo e indigenismo del Cuzco del siglo XX". Revista Arkinka, núm. 173, abril de 2010, págs. 90-99.
- Liva Quillahuamán, Jorge. *Tawantinsuyo. Génesis del cuento, mito y leyenda Inka*. Cusco: Libro Book Stand Cusco, 2011.
- Mac Devitt, Aedín. "En busca de la inclusión". Noticias del ICOM, vol. 64, núm. 2, julio de 2011, págs. 10-11.
- Moreno Sánchez, Isidro. *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*. Barcelona: Paidós, 2002.
- "El museo interactivo: tecnología invisible y diálogos ininterrumpidos" en Schültz, Margarita. *El factor humano de la cibercultura*. Buenos Aires: Alfagrama, 2007, págs. 219-238.
- "Tecnología invisible y museo". Cultura Digital, Universidad de Buenos Aires: ubaculturadigital.wordpress.com/ (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- Pérez Santos, Eloísa y García Blanco, Ángela. *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de públicos en museos del Ministerio de Cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación, 2011. Versión digital completa en: www.calameo.com/read/0000753353c6f6cc139ef (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- Schmucler, Héctor (1995). "Ideología y optimismo tecnológico". Redes, Vol. 2, Núm. 5, diciembre, 1995. Versión en línea: redalyc.uaemex.mx/pdf/907/90711276013.pdf (consultado el 1 de septiembre de 2011).



Los retos de la diversidad cultural

La implementación de la Convención UNESCO en América Latina

Carmina Crusafon

Española, docente de Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

carminacrusafon@gmail.com

Recibido: noviembre 2011. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

La Convención UNESCO sobre la Diversidad Cultural ha sido ratificada por 24 estados latinoamericanos desde su aprobación en 2005. Su puesta en práctica supone el gran reto para promocionar y proteger la diversidad cultural. Este artículo presenta cómo América Latina está poniendo en marcha la defensa de las culturas y las lenguas a nivel regional.

Palabras clave: *Diversidad Cultural, América Latina, política cultural, integración regional*

Resumo

A Convenção da UNESCO sobre a Diversidade Cultural foi ratificada por 24 estados latino-americanos desde a sua adopção em 2005. Sua implementação é o desafio de promover e proteger a diversidade cultural. Este artigo mostra como a América Latina está lançando a defesa das culturas e línguas a nível regional.

Palavras-chave: *Diversidade Cultural, a América Latina, a política cultural, a integração regional*



Introducción

La Convención UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, conocida habitualmente como la Convención sobre la Diversidad Cultural,¹ supone la culminación de la defensa de la cultura y las lenguas a nivel internacional. Por primera vez existe un instrumento en el derecho internacional que salvaguarda la acción de los Estados para promover, proteger y defender su patrimonio cultural y lingüístico frente a otros países (Slachevsky, 2005). La Convención fue aprobada en 2005 y progresivamente, ha sido ratificada por distintos países, entre ellos, 24 latinoamericanos. Entre 2006 y 2011, los principales estados latinoamericanos incorporaron la Convención a su ordenamiento jurídico, pero el gran reto se encuentra en la implementación de esta medida. Esto es, la puesta en marcha a través de acciones gubernamentales y no gubernamentales.

América Latina ha sido una gran defensora de la Convención y después de cinco años tras su aprobación, parece el momento adecuado para evaluar cuáles han sido los primeros pasos en este ámbito. Por este motivo, este artículo pretende mostrar la mirada latinoamericana en este ámbito desde una triple perspectiva: regional, internacional y en el interior de la UNESCO. Esto supone, en primer lugar, partir de las principales aportaciones de la Convención en el ámbito de la protección y la promoción de la cultura. En segundo, hacer referencia a su implementación en los distintos países latinoamericanos y los diferentes organismos de integración regional. Como complemento, se analizará el protagonismo latinoamericano en el seno de la UNESCO para favorecer la promoción de la Convención. Por último, se exponen los retos a los que se enfrenta la diversidad cultural en América Latina.

El marco teórico a partir del cual se realiza el análisis se enmarca en las políticas de comunicación, porque este área nos permite abordar el tema desde una perspectiva completa, donde intervienen elementos de carácter geopolítico, con aspectos sociales y culturales.

1. La Convención de la Diversidad Cultural: una aproximación general

La Convención de la UNESCO supone un paso adelante para la cultura, convirtiéndola en un tema estratégico para la agenda internacional de diferentes países e instituciones internacionales.

Desde 2005, su ratificación por parte de 116 estados ha otorgado un nuevo estatuto jurídico a la cultura a nivel mundial. Asimismo ha creado nuevas alianzas entre los países miembros de la UNESCO a favor y en contra de la Convención. Esta división se traduce principalmente en dos bloques: los países que promueven la diversidad cultural, encabezados por Canadá y Francia; y los contrarios a la Convención, liderados por Estados Unidos.

Este nuevo marco que establece la Convención UNESCO se construye a partir de diferentes principios. Entre ellos, cabe mencionar los siguientes: solidaridad, cooperación internacional y desarrollo sostenible, el principio de complementariedad en los aspectos económicos y culturales del desarrollo. Cada uno de ellos contribuye a establecer una base legal para las actividades económicas y muestra los vínculos entre cultura y comercio. Además, la Convención establece como principales objetivos el derecho de los Estados a elaborar políticas culturales y a adoptar medidas en favor de la diversidad de las expresiones culturales; reconocer la naturaleza específica de los bienes y servicios culturales por ser portadores de identidad; y reconocer el vínculo entre cultura y desarrollo y la importancia de la cooperación internacional.

Como resultado, en la aplicación de esta Convención a nivel internacional destacan principalmente cuatro artículos, que son imprescindibles para entender la promoción de la diversidad cultural. Estos son: el artículo 12 – Promoción de la cooperación internacional; el artículo 14 – Cooperación para el desarrollo; artículo 16 – Trato preferencial a los países en desarrollo; y el artículo 18 – fondo internacional para la Diversidad Cultural. Estos son clave para la creación de un marco regulador (*competition regulation*), basando en la competencia y/o la cooperación (Esty y Giradin 2001). Asimismo, el artículo 20 define la relación con otros tratados bajo principios de apoyo mutuo, complementariedad y no subordinación. Bajo estos parámetros se resolvería cualquier conflicto que pudiera surgir como, por ejemplo, en temas de comercio internacional con el GATS.

Como complemento a este marco regulador, se aprobaron en junio de 2009 las directrices operacionales, estableciendo los detalles sobre cómo aplicar la Convención. Como Crauford-Smith (2006 55) explica, “a pesar de que la

¹ Fue aprobada el 20 de octubre de 2005. Esta convención constituye, junto con la convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (1972) y la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), uno de los tres pilares de la diversidad creativa. Juntas, refuerzan la idea que figura en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), a saber, que la diversidad cultural debe considerarse como un “patrimonio común de la humanidad” y su “defensa como un imperativo ético inseparable del respeto a la dignidad”. http://www.lacult.org/diverdialogo/indice_diver.php?uid_ext=&getipr=MTU4LjEwOS4xLjE1&lq=1

Convención UNESCO parece aparentemente poco ambiciosa, existe sin embargo un margen para que se convierta en influyente tanto a nivel nacional como nacional. Pero para conseguir que este potencial se haga realidad, los Estados no sólo deben ratificar la Convención, sino también perseguir activamente sus objetivos de preservar y promover la diversidad cultural en el futuro". Sus logros se podrán conocer a partir de 2012, cuando la UNESCO podrá disponer de los primeros datos sobre su aplicación proporcionados por todas las partes de la Convención.

2. La situación de la Convención en América Latina

La mayoría de países en América Latina han estado a favor de la Convención de la UNESCO de la Diversidad Cultural. Dieciséis estados latinoamericanos ya la han ratificado, mientras que diez países² que son miembros de la UNESCO dentro de la región III (América Latina y el Caribe) todavía no lo han hecho en junio de 2011. La aplicación de la Convención está dando los pasos iniciales en la región, ya que como muestra la tabla N°1, las primeras ratificaciones/adhesiones se produjeron en 2006 y progresivamente la mayoría de países la han ido integrando a su marco regulador.

La ratificación y/o adhesión es sólo el primer paso para la puesta en práctica de la defensa de la diversidad cultural. Incorporar la Convención al marco legal implica poner en marcha una serie de actuaciones y políticas gubernamentales, que hagan pasar a la acción. Para evaluar esta segunda fase, es importante tener en cuenta las acciones en dos ámbitos particulares: por un lado, en las instituciones supranacionales de integración regional; y por otra, los vínculos que se establecen entre cultura y comercio internacional, ya que se ha observado unos primeros pasos en esta línea en la región latinoamericana.

América Latina reúne a varias entidades supranacionales, que responden principalmente a los acuerdos comerciales de bloques: MERCOSUR, Comunidad Andina, la Organización de Estados Centroamericanos, y últimamente, la nueva institución, la UNASUR, creada bajo el liderazgo de

Brasil. Bajo todos estos acuerdos (véase tabla n°2), la cultura es parte de sus principios rectores, pero no una prioridad. Hay que decir que la cultura se menciona en casi todos los documentos de fundación, pero esta temática no está entre prioridades debido al protagonismo de las cuestiones comerciales y económicas. Una excepción es el TLCAN, donde no hay mención específica a las cuestiones culturales, porque en el caso de México se encuentran incluidas en el acuerdo y en cuanto a Canadá se dispone una exención completa (Galperin 1999).

En el caso del MERCOSUR, se ha llevado a cabo alguna acción en el ámbito de la integración cultural, pero no está directamente relacionada con la aplicación de la Convención de la UNESCO, ya que fue aprobada con anterioridad, en 1996. En concreto, los Estados miembros del MERCOSUR firmaron un Protocolo de Integración Cultural del MERCOSUR (1996), donde el Sello MERCOSUR Cultural se definió para promover la circulación de obras culturales en la región. Desde entonces, algunas de las actividades en la región se han organizado, pero sin una mención específica a la Convención de la UNESCO. Asimismo se cuenta con el Fondo Cultural del MERCOSUR para financiar programas y proyectos que fortalezcan el proceso de integración cultural, especialmente en lo siguiente en las siguientes áreas: patrimonio, industrias culturales, la diversidad cultural, audiovisual y sistema de información cultural. Además, el MERCOSUR tiene también su propio programa audiovisual, llamado MERCOSUR Audiovisual, un instrumento para promover el proceso de integración regional, que está siendo financiado por la Unión Europea (en calidad de cooperación técnica). En la comunidad Andina, se ha aprobado un plan para el desarrollo de las industrias culturales (2010 -2015), que hace referencia a la promoción y defensa de la Diversidad Cultural. Se trata de un plan estratégico para potenciar este sector en la región y como consecuencia se han dotado de un instrumento para poner en práctica la Convención. En el caso de

Tabla N°1: Calendario de ratificación/adhesión a la Convención UNESCO sobre la Diversidad Cultural en América Latina (2006–2011)

Año de ratificación/adhesión	Países
2006	México, Bolivia, Perú, Guatemala, Ecuador
2007	Brasil, Uruguay, Panamá, Chile, Cuba, Paraguay
2008	Argentina
2009	Nicaragua, República Dominicana
2010	Honduras
2011	Costa Rica

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la UNESCO (2011).

2 Antigua y Barbuda, Bahamas, Belice, Colombia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Saint Kitts y Nevis, Suriname, Venezuela (UNESCO, 2011).



la Organización de Estados Centroamericanos, el protocolo de Tegucigalpa (1991) puso las bases para integración regional en diferentes ámbitos, entre ellos, el cultural. Anteriormente, en 1983 se firmó un acuerdo de cooperación con la UNESCO. Por su parte, UNASUR no ha realizado ninguna acción específica en el ámbito cultural, quizás justificable por la indefinición de su papel en la región, tras un primer impulso de su creación bajo el liderazgo de Brasil.

Por el contrario, donde se ha observado actividad con respecto a la Convención UNESCO ha sido desde la perspectiva de la sociedad civil de la región latinoamericana, en concreto, del movimiento internacional de la Coalición para la Diversidad Cultural (Tongue, 2009: 258 - 260), las coaliciones que representan los estados del MERCOSUR mantuvieron una reunión para aumentar la visibilidad del movimiento de la sociedad civil en la región. Tras la primera reunión del MERCOSUR Coaliciones para la Diversidad Cultural (mayo de 2009), se presentó la Declaración de Asunción (Paraguay), que manifiesta el deseo de tener un papel clave en la región para promover la diversidad cultural y para garantizar su participación en la formulación de políticas (tanto las políticas culturales como las relativas a las negociaciones comerciales). Además, en noviembre de 2009, se creó la Coalición del Caribe para la Diversidad Cultural para defender posiciones culturales de la región relacionadas con la Convención de la UNESCO. Más adelante, en junio de 2010, la UNESCO y la Unión Latina firmaron un plan de acción para aumentar la cooperación y la coordinación sobre asuntos de interés común para ambas organizaciones, incluida la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales y la ratificación de la Convención por todos los Estados miembros de la Unión. De estas actividades, se observa una particularidad latinoamericana: una mayor acción por parte de la sociedad que de los organismos de integración regional en relación a la defensa activa de la Diversidad Cultural.

Dentro de la región latinoamericana, dos países han tenido mayor protagonismo por tener un papel más

activo en el seno de la UNESCO. Se trata de Brasil y México, en tanto que los representantes del Grupo III de países dentro la estructura interna de este organismo internacional. En concreto, el primero lo fue entre 2007 y 2009), mientras que el segundo tiene un mandato entre 2007 -2011. En el caso de Brasil, tuvo un papel muy activo, en particular en la definición de las Directrices de aplicación de la Convención. Por su parte, México está teniendo un papel menor. También, dentro de la UNESCO, es importante mencionar el Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (FIDC). Se trata de un fondo de contribuciones voluntarias de donantes múltiples para fomentar la cooperación para el desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza con miras a fomentar el surgimiento de un sector cultural dinámico en los países en desarrollo. Los recursos para el Fondo se obtienen de las contribuciones voluntarias recibidas de los Estados Partes, así como de otros Estados, organizaciones regionales e internacionales, públicas y organizaciones privadas o de particulares. Hasta el 3 de enero de 2011, el total de contribuciones al Fondo igualado: US \$ 3.643.474.98. En la Tabla # 3 muestra, los aportes latinoamericanos representan 197.410 dólares EE. UU. (0,5%).

Este Fondo presentó en su fase piloto una convocatoria en marzo de 2010, a la que se recibieron más de 250 solicitudes. De todas éstas, el Comité Intergubernamental para la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural ha aprobado 31 proyectos para ser financiados con cargo a IFCD. Entre ellos, siete proyectos provienen de América Latina (Argentina, Cuba, Guatemala, México, Perú, y Uruguay).

3. La diversidad cultural y el comercio: la influencia de los acuerdos internacionales en América Latina

Cuando se trata de la defensa de la diversidad cultural a nivel internacional, existen precedentes en las negociaciones del GATS y en el entorno de la OMC (Bernier 2005 y Gómez-Bustos 2007). En

Tabla nº2: El proceso de integración regional y la protección de la cultura

Entidades integración regional	TLCAN	MERCOSUR	COMUNIDAD ANDINA	Organización de Estados Centroamericanos	UNASUR
Integración Cultural	No se incluye ninguna mención	Protocolo de integración cultural (1996)	Plan Andino de las industrias culturales (2010 - 2015)	Protocolo de Tegucigalpa de integración regional (1991)	No existe una acción específica a la integración cultural

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales.



concreto, el audiovisual como estandarte de la cultura actual ha sido motivo de enfrentamiento y de distintos posicionamientos. Precisamente en este marco, dos países latinoamericanos han tenido protagonismo: Brasil y México. El primero presentó en 2001 una Comunicación (OMC S/CSS/W/99) proponiendo un nuevo enfoque hacia “la liberalización progresiva al mismo tiempo que se garantiza la autonomía de los gobiernos para preservar y promover la identidad cultural, la diversidad cultural y una participación cada vez mayor de países en desarrollo en el comercio de servicios, en particular mediante la creación de oportunidades de acceso efectivo al mercado para sus exportaciones” (Tongue, 2009 247). En 2005, México también firmó una declaración conjunta (TN/S/W/49 OMC 30 junio), junto a EEUU y otros seis países a favor de la liberación de los mercados audiovisuales. Así en este ámbito del comercio internacional, han tenido protagonismo los dos mismo países que se encargan de la representación regional en el seno de la UNESCO. En este ámbito comercial, hay que señalar que ambos países, Brasil y México, aúnan dos aspectos fundamentales: por un lado, tienen grandes empresas de producción audiovisual, y por otro, sus mercados nacionales son los más importantes de la región.

Esta vinculación entre cultura y comercio no es sólo propia del entorno de la OMC, sino que en la actualidad ha tomado protagonismo a partir de una creciente relación entre la estrategia de política comercial y la aplicación de la Convención de la UNESCO, en especial a raíz de la estrategia de la Unión Europea de

vincular ambos términos a través de los llamados acuerdos de cooperación cultural, anexos a los acuerdos regionales con otros países y/o entidades (Formentini e Iapadre 2007). En el caso de América Latina, es interesante comprobar cómo se están configurando las alianzas comerciales entre los aliados de los europeos y de los norteamericanos. Como muestra la tabla nº4, se observa una equivalencia entre el número de asociaciones que hay actualmente en vigor. En relación a la UE, su estrategia es empezar a incluir la diversidad cultural como parte de la política comercial y sus acuerdos son tanto con estados individualmente, como con entidades regionales. De hecho, en el caso del CARIFORUM, ya se ha firmado un protocolo de cooperación cultural que se basa en las directrices de la Convención UNESCO. Asimismo las autoridades europeas se están planteado incluir este tipo de protocolos en los acuerdos en negociación. Por su parte, Estados Unidos sigue la estrategia opuesta, basada en acuerdos de libre comercio con países individuales. En América Latina, ya ha firmado con 12 países y ninguno con una entidad regional supranacional.

Conclusiones

Los retos a los que se enfrenta hoy la Convención de la Diversidad Cultural son de diversa índole en América

Tabla nº3: Contribuciones latinoamericanas al Fondo Internacional para la Diversidad Cultural

Partes	Contribuciones	Fecha de recepción
Brasil	US\$50.000	Enero 2008
Chile	US\$4.994	Junio 2010
México	US\$71.208	Octubre 2009
	US\$71.208	Junio 2010
TOTAL	US\$197.410	—

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la UNESCO (2011)

Tabla Nº4: Estrategias comerciales de la UE y EEUU en América Latina

	Acuerdo comercial con la UE	Acuerdo comercial con EEUU
Comunidad Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú)	Acuerdo de cooperación y diálogo político (2003)	Acuerdo de libre comercio con Perú y Colombia
CARIFORUM	Acuerdo de asociación económico + Protocolo de Cooperación Cultural (2008)	Acuerdo de libre comercio con República Dominicana
Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)	Acuerdo de cooperación y diálogo político (2003) Negociaciones para un acuerdos de asociación económica con un pilar para un área de libre comercio (finales de 2010)	Acuerdo de libre comercio con cada uno de sus estados miembros de individual
MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay)	Acuerdo marco de cooperación (1995) Negociaciones relanzadas en mayo de 2010 para profundizar en el acuerdo de asociación	NO
UNASUR	—	—

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos oficiales (2010/2011)

Latina. Por un lado, su implementación política en cada uno de los países requiere pasar a la acción con políticas públicas concretas. De momento, se ha observado mayor sensibilidad en la sociedad civil que en las acciones de gobierno. En este escenario, las entidades supranacionales pueden jugar un papel determinante en el impulso y promoción de la Convención. Sin embargo, éstas todavía

son tímidas iniciativas. Por otro lado, habrá que estar atento a la tendencia que toman las negociaciones comerciales entre los grandes bloques regionales para comprobar si la diversidad cultural se convierte en un instrumento útil para el comercio únicamente, o por el contrario, su inclusión en estos acuerdos supone un impulso definitivo para América Latina. 樂

Bibliografía

Acheson, Keith; Maule, Christopher John. "Convention on Cultural Diversity", *Journal of Cultural Economics*, 28 (2004): 243-56.

Bernier, Ivan. "Tratados de comercio y diversidad cultural", en Negrón, Barbara (ed.) *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2005): 63-78. (Acceso: 10/6/2010)

<http://seminariosencultura.files.wordpress.com/2009/09/libro-diversidad.pdf>

Craufurd Smith, Rachel. "The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Building a New Information and Communication Order", *International Journal of Communication*, 1, (2007):24 - 55. (<http://www.ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/download/25/17>) (Acceso en: 15/11/2010)

Esty, Daniel C. y Geradin, Damien, *Regulatory Competition and Economic Integration: Comparative Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

Formentini, Silvia and Iapadre, Leilo. "Cultural Diversity and Regional Trade Agreements: The case of Audiovisual Services", *UNU-CRIS Working Papers*, W-2007/4, United Nations University, (2007): 1-25.

Frau-Meigs, Divina. "The Right to Cultural Diversity: UNESCO's Role in the International Debate on the Circulation of Cultural Goods and Services and Their Influence on Cultural and Media Policies in Europe", en Fernández Alonso, Isabel y Moragas, Miquel (eds.), *Communication and Cultural Policies in Europe*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, (2008):83 - 122.

Gómez Bustos, Laura. "The UNESCO convention on cultural diversity and the law of the World Trade Organisation: conflict or complementarity?", *Quaderns del CAC*, 27, (2007): 49 - 59. (Acceso: 7/12/2010)

<http://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/hemeroteca/detall.jsp?NDg%3D&Mw%3D%3D&Jyc%3D&MzE%3D>

Martín Barbero, Jesús. "Identidad y diversidad en la era de la globalización", en Negrón, Barbara (ed.) *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2005): 29-43. (Acceso: 15/6/2010)

<http://seminariosencultura.files.wordpress.com/2009/09/libro-diversidad.pdf>

Slachevsky, Paulo. "Sentido e importancia de la Convención de la Diversidad Cultural", en Negrón, Barbara (ed.) *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2005): 55-61. (Acceso: 15/6/2010)

<http://seminariosencultura.files.wordpress.com/2009/09/libro-diversidad.pdf>

Tongue, Carole. "Why a UNESCO Convention on Cultural Diversity of Expression?" en Pauwels, Caroline et al (eds). *Rethinking European Media and Communications Policy*. Bruselas: Brussels University Press, (2009): 241 - 271.

UNESCO. *Convención UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, 2005. (Acceso: 10/11/2010)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>.

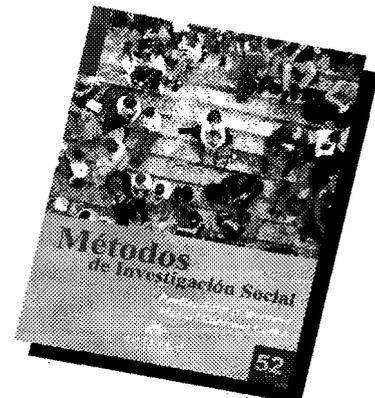
Webs de referencia:

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/2005-convention>

<http://www.cdc-ccd.org/?lang=es>

Métodos de investigación social

Detalla un conjunto de procedimientos necesarios para avanzar en una investigación, así como un grupo de técnicas orientadas a la recolección y análisis de la información que emerge o se crea durante el proceso. Su afán es fundamentalmente práctico, aunque los autores no han descuidado los aspectos teóricos, epistemológicos y formales que se encuentran implícitos en el quehacer investigativo. Además de mostrar una secuencia de pasos para una investigación, es también valioso el cuestionamiento filosófico respecto de la construcción del mundo.





RSC: Reputación, Sostenibilidad, Compromiso

José Miguel Túñez López

Español, doctor en Periodismo. Profesor universitario. Experto en gestión de la comunicación en las organizaciones.

miguel.tunez@usc.es

Karina Valarezo González

Ecuatoriana, doctora en Comunicación y Periodismo, USC. España. Profesora universitaria. Experta en comunicación socialmente responsable.

kpvalarezo@utpl.edu.ec

Recibido: diciembre 2011. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

La responsabilidad social corporativa (RSC) como modelo de gestión sobrepasa las declaraciones simbólicas porque requiere de una práctica escenificada públicamente y con rendición de cuentas transparente que combine la mejora de la productividad y la rentabilidad con apuestas decididas por la sostenibilidad social. Este artículo revisa la RSC como compromiso social, a modo de contrato imaginario entre las organizaciones y los ciudadanos, atendiendo a diez parámetros fundamentales: ciudadanía corporativa, ética, gobierno corporativo, inversión socialmente responsable, vinculación con públicos, calidad del clima laboral, cuidado en la cadena de valor, respeto y contribución con el ambiente, memorias anuales y comunicación estratégica responsable. En las últimas tres décadas las actuaciones en RSC todavía son carreras en solitario que no permiten hablar de un despegue completo en Ecuador, a diferencia de países de la Comunidad Andina como Colombia o Perú, o de otros Estados próximos como Argentina o Chile.

Palabras clave: *responsabilidad social, sostenibilidad, reputación, desarrollo sostenible, comunicación estratégica.*

Resumo

A responsabilidade social empresarial (RSE) como um modelo de gestão vai além das afirmações simbólicas porque requer prática e pública encenada responsabilidade transparente que combina participações melhorou a produtividade e rentabilidade decididas pela sustentabilidade social. Este artigo analisa a RSE como compromisso social, como um contrato imaginário entre as organizações e os cidadãos, em resposta a dez fundamentos: a cidadania corporativa, ética, governança corporativa, investimentos socialmente responsáveis, as ligações com público, a qualidade do ambiente de trabalho, cuidados a cadeia de valor, respeito e contribuição ao meio ambiente, relatórios anuais e de comunicação estratégica responsáveis. Nas últimas três décadas performances RSC ainda são carreiras solo que não permitem falar de um lançamento completo no Equador, ao contrário de países da Comunidade Andina como a Colômbia ou Peru, ou de outros estados vizinhos, como Argentina e Chile.

Palavras-chave: *responsabilidade social, sustentabilidade, a reputação, o desenvolvimento sustentável, comunicação estratégica.*



Las relaciones entre los actores sociales están en un momento de transformación, sobre todo por la necesidad de priorizar las relaciones y las experiencias como base de las dinámicas para generar confianza y aumentar la aceptación de las organizaciones y sus productos o sus propuestas. En la planificación comercial el marketing relacional gana terreno; en las estrategias de contacto se deja de hablar de target para pasar a referirse a personas; y llamamos sociedad al mercado o identidad a la marca. En el proceso de comunicación las relaciones dejan de ser lineales, de emisor a receptor, y se convierten en flujos bidireccionales e interactivos que generan fórmulas de intercomunicación grupal, todos con todos, a través de un mismo soporte y organizados en redes interconectadas.

En esta marea de proximidad y contacto directo con el público, las empresas y en general las organizaciones, asumen y visibilizan un nuevo rol: buscar legitimidad social a través del compromiso de promover un gobierno corporativo responsable. Es un compromiso intencional pero voluntario. La legitimidad es una obligación derivada del respeto a las normas vigentes y la legitimación social ha de entenderse como la búsqueda de la aceptación formal de la ciudadanía a las prácticas que desarrolla la organización o la empresa, más allá de las relaciones puramente comerciales.

Llámesese consumidor, cliente, público o sociedad, lo que cuenta hoy es que se valoren las organizaciones por encima de los productos (de su calidad y de su precio). Esta consideración ha propiciado una nueva forma de dirigir y gestionar las organizaciones: la entidad asume el compromiso social como identificativo de su comportamiento para generar en sus públicos una actitud y conducta de confianza que se convierta en una revalorización de la imagen de la organización; es un compromiso porque va más allá de lo que se ajusta a una obligación, y el mismo honra un contrato entre la organización y sus públicos que otorgan licencia para seguir funcionando de modo que "la supervivencia de la organización se verá amenazada si la sociedad considera que la organización no está cumpliendo con su contrato social". (Capriotti, 2006:53).

Asumir responsabilidad social como modelo de gestión de la organización equivale a socializar el comportamiento de esa entidad. Al igual que ocurre con la ciudadanía, más allá de los marcos legislativos están los acuerdos sociales que acaban por definir la forma de convivir, interactuar y relacionarse con nuestros semejantes. Las organizaciones, sobre todo las empresas, no pueden considerarse solo entidades inmersas en redes comerciales, deben asumir que no solo se sitúan en el entramado económico de un país sino que también son actores inmersos en la cotidianidad social porque sus políticas laborales, medioambientales y sociales

acaban ayudando a modelar las condiciones en las que se desarrolla la vida (y la "calidad de vida") de los ciudadanos.

La falta de credibilidad de la sociedad en la gestión de los gobiernos, la desconfianza en los procesos implementados por el sector productivo para lograr rentabilidad, la carencia de valores éticos en la práctica organizacional, la globalización, la internacionalización de los mercados han configurado un comportamiento de la sociedad que provoca que la responsabilidad social corporativa siga siendo un reto para las organizaciones.

Paralelamente, el uso de nuevas tecnologías de la información junto a la inmediatez bidireccional de la comunicación -cada vez más interactiva- demandan organizaciones que asuman un rol similar al nuevo estatus de los individuos. Los receptores tienen capacidad ilimitada de intercomunicación a través de internet y posibilidad real de convertirse en agentes proactivos como generadores de procesos comunicativos por lo que también requieren de las organizaciones un papel proactivo en la sociedad. Es la nueva ciudadanía corporativa (Capriotti, 2006) que exige gobiernos corporativos en las organizaciones en las que participa, con las que se relacionan o que, de algún modo, le afectan.

El modelo de gestión socialmente responsable se plantea como alternativa válida para enfrentar de forma sostenida y eficaz los retos que el mundo actual propone a las organizaciones. Las empresas buscan y seguirán buscando por encima de todo la rentabilidad, los balances económicos anuales positivos, pero empiezan a ver en la responsabilidad social una forma de convertir la sostenibilidad en un activo que repercuta positivamente en su imagen interna y externa y ayude a mejorar la aceptación (y la reputación) en todos sus públicos.

La ratificación pública del contrato imaginario que supone asumir públicamente que la organización promueve una gestión socialmente responsable, también puede leerse como una forma de intentar favorecer la penetración en un nicho de mercado de la organización a través de la aceptación de sus *stakeholders* y públicos por la empatía que genere esa adopción de valores éticos y buenas prácticas sociales y ambientales. Es decir, se refuerza el mensaje de que la empresa no solo fabrica, vende y lucra sino que contribuye a la transformación social y al desarrollo sostenible.

Entendemos la responsabilidad social como un modelo de gestión que tiene como fin la sostenibilidad y que está integrada en la razón de ser de la organización. Las decisiones organizacionales, por tanto, se adoptan tomando en cuenta los valores, las políticas y los criterios éticos y morales ligados a la transparencia y rendición

de cuentas a la sociedad que rebasan las obligaciones legales existentes.

No es una mera declaración simbólica: el discurso requiere de una práctica escenificada públicamente y con rendición de cuentas. Se busca mejorar la productividad y aumentar la rentabilidad sin pasar por encima del bienestar social y económico de sus colaboradores, ni tampoco de las expectativas de la comunidad en la que opera en la perspectiva de lograr desarrollo económico, social y ambiental como premisas de su gestión responsable.

Gestionar responsabilidad es definir el comportamiento de la organización atendiendo a diez parámetros fundamentales, siempre desde el compromiso y la transparencia: ciudadanía corporativa, ética, gobierno corporativo, inversión socialmente responsable, vinculación con públicos, calidad del clima laboral, cuidado en la cadena de valor, respeto y contribución con el ambiente, memorias anuales y comunicación estratégica responsable, con el propósito de llegar a la sostenibilidad.

Como se desprende de la Imagen 1, la responsabilidad social debe ser compartida por todos los niveles que integran las organizaciones y por todos los actores que se relacionan con ella a nivel interno y externo. Se basa en la confianza y se gestiona desde la credibilidad y la transparencia, lo que incluye a la comunicación estratégica como parte del proceso de diagnóstico, implementación, seguimiento y socialización de la gestión socialmente responsable.

La palabra comunicación supone participación, interrelación, interacción con la comunidad o con el entorno en el que una persona o ciudadano se encuentra para satisfacer sus necesidades y desarrollar sus proyectos. La comunicación aplicada a las organizaciones, en su calidad de ciudadanos corporativos, ejerce exactamente la misma función. Las organizaciones a través de la comunicación pueden interactuar, convivir en una comunidad, legitimar sus actuaciones porque entre ellas crean redes interconectadas que se alimentan de flujos bidireccionales de comunicación, de intercambio de información. Las organizaciones constituyen, de este modo, sitios de interacción, de encuentro para construir,

para aportar, no son un lugar de trabajo simplemente, sino entes comunicacionales (Barquero, 2000).

La Responsabilidad Social, por lo tanto, se diferencia de la caridad, la ayuda social, o las donaciones económicas, que pueden responder a actividades de filantropía, beneficencia o mecenazgo pero que no implican un cambio organizacional, ni mucho menos constituyen un modelo de gestión sostenida en virtud de alcanzar el beneficio particular sin descuidar el colectivo.

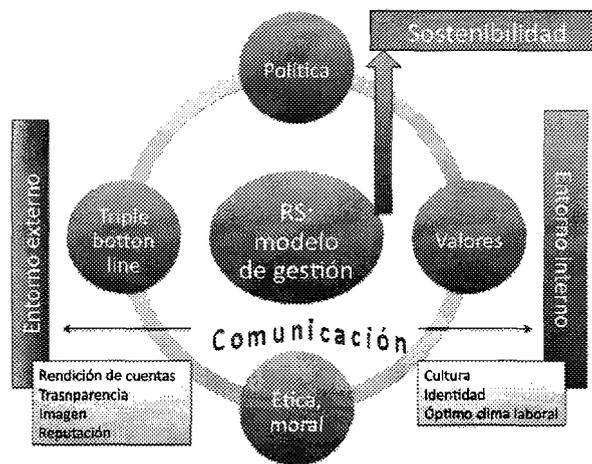
La acreditación de la triple cuenta de resultados (económico, ambiental y social) fruto de la gestión organizacional responsable trae beneficios adicionales para la organización de hoy relacionados con la credibilidad, la imagen y la reputación. Estos valores intangibles, difíciles de cuantificar en términos económicos y numéricos, son los que están marcando la diferencia entre organizaciones.

Para muchos expertos la reputación puede llegar a significar más del 60% del valor de marca de una empresa. "Hoy, la comunicación es la inteligencia y la gestión estratégica de los activos intangibles. Ellos son la clave de la producción de Valor, de la Fidelización y de la Sostenibilidad del negocio... En la nueva Economía, el éxito será para quien sepa gestionar mejor las relaciones" (Costa: 2009, 9).

Gestión e intangibles son palabras claves en el desarrollo de la responsabilidad social corporativa. Las actuaciones de las organizaciones socialmente responsables deben ineludiblemente tener en cuenta:

- **Identidad y Cultura corporativa.** Como expresión de su filosofía, conducta y valores éticos. Constituyen el ADN de la organización.
- **Gestión de públicos y stakeholders.** Se supera el rendimiento como único objetivo y se busca, también, la percepción de todos los actores que interactúan con la organización, que dependen de ella o que se ven afectados.
- **Comunicación interna.** La gestión socialmente responsable empieza en el entorno interno para garantizar un clima laboral óptimo. Interesa no solo porque el personal es el mejor embajador externo

Imagen 1. Decálogo para gestionar la Responsabilidad Social en las organizaciones

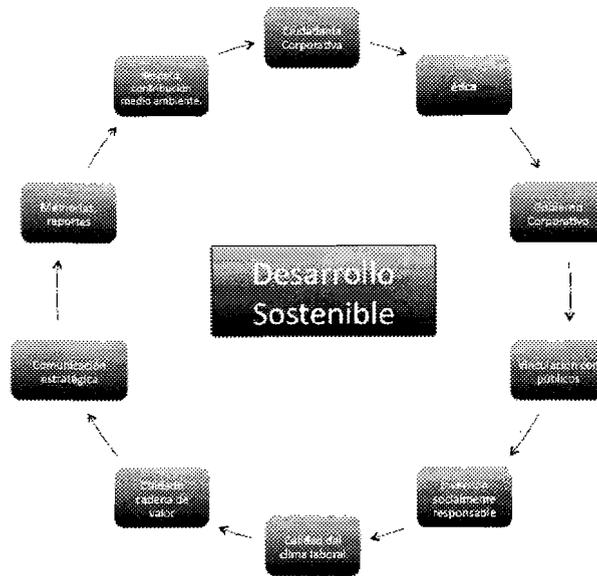


Elaboración propia

de la organización sino porque un ambiente laboral favorable aumenta la productividad y así se incrementa la posibilidad de mayores beneficios

- **Comunicación externa.** Se trata de comunicar lo que hace para ser socialmente responsable. "Lo que no se ve sí existe, pero no se proyecta socialmente. Los valores de una empresa deben ser conocidos, comunicados y acreditados. Son la referencia básica que moldea las políticas de responsabilidad social..." (FORETICA, 2009). Al hacer visible la RSC, se refuerza la imagen porque se busca mejorar la percepción de la organización y los niveles de aceptación de los públicos que interactúan con ella.
- **Credibilidad.** Las dinámicas para comunicar la responsabilidad social han de basarse siempre en información estrictamente verdadera y verificable que por ninguna razón pueda ser objeto de cuestionamientos por considerarse infundada o puramente "publicitaria". El problema surge cuando la responsabilidad social se aborda como una actividad comercial: en ese caso el objetivo no es la sostenibilidad y el compromiso se queda en un señuelo de las estrategias del denominado *marketing con causa* para aumentar las ventas.

Imagen 2. RS como modelo de gestión y la importancia de la comunicación en él.



Elaboración propia

- **Gestión de intangibles:** ética y reputación, misión y valores. Los públicos buscan establecer sus relaciones de credibilidad y confianza con el productor y ya no sólo con el producto. La gestión de los intangibles convierte a una organización en un sujeto susceptible de inversión y negocios propiciados por pares que practican la responsabilidad social, que han implantado en su cadena de valor cierto tipo de normas para que otros la practiquen o para la colocación de capital fresco proveniente de inversionistas que entienden el enorme valor que puede sumar la credibilidad, la imagen y la reputación por encima de

la capacidad instalada, recursos materiales y solvencia económica de las organizaciones.

- **Actitud vigilante.** La gestión socialmente responsable ayuda a una organización a mantenerse atento al entorno. Por lo tanto deberá prever los riesgos potenciales de la organización de acuerdo al tipo de actividad que desarrolla y un plan de gestión preventiva que permita superar los inconvenientes que se pudieran suscitar y que podrían incidir en su imagen y reputación.

La responsabilidad social se impone como tendencia determinante y aspecto básico en el manual de las buenas prácticas de gestión de las organizaciones. Los primeros pasos están dados en Ecuador desde los años ochenta (ESQUEL, 2000), aunque el Primer Informe sobre RS (2008)¹ afirma que llega al Ecuador en el año 2000.

En tres décadas las actuaciones en Responsabilidad Social Corporativa todavía son carreras en solitario que no permiten hablar de un despegue completo en Ecuador, a diferencia de países de la Comunidad Andina como Colombia o Perú (Correa, Flynn, & Amit, 2004) o de otros Estados próximos como Argentina o Chile. El contexto social² y el desconocimiento de la responsabilidad social y sus beneficios para la empresa y la sociedad podrían ayudar a entender esta situación³. Los datos, también:

Siete de cada diez empresarios ni siquiera saben que es la responsabilidad social. El Primer Informe de Responsabilidad Social calcula que solo el 30% de los empresarios ecuatorianos *conocen* herramientas de responsabilidad social.

Las organizaciones que ha aceptado el compromiso de la sostenibilidad a través de un comportamiento socialmente responsable solo son entre el 5% y el 8% de las que operan en Ecuador.

1 Elaborado por Unicef, Catholic Relief Services, Swisscontac, Care International e IDE Business School

2 ESQUEL manifiesta que se debe entender su acepción y ejercicio dentro de las características propias del Ecuador y las raíces históricas y tradiciones culturales de su gente.

3 "Ecuador es uno de los últimos países que desarrolló el tema de RS, yo diría que todavía es muy incipiente en el país, que hay confusiones en los conceptos y en las herramientas. ... Ese desconocimiento desmotiva a muchas empresas" (Alvear, 2009).

Las empresas que hacen balance público a través de una memoria de responsabilidad social no llegan a la decena en Ecuador, entre ellas PRONACA, Mutualista Pichincha, OCP, Dinners Club, Telefónica, Holcim, Banco Solidario.

La responsabilidad social convive con otras formas de participación social y algunas organizaciones ecuatorianas alejadas del modelo de gestión socialmente responsable han creado fundaciones desde las cuales se llevan programas y actividades de ayuda social, filantropía o beneficencia. Es el caso de: Fundación NOBIS y su programa Ecuador Triunfador; DALE de la Transnacional Bananera DOLE; Símbolos de Libertad de ITABSA, Fundación San Luis de PRONACA.

El camino recorrido en el siglo XXI⁴ tiene tres referentes importantes y singulares: Esquel, Ceres e Irse. En 2006 se constituye jurídicamente lo que hoy se conoce como el Consorcio Ecuatoriano para la Responsabilidad Social en Ecuador, CERES, que pertenece a la red continental FORUM EMPRESA y forma parte de un proyecto financiado por el RIDE y la OEA para consolidar los aspectos conceptuales metodológicos y herramientas desde un enfoque netamente latinoamericano. De aquí han salido paquetes metodológicos y herramientas como la de autodiagnóstico que se puede descargar de su página web, además de iniciativas de formación de consultores y ejecutivos o alianzas para acompañar la implementación de responsabilidad social bajo la figura de consultoría. El trabajo desarrollado hasta ahora ha provocado reacciones del sector empresarial “especialmente de aquellas multinacionales en las cuales la responsabilidad social viene mas bien de un carácter vertical, de una política regional y encuentran un espacio interesante para desarrollar en el país” (Alvear, 2009).

Desde el 2004 funciona el Instituto de Responsabilidad Social del Ecuador, IRSE, organización sin fines de lucro para acompañar a las organizaciones para la implantación de una cultura y práctica de responsabilidad social que coopere al desarrollo sostenible, a través de un aporte técnico-metodológico. **IRSE forma parte del Consejo Rumiñahui del Ecuador que colaboró para el desarrollo de la norma ISO 26000. Mantiene relación con el Global Reporting Initiative (GRI) y FORETICA.**

ESQUEL fue una de las ONG pioneras en trabajar la responsabilidad social en Ecuador apoyando su reflexión y discusión en el plano académico y de investigación que constituyen fuentes bibliográficas valiosas. ESQUEL define a la responsabilidad social como “la actitud y las prácticas que asumen las organizaciones y los individuos para responder frente a la sociedad por las consecuencias

de sus acciones” y como “la expresión de la solidaridad con los menos favorecidos por el modelo excluyente de desarrollo. Es el interés por construir una sociedad que sea democrática, justa, equitativa, que privilegie el desarrollo sostenible y que trabaje en beneficio de quienes menos tienen”.

El aún tímido inicio de cambio de tendencia en el compromiso de gestión socialmente responsable se acompaña en el país de iniciativas como la IDE Business School que en marzo de 2009, recibió de parte del GRI una certificación internacional que la acredita como “Socio Entrenador” para impulsar la incorporación de la Responsabilidad Social a la visión y estrategia de las empresas; el proyecto del Ministerio de Trabajo de crear un sello social que acreditaría a las organizaciones su desempeño en el campo de la responsabilidad social; o la de la Superintendencia de Compañías del Ecuador de apoyar las iniciativas del Plan Andino de Buen Gobierno Corporativo, desde la perspectiva de contribuir para que los actores que intervienen en el mercado de valores, conozcan y quieran participar activamente en este tema, e incentivar el desarrollo y dinamización del mercado de valores.

Algunas de las Instituciones de Educación Superior Ecuatoriana se encuentran promoviendo la RS incluyéndola en su planificación académica. Merecen ser destacadas las iniciativas de la Escuela Superior Politécnica de Guayaquil (ESPOL-ESPAE), la Universidad Católica de Guayaquil, la Escuela de Dirección de Empresas, IDE, la Universidad dos Hemisferios, la Universidad Católica de Quito, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y el IDE que desde el año 2000 mantiene una área académica sobre responsabilidad social, ha realizado asesoría y consultoría a organizaciones como PRONACA y desarrolló junto a otros organismos el Primer Estudio de RSE en Ecuador, 2008. Estas iniciativas universitarias aisladas dan cuenta de la falta del tratamiento de la Responsabilidad Social como conocimiento básico afín a cualquier tipo de profesión, práctica que se viene realizando “por ejemplo en Colombia desde fines de los años 60” (Silva, 2000: 1).

La Constitución ecuatoriana de Montecristi (2008) menciona explícitamente a la responsabilidad social en varios artículos, sin embargo en las nuevas leyes y reglamentos que se están promoviendo se hace necesario introducir los mecanismos necesarios que hagan posible que la responsabilidad social viva en su magnitud real y que permitan dinamizar las dinámicas de apoyo que incentiven las prácticas socialmente responsables y su visibilidad como argumento de interés en los temarios informativos de los medios de comunicación ecuatorianos.

4 Los datos que se comentan tienen corte al año 2009.



Cuadro 1. Menciones de RS en la Constitución ecuatoriana (2008)**Capítulo sexto Derechos de libertad**

•**Art. 66.-** 15. El derecho a desarrollar actividades económicas, en forma individual o colectiva, conforme a los principios de solidaridad, responsabilidad social y ambiental.

•**Art. 67.-** 26. El derecho a la propiedad en todas sus formas, con función y responsabilidad social y ambiental. ...

TÍTULO VI RÉGIMEN DE DESARROLLO**•Capítulo primero Principios generales**

•**Art. 278.-** 2. Producir, intercambiar y consumir bienes y servicios con responsabilidad social y ambiental.

Inclusión y equidad

•**Art. 355.-** El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional.

Elaboración propia

La responsabilidad social es un compromiso de las organizaciones que redundará en beneficio de todo el sistema social en el que esas organizaciones operan. La identificación de las carencias ayuda a identificar los campos de actuación. En Ecuador el reto es triple:

promover su conocimiento, fomentar su implementación en las organizaciones y jerarquizar las problemáticas sociales que podrían beneficiarse de esas prácticas ética y solidariamente responsables.

Bibliografía

Alvear, Ramiro. Entrevista. 3 de marzo de 2009.

Barquero, José Daniel. *Manual de Relaciones Públicas Empresariales e Institucionales* (segunda ed.). Madrid, Gestión, 2000.

Capriotti, Paúl. "Concepción e Importancia Actual de la Ciudadanía Corporativa". *Razón y Palabra*, 24 de octubre de 2008. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n53/pcapriotti.html>

Comisión de las Comunidades Europeas. *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas, 2001.

Cornejo, Boris, A. Vensa. *Responsabilidad social: una empresa de todos*. Quito, ESQUEL, 1998.

Correa, María Emilia; Sahron Flynn, Alon Amit. *Responsabilidad Social Corporativa en América Latina: una visión empresarial*, Serie Medio Ambiente y Desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL/GTZ, 2004.

Costa, Joan. *DirCom hoy. "Dirección y Gestión de la Comunicación en la nueva economía"*. Barcelona: Costa Punto Com, 2009.

ESQUEL. *Modelos Empresariales de Responsabilidad Social. La experiencia a partir de seis estudios de caso*. Quito: ESQUEL, 2000.

FORETICA. *La Comunicación de la RSE. Propuestas para un modelo de comunicación responsable*. Madrid, Grupo Editorial CINCA, 2009.

IDE, NNUU. *Informe de RS 2008*. Quito, Crujía, 2008.

Silva, Erika. *Modelos empresariales de Responsabilidad Social. Evolución de los conceptos y prácticas de la responsabilidad social*. Quito, Fundación ESQUEL, 2000.

Míguez, María Isabel. "Análisis del uso de los conceptos de público, stakeholder y cosntituent en el marco de las relaciones públicas". *ZER* 23. 2007:187-193.

Morán Latorre, Roque. "Responsabilidad Social. El alma de las empresas". *Revista EKOS* No. 174. 2008: 51.

Valarezo, Karina; Túñez, Miguel. "La comunicación de la Responsabilidad Social debe fundamentarse en la ética y veracidad". *Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, Tenerife, Universidad de la Laguna, 2009.



Una propuesta totalizadora para el análisis de los procesos periodísticos

Ana Soledad Gil

Argentina, licenciada en Comunicación Social, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente es becaria de postgrado de CONICET. Trabaja en el INCIHUSA y participa en equipos de investigación destinados a analizar el rol de los medios de comunicación en la conformación de sentido común en la sociedad.

soledadgil@hotmail.com

Recibido: diciembre 2011. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

El presente artículo propone un marco metodológico para analizar las construcciones periodísticas, que surge junto al marco teórico de la Intencionalidad Editorial, una propuesta totalizadora que constituye un desafío para los estudios dentro del campo dado que propone una modalidad propia y diferencial para abordar los procesos periodísticos. Establecer esta metodología es un intento de lograr un enfoque propio de la disciplina ya que, hasta el momento, esto es producto de la convergencia de otras.

Adelantamos que el modelo metodológico de la IE, implica un observatorio de medios que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Se trata de un estudio acerca del comportamiento de los medios de comunicación sobre un tema en particular, en un determinado período de tiempo. Asimismo, expondremos los supuestos teóricos de esta propuesta metodológica ya que entendemos que ambos planos se encuentran en relación constante y dinámica.

Palabras clave: Metodología, Intencionalidad Editorial, Medios de Comunicación, Procesos Periodísticos, Observatorio de Medios.

Resumo

Este artigo discute o quadro metodológico construído especificamente para analisar construções jornalísticas. O mesmo surge com o quadro teórico da Editorial Intent, totalizando uma proposta constitui um desafio para os estudos de campo propostos como uma modalidade para atender próprios e únicos processos jornalísticos. Para estabelecer esta metodologia é uma tentativa de alcançar o foco correto e disciplina que, até agora, este é o resultado da convergência dos outros.

Pre vemos que o modelo metodológico de EI envolve um cão de guarda de mídia que combina métodos quantitativos e qualitativos. Este é um estudo sobre o comportamento dos meios de comunicação sobre um tema específico em um determinado período de tempo. Além disso, discutimos os pressupostos teóricos dessa proposta metodológica pois entendemos que ambos os planos estão em constante e dinâmica.

Palavras-chave: Metodologia Editorial Intencionalidade, Media, Jornalismo Processo, Media Observatório.



Introducción

En el presente trabajo expondremos los supuestos de un modelo metodológico que se constituye de manera propia y diferencial, para analizar los procesos periodísticos: la Intencionalidad Editorial (IE).

Históricamente, en el campo de estudios mencionado se ha acudido a categorías y métodos de análisis propios de otras disciplinas y áreas, lo que, en algunas ocasiones conformó un problema. Al decir de Víctor Ego Ducrot, "hay una ausencia de una Epistemología propia del hecho periodístico" y esto conlleva una necesidad metodológica.

En este marco, se construye la perspectiva teórico-metodológica de la Intencionalidad Editorial, que contempla aspectos que perdieron consistencia en los estudios de las últimas décadas, en las Ciencias de la Comunicación.

Dentro del campo de la comunicación encontramos, por un lado, estudios sólo focalizados en la práctica, por otro, aquellos que focalizan su análisis sólo en los contenidos de las noticias (aspectos simbólico) y finalmente, quienes toman como objeto de estudio la materialidad de los medios de comunicación.

Además, en los últimos años, junto a la concentración mediática, existió un auge de los Estudios Culturales¹ para analizar los medios masivos. Los mismos fueron, de alguna manera, funcionales al orden simbólico establecido ya que, no sólo se basaron en los estudios sobre recepción sino que dejaron de lado el análisis respecto al rol de los medios en la construcción de sentidos comunes.

De lo que se trata, desde la IE y a partir de la premisa marxista de que no se puede entender un fenómeno social analizando una de sus partes, es de analizar y comprender desde una mirada holística los distintos campos que conforman al periodismo. En palabras de Ernesto Espeche, el proceso periodístico "encierra un conjunto de características de su propio hacer (práctica), un campo simbólico (los discursos, las imágenes) y un campo de materialidad (la estructura empresarial, económica, financiera y laboral del medio). La idea de proceso periodístico no abarca a uno de estos componentes por sí solos. Tampoco está comprendido por la mera suma de los tres. Es, para decirlo claramente, el resultado de la relación dinámica entre todos ellos" (Espeche, 2006: 19).

Por tanto, un análisis desde el modelo de Intencionalidad Editorial, permitirá develar los mecanismos y operaciones empleados por los agentes activos del medio observado en función de la creación de sus sentidos comunes, y, para aclarar sobre los intereses que motivan tal o cual proceso periodístico, es necesario ir más allá de los discursos, del sistema simbólico presentado por el medio, e investigar su base de materialidad, es decir, obtener una radiografía del entramado ideológico, político y económico que se esconde detrás de la falsa objetividad, ese mismo entramado que en última instancia, explica el por qué de la parcialidad y conductas del medio.

Bases metodológicas del Modelo de la Intencionalidad Editorial

Contexto

El modelo metodológico de la IE consiste en un Observatorio de Medios y toma como objeto de estudio a los procesos periodísticos de los medios de comunicación. Esto implica un estudio acerca del comportamiento de los medios de comunicación sobre un tema en particular, en un determinado período de tiempo.

En el contexto actual, un estudio de este tipo es de vital importancia para conocer de forma crítica de qué manera la prensa genera sus procesos periodísticos. Hacerlo desde el marco teórico-metodológico de la Intencionalidad Editorial, nos acerca a resultados rigurosos que vinculan el campo simbólico con el campo de la materialidad, así como también con el propio hacer periodístico (Ducrot, 2009).

Conocido es, dentro del campo de la comunicación que, en nuestra región Latinoamericana, sobre todo en la década de los años 90', se produjo un proceso de concentración mediática. Es decir, los medios de comunicación quedaron en manos de unos pocos, los mismos que coincidentemente tienen propiedad sobre diversas empresas y ejercen fuertes presiones a los gobiernos. En este marco de privatizaciones y concentración, las empresas de telecomunicaciones pasaron a estar controladas por capitales privados, en muchos casos extranjeros (Mastrini, 2006; Martini, Luchessi, 2004).

Esas pocas manos son pocas voces que hegemonizan y dominan la información. Los dueños de estas empresas de la comunicación, establecen qué y cómo se informa de acuerdo a sus intereses corporativos. Los grandes grupos

¹ La originalidad del enfoque del Centro de Investigaciones de Birmingham (CCCS) reside en problematizar la cultura como lugar central de una tensión entre los mecanismos de dominación y resistencia. Los EC se internacionalizan en los 80' en un contexto muy diferente del que habían surgido. En medio del apogeo neoliberal, los EC sufrieron un giro epistemológico que hizo que se desplazaran desde considerar a los medios de comunicación como elementos de tensión entre los procesos de dominación y resistencia hacia las modalidades de la recepción de los medios de comunicación (Espeche, 2005: 11).

multimedia se manejan en una dinámica de alianzas, fusiones, absorciones y concentraciones, tratando de tomar posiciones en el dominio de una infraestructura de la información global.

La concentración del sistema de medios viene aparejada con la desaparición de la pluralidad en la información, y si bien no puede ya sostenerse aquella tesis de que los medios influyen directamente sobre los receptores, la disminución de voces genera desinformación y desconocimiento, a la vez que reduce las posibilidades de acceder a distintas fuentes de información (Ducrot, 2009; López, 2006).

Es, en este marco descripto que, la lectura crítica de los medios masivos de comunicación, es imprescindible para saber qué parcialidades – propias de ese sector concentrado – se presentan como verdades universales y naturales.

Aspectos teóricos

De acuerdo con la teoría de la IE, el periodismo forma parte del concepto genérico de propaganda. La particularidad del periodismo como parte de la propaganda se define por la relación dialéctica entre objetividad y parcialidad. "Por objetividad entendemos que el hecho periodístico puede ser confirmado y contrastado a partir de las fuentes, mientras que la parcialidad se advierte en la medida en que siempre existe una toma de posición frente a ese mismo hecho" (López, 2006: 48).

Hablar de objetividad permite desterrar del proceso periodístico, los juicios de valor, la ideología, el posicionamiento políticoideológico frente a determinado tema. Esta falsa ilusión de objetividad es la que permite que a través del periodismo, la información difundida avale el sistema. Esta noción de objetividad se relaciona directamente con la de atomización de la noticia, es decir, la manera en la que los periódicos presentan la información lleva a la desorganización y fragmentación social ya que aparecen las noticias en secciones como compartimentos estancos que no se relacionan entre sí. Además, no son insertas en el proceso histórico necesario para su entendimiento.

La IE se propone develar el propósito último de toda producción periodística, la creación de sentidos comunes -la conversión de un discurso y de un sistema ideológico de clase en discurso o sistema ideológico universal- y los

métodos empleados al efecto por los agentes activos del sistema mediático corporativo del bloque hegemónico (Ducrot, 2009:25).

Metodología de la IE²

El modelo metodológico de la Intencionalidad Editorial se conforma como un observatorio de medios que combina métodos cuantitativos y cualitativos.

Los primeros apuntan a la obtención de datos estadísticos a partir de la selección de muestras conformadas por una cantidad específica de medios, durante un período de tiempo determinado y sobre unidades temáticas acotadas. Los segundos apuntan a un análisis contextualizado y en profundidad de las categorías que marcan la intencionalidad editorial, es decir, de las fuentes, las construcciones discursivas, la ubicación, las imágenes, la carga valorativa, el género, las reglas de la propaganda utilizadas, etc. El modelo contempla la posibilidad de trabajar sobre medios gráficos, televisivos, radiales y digitales y sobre todo tipo de proceso periodístico (Gil, 2011).

Cabe decir que, en primer lugar, se debe definir el tema a observar y realizar un recorte espacio temporal: qué temática se observará, qué medios se analizarán y en qué fecha vamos a realizar la observación³.

Análisis cuantitativo

Una vez delimitada la muestra y, luego de haber tenido un contacto previo con el medio o los medios seleccionados –a los efectos de familiarizarse con sus estilos, formatos y estructuras-, el/la observador/a estará en condiciones de iniciar un seguimiento diario para identificar y cuantificar las piezas periodísticas de distintos géneros que traten el tema propuesto.

Esto se hará mediante dos planillas, una para primeras planas o portadas y la otra destinada a páginas interiores, las cuales servirán para volcar los datos requeridos en la etapa cuantitativa del observatorio.

Los datos obtenidos se analizarán de forma estadística, clasificándolos según diferentes aspectos temáticos, de tratamiento y ubicación (en el caso de los medios gráficos: primeras planas, páginas interiores, determinación de secciones, género periodístico y ubicación específica dentro de cada página).

2 Dado que, el modelo es relativamente nuevo dentro del campo y que, por ende, no existen documentos bibliográficos específicos sobre el modelo metodológico de la IE, tomamos como bases los documentos elaborados por el Observatorio de Medios de Argentina (Universidad Nacional de Plata, Bs.As., Argentina) y por el Observatorio de Periodismo y Derechos Humanos (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina) y un documento de cátedra elaborado por quien escribe en calidad de docente adscripta ad honorem, para el Seminario Taller de Periodismo y Planificación en Medios de Comunicación, 2011.

3 La elección de una o más empresas para analizar no es azarosa, ya que cada medio se inscribe en la dialéctica general del poder y expresa (representa) en el plano ideológico la posición del grupo o facción de clase a la que pertenece como empresa.



La planilla nº 1 (portada) tiene los siguientes elementos: Observatorio: tema del observatorio; Medio: Medio observado; Observador/a: Nombre del observador/a; Fecha: Día de observación; Ubicación: P (Principal) D (Destacado), S (Secundario), C (Complementario); Género: INF (Información), OP (Opinión); Cantidad de titulares: Cantidad de titulares encontrados sobre el tema; Cantidad otros titulares: todos los titulares que no correspondan al tema observado.

Cabe aclarar que se considerará *titular* a toda pieza periodística de portada que presente una información u opinión con un título, independientemente de que éste posea otros complementos como volanta, bajada e imagen (fotografía, caricatura, o infografía).

La planilla nº 2 (páginas interiores) está conformada por los siguientes elementos: Observatorio: tema del observatorio; Medio: Medio observado; Observador/a: Nombre del observador/a; Fecha: Día de observación; Secciones: Cantidad de notas observadas sobre el tema en secciones del medio; Ubicación: D (Destacada), S (Secundaria), C (Complementaria); Género: INF (Información), OP (Opinión); Total de notas: Cantidad de notas observadas en todas las secciones.

Se considerará *nota* a toda pieza periodística en el cuerpo interior del medio que presente una información u opinión precedida por un título, independientemente de que éste posea otros complementos como título, bajada e imagen (fotografía, caricatura, o infografía).

Ubicación y género

De los elementos que mencionamos respecto de las dos planillas que conforman las herramientas metodológicas, profundizaremos en dos de ellos ya que son los que presentan mayor complejidad: Ubicación y Género.

La ubicación de las piezas es un dato importante en términos cuantitativos porque nos permite saber qué cantidad de titulares o notas ocuparon los espacios principales y/o marginales del medio, obteniendo una primera aproximación sobre la relevancia del tema observado. Los criterios para determinar la ubicación son preeminencia de volanta, título y bajada, ubicación en portada o páginas interiores (inferior/superior), espacio ocupado y contenido de imágenes, de acuerdo al estilo de cada medio.

En la primera planilla hay cuatro categorías para clasificar a los titulares:

- *Principal (P)*: Es el titular más importante. Todos los medios gráficos privilegian un titular por sobre el resto, según su propio tratamiento de agenda.

- *Destacado (D)*: Este titular (o titulares) le sigue en importancia al Principal.
- *Secundario (S)*: Los titulares secundarios pueden o no tener imágenes, contar o no con los tres elementos de titulación (volanta, título y bajada), pero en general se caracterizan por su menor tamaño y su marginalidad en la portada.
- *Complementarios (C)*: Son los titulares más pequeños de la portada o aquellos que complementan la información de los titulares que se inscriben en las categorías precedentes.

En la segunda Planilla las categorías de "Ubicación" son tres y el criterio para establecerlas es similar al de la portada, teniendo en cuenta algunas particularidades. Se considerará cada página como unidad de análisis para determinar si una nota es Destacada, Secundaria o Complementaria

Destacada (D): Es la nota más relevante de la página, la que posee mayor tipografía en título, extensión y/o ubicación principal por sobre el resto de las piezas. Generalmente, cuenta con los tres elementos de titulación (volanta, título y bajada). También suele estar acompañada al menos por una imagen (fotografía, infografía o caricatura). No obstante, cabe destacar que estas dos últimas características no son excluyentes, ya que a veces, dependiendo del estilo de cada medio, se presentan casos de notas que no poseen volanta, bajada o imagen, pero su relevancia en la página justifica su clasificación como Destacada.

Secundaria (S): Esta nota cuenta con una menor tipografía en el título, está ubicada en espacios marginales y suele ser menos extensa que la Destacada. Puede o no poseer los tres elementos de titulación e imágenes.

Complementaria (C): Es la nota más pequeña en extensión y, en general, no posee volanta ni bajada, así como tampoco imagen. La tipografía del título de las notas complementarias es menor en relevancia que la de las secundarias.

Sobre el género, nos referimos específicamente a los géneros periodísticos. Si bien estos son diversos, en el análisis se los acota a dos grandes grupos para simplificar la tarea de recolección de datos: géneros de Información (INF) y de Opinión (OP).

Esto no presenta mayores dificultades a la hora de la observación ya que los medios acostumbran diferenciar ambos tópicos en un intento por marcar lo que presentan como "objetivo" y "subjetivo", según las corrientes dominantes que influyen sobre el periodismo.

En los géneros informativos, se engloban la Noticia, la Crónica, la Entrevista, el Reportaje, y los llamados Artículos de fondo. Mientras que en los géneros de opinión, están la Columna, el Editorial, los Artículos de análisis u opinión, la Crítica y las Cartas de lectores.

La mayoría de los medios gráficos intercalan ambos géneros en sus páginas, pero también cuentan con secciones específicas para las piezas de opinión, en donde publican los artículos editoriales, columnas y cartas de lectores.

Análisis cualitativo

Este análisis dependerá de la identificación de titulares y notas sobre el tema observado. Si se encuentran titulares en portada, corresponde entonces su transcripción textual con volanta, título y bajada, y de la misma forma se deberá proceder con la titulación de los artículos en páginas interiores.

Una vez hecho esto, el/la observador/a analizará brevemente el contenido de las piezas, para lo cual tendrá en cuenta una serie de puntos guías:

- **Género:** En este ítem se consignará si las piezas corresponden al género de información u opinión, según lo explicado anteriormente.
- **Autor/a:** Referencia del autor/a en caso de que aparezca su firma en el artículo observado.
- **Carga valorativa:** Se refiere a las adjetivaciones y calificaciones del fenómeno observado, así como a las técnicas y gramáticas de construcción noticiosa, utilizadas para instalar en agenda los discursos parciales del medio como valores universales.
- **Identificación y características de sujetos, actores y fuentes:** Esto implica analizar la forma en que el medio trata las fuentes, es decir, cómo pregunta, cómo las presenta, si la contrasta con otras fuentes o las ratifica unilateralmente con otras de postura semejante. También es importante determinar si se afirman hechos sin recurrir a fuentes. Los actores y sujetos son aquellos personajes que no son consultados, pero cumplen algún rol en el hecho noticioso. Sólo se deben tener en cuenta los actores y sujetos más relevantes, así como las caracterizaciones que de ellos hace el medio.
- **Tratamiento de imágenes:** Es la identificación de la intencionalidad de fotografías, caricaturas y/o infografías desde un análisis contextualizado. Esto significa considerar a la imagen por su valor en sí misma y por su función como complemento de la

textualidad (titulación, cuerpo de notas y epígrafes).

- **Posicionamiento político-editorial:** Se trata de la parcialidad que adopte el medio en cada caso, determinada como síntesis de los ítems anteriores.
- Las descripciones de estos puntos serán la materia prima. Luego, se seleccionan las piezas más relevantes de las cuales se extraerán los fundamentos de sus resultados y conclusiones, a partir de citas y ejemplos concretos.

Economía Política de los Medios de Comunicación – Materialidad

Con los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo, según la IE, avanzamos en dilucidar cómo y mediante qué mecanismos el/los medio/s observado/s, trataron determinado tema en un determinado período de tiempo.

Ahorabién, para dar cuenta del porqué de ese tratamiento es necesario investigar y analizar la economía política del o de los mismo/s.

Los puntos a considerar para construir esa radiografía son (Ducrot, 2009: 27):

- Identidad empresarial y pertenencia corporativa del medio, estructura societaria e ingeniería financiera (dueños, composición del directorio, relaciones financieras, participación en cámaras empresarias y profesionales, etc.). Volumen y estructura de su negocio publicitario (anunciantes principales y porcentaje de publicidad oficial).
- Relaciones del medio con el ámbito cultural, económico, social y político, tanto local como internacional.
- Antecedentes históricos
- Comportamiento histórico y contextualizado de los/as autores/as de las piezas periodísticas observadas.

En síntesis, con esta investigación acerca de las relaciones políticas e ideológicas de los medios y sus ingenierías económicas estamos en condiciones de responder el por qué de determinado tratamiento.

Asimismo, llegamos a dilucidar la parcialidad de grupo/sector/clase que un medio periodístico enmascara presentándola como natural y universal tras los falsos discursos de "objetividad", "imparcialidad" y de "periodismo Independiente".

Palabras finales

El modelo metodológico de la IE se conforma para estudiar los procesos periodísticos de los medios de comunicación. El mismo se desprende y se articula

dialécticamente con un marco teórico que busca analizar, dialécticamente, el objeto de estudio. Se presenta como un constructo que permite develar el poder y los intereses ocultos de los medios de comunicación en la construcción de sentido común.

Bibliografía

- DUCROT, Victor Ego. Sigilo y Nocturnidad en las prácticas periodísticas hegemónicas. Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2009.
- ESPECHE, Ernesto. El proceso periodístico en el escenario de la lucha ideológica. Documento de Cátedra, Mendoza, FCPyS, UNCuyo, 2006.
- ESPECHE, Ernesto. "La investigación de los procesos periodísticos". Trampas de la Comunicación y la Cultura. 2005, N°40.
- GIL, Ana Soledad. Marco metodológico para la observación de medios. Documento de cátedra. Mendoza, FCPyS, UNCuyo, 2011.

- LOPEZ, Fernando. "Periodismo y Propaganda". Trampas de la Comunicación y la Cultura. 2006, La Plata.
- MARTINI, Stella y LUCHESSI, Lila. Los que hacen la noticia. Periodismo, Información y Poder. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- MASTRINI, Guillermo y BECERRA, Martín. Periodistas y Magnates. Estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina. Bs. As, Prometeo Libros, 2006.
- Páginas en Internet
www.elobservatoriomediosdeargentina.blogspot.com/
www.proyectoobservatorio.blogspot.com/



La realidad informativa en EE.UU., Europa y Latinoamérica

Xosé Soengas Pérez

Español, doctor en Comunicación y catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Santiago de Compostela.

xsoengas@usc.es

Recibido: diciembre 2011. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

El análisis de la realidad informativa en EE.UU., Europa y Latinoamérica demuestra que las dificultades para informar y las coacciones a la prensa son algo habitual, especialmente en zonas de conflicto. La censura se presenta de diversas formas y las diferentes modalidades se corresponden, casi siempre, con la naturaleza de los regímenes políticos y con el grado de dependencia que tienen los medios. El periodismo es la única herramienta que les queda a muchos sectores para conocer la verdad sobre la corrupción y para hacer de contrapeso a los excesos de algunos gobiernos autoritarios. Desde el punto de vista teórico, las normas que existen en la mayoría de los países parecen suficientes para garantizar la libertad de información, pero las investigaciones sobre los medios reflejan que en la práctica no siempre existe imparcialidad y calidad en los contenidos. Resulta fácil establecer los indicadores y detallar las características que corresponden a una información completa, rigurosa y plural, pero es más complicado conseguir que se cumplan siempre. La falta de libertad depende más de los instrumentos represores que de la teoría en la que se basan las normas y las leyes, las cuales suelen tener un amplio margen de interpretación. Las instituciones, a veces, aplican la censura extralimitándose en sus funciones, pues cuando se prohíben contenidos sin orden judicial, el Gobierno o el Estado usurpan competencias que no les corresponden. Los medios de comunicación tienen una responsabilidad social muy concreta y, por lo tanto, no pueden estar sujetos a dictados ajenos, ni actuar o comportarse como meras empresas que buscan rentabilidad.

Palabras clave: Diversidad Cultural, América Latina, política cultural, integración regional

Resumo

A análise de informações reais em os EUA, Europa e América Latina mostra que as dificuldades e limitações para informar os meios de comunicação são comuns, especialmente em zonas de conflito. A censura vem em muitas formas e diferentes métodos eram quase sempre a natureza dos regimes políticos e grau de dependênciados meios de comunicação. Jornalismo é a única ferramenta que eles deixaram muitos setores para saber a verdade sobre a corrupção e para contrabalançar os excessos de alguns governos autoritários. Do ponto de vista teórico, as regras que existem na maioria dos países parecem suficientes para garantir a liberdade de informação, mas a pesquisa sobre a mídia refletir que, na prática, nem sempre é justa e conteúdo de qualidade. É fácil estabelecer indicadores e detalhes as características que correspondem a completa, rigorosa e plural, mas é mais difícil conseguir o plenocumprimento. A falta de liberdade depende mais instrumentos repressivos que a teoriacom base nas regras e leis, que geralmente têm uma ampla margem de interpretação. Instituições, às vezes ultrapassando aplicar censura a função, para quando o conteúdo é proibida sem um mandado, o Governo ou o Estado usurpar poderes que não são deles. Os meios de comunicação têm uma responsabilidade social muito específico e, portanto, não pode estar sujeita aos ditames dos outros, ou agir ou se comportar comeras empresas que buscam rentabilidade.

Palavras-chave: Controle da informação, censura, manipulação, mídia



La situación informativa

La información debe ser considerada como bien público y la realidad social como un espacio que corresponde observar a los profesionales de la prensa. Los medios están obligados a contar lo que sucede, sin añadidos ni censura, y los periodistas tienen derecho a trabajar en libertad porque en la sociedad es necesaria la transparencia informativa, el periodismo de investigación que se enfrenta al poder establecido, que ejerce la denuncia y la crítica cuando es necesario, que arriesga para mostrar la realidad tal como es (Durandin, 1995). Un tratamiento informativo adecuado exige no polarizar, mantener el distanciamiento necesario de los hechos y, cuando proceda, realizar un análisis crítico, pero objetivo.

La censura está vinculada al valor de la información y existe porque los medios llevan implícitos unos intereses que, con frecuencia, van más allá del ámbito periodístico (Serrano, 2010). Los grandes grupos mediáticos tienen una enorme capacidad de influencia (Becerra y Mastrini, 2006), algo que los convierte automáticamente en apetitosos y de ahí surge el ansia de controlarlos para disponer de plataformas afines, una práctica que suele ir acompañada de excesos propiciados por factores que pervierten las obligaciones periodísticas de los medios al convertirlos en aliados del poder (Reig, 1998). Así consiguen objetivos o beneficios que son rentables desde el punto de vista político o empresarial, pero que perjudican la libertad de prensa (Moncada, 2012). Uno de los mayores problemas que existe en estos momentos es el control, impuesto o consentido, de la información desde los gobiernos y desde grupos de presión (Becerra y Mastrini, 2009).

La obsesión de algunos medios por ocultar parte de lo que sucede en el mundo obedece a unos intereses bien definidos que responden a alianzas estratégicas (Serrano, 2009), casi siempre de índole política y económica, y que luego reciben su recompensa en forma de subvenciones o de concesión de nuevas licencias para ampliar el radio de acción.

La censura no se percibe de forma explícita, ni es posible identificarla por todos los ciudadanos (Baggini, 2008). A veces hay un consenso entre los medios para construir la realidad según unos intereses concretos. Entonces resulta muy difícil detectar las ausencias porque no existen elementos que permitan una comparativa. Los medios y las multinacionales vinculadas a la comunicación, especialmente las agencias de noticias, desarrollan su presencia en el mundo de acuerdo con unas estrategias muy precisas y en cada lugar aplican criterios distintos, adaptados a unos objetivos específicos. Se convierten así en cómplices de fórmulas diseñadas para ocultar parte de la realidad a los ciudadanos (Serrano, 2009).

El contexto informativo actual, unido a la dictadura y a la

tiranía de las audiencias, sobre todo en televisión, favorece la censura (Cebrián Herreros, 2004), la manipulación y la espectacularización de la información porque existe la necesidad de conseguir una rentabilidad inmediata y se seleccionan los contenidos con esos objetivos (Soengas, 2007). La censura está muy vinculada a los intereses económicos de los medios (Moncada, 2012) pues, desde el momento en que se convierten en empresas y dejan de ser un servicio público, los planteamientos informativos quedan condicionados. Teniendo en cuenta estas circunstancias, procede plantearse si el periodismo actual es información o negocio (Cacho, 1999) y también si es posible informar desde la independencia cuando se depende de la publicidad, de los intereses de una empresa o de los propósitos de un gobierno.

El volumen de información que reciben los ciudadanos actualmente también genera desinformación porque la oferta es excesiva, no es posible asimilarla, y no se administra adecuadamente (Castells, 2002). La abundancia de temas expuestos en los medios no es sinónimo de una cobertura adecuada porque cantidad de información no siempre equivale a calidad. Por eso resulta fundamental valorar los contenidos para saber cuánta información útil existe dentro de la oferta total, entendiendo por información útil aquella que permite conocer, prevenir y actuar porque la saturación con elementos superfluos también esconde una forma de censura, ya que se llenan los espacios para justificar otras ausencias que no conviene incluir.

La abundancia de medios, especialmente la multiplicación de canales de televisión, no se corresponde con una gran diversidad de contenidos, ni tampoco garantiza la pluralidad informativa porque existe mucha redundancia en la oferta. Esa homogeneización favorece la prevalencia de un discurso único que, a veces, se convierte en dominante, copando el espacio y el tiempo informativo con ofertas similares y minimizando las posibilidades de que se escuchen versiones alternativas o críticas. Precisamente uno de los principales riesgos es que varios medios estén controlados por sectores muy concretos vinculados entre sí y sirvan todos al mismo fin enmascarando la realidad.

El periodismo actual se desarrolla en un escenario complejo. Ahora la información está al alcance de cualquiera y esta particularidad lo condiciona todo (Campos, 2011). En muchos países, las redes sociales e Internet han cambiado la forma de contar las cosas y de transmitir y recibir información (Morley, 2008).

Las redes han conseguido burlar (parcialmente) la censura y las restricciones informativas impuestas por los gobiernos y por los grupos de presión para evitar testigos de una realidad incómoda al limitar la libertad de movimientos de los periodistas. El objetivo de esta corriente es estar en contacto permanente con el exterior

sin soportar los filtros para que se conozca la auténtica realidad de los países silenciados. Los ciudadanos, por necesidad, se convierten en periodistas y asumen una función que en condiciones normales les correspondería ejercer a los medios de comunicación. Por eso, más que a los medios tradicionales, los gobiernos ahora temen a las redes sociales, ya que tienen una mayor capacidad de penetración, sobre todo entre los jóvenes, y también ofrecen mayores posibilidades de intercambios informativos y de relaciones virtuales con ciudadanos de otros países, una bidireccionalidad que no aportan los medios clásicos. Además, el mundo virtual no tiene límites geográficos.

Pero los gobiernos no han tardado en descubrir que existía una vía alternativa para informarse, sin filtros y sin control, y países con sistemas políticos muy diferentes, como Cuba y EE.UU., han reaccionado de forma drástica convirtiendo esa tecnología que permite esquivar la censura en un aliado para ejercer un control riguroso sobre la libre circulación de la información o la distribución de contenidos considerados perjudiciales o críticos.

La censura en los medios de comunicación también ha cambiado sustancialmente en otros aspectos, sobre todo en Latinoamérica y en Rusia.

Las tradicionales presiones de índole política que ejercían los gobiernos autócratas para impedir que se conociera todo aquello que perjudicaba su imagen y sus objetivos, y las contraprestaciones económicas que ofrecían los monopolios a los medios para publicitar sus intereses, han sido desplazadas o relevadas directamente por otras fórmulas más contundentes, como amenazas y actuaciones violentas procedentes de grupos criminales organizados que, a su vez, controlan y dirigen las actividades y las agendas de muchos gobernantes.

Los casos registrados de atentados contra los periodistas han aumentado considerablemente en la última década y afectan de manera determinante a la libertad de prensa. En el 17% de las noticias analizadas en Rusia existe constancia de que los informadores sufrieron coacciones o represalias por intentar realizar su trabajo de acuerdo con criterios profesionales. Y la situación en Latinoamérica es similar. En el 23% de las muestras seleccionadas para esta investigación se hace referencia a episodios de violencia ejercida sobre los periodistas, en sus diversos grados, desde amenazas indirectas hasta el asesinato. Esta cifra se eleva considerablemente en México, que alcanza el 31% de las noticias, y en Colombia, donde afecta al 28% de las informaciones, unos porcentajes que posiblemente se multiplicarían si se conocieran todos los datos de autocensura.

Existe una característica que comparten casi todos los países: los gobiernos designan a personas muy significadas políticamente para ocupar puestos directivos

en los medios públicos. Y la consecuencia de tales nombramientos es que los medios de comunicación dejan de cumplir las funciones que les corresponden según la normativa que los regula y, habitualmente, se posicionan para favorecer la imagen del Gobierno, silenciando las propuestas y las intervenciones de la oposición que no conviene que trasciendan. Las informaciones críticas con la gestión del Gobierno localizadas en los medios de comunicación públicos no superan el 10% del total de las noticias analizadas en ninguno de los países objeto de estudio, unos datos que contrastan con los enfoques de la realidad que hacen los medios independientes y los alineados con partidos de la oposición. En estas versiones alternativas las informaciones que cuestionan las decisiones del Gobierno superan el 50% de los contenidos de carácter político y económico en más de la mitad de los países.

La tecnología y la globalización permiten a los medios hacerse eco prácticamente de todo lo que sucede en el mundo (Morley, 2008), por eso consideramos este trabajo adecuado para conocer el estado actual de la censura. En algunos casos las restricciones informativas y los recortes de libertades que afectan a los derechos básicos de los ciudadanos sólo pueden valorarse desde el exterior porque en el país que se aplican no queda constancia de tales prácticas, ni existen posibilidades de comprobarlo.

La investigación

El objetivo de esta investigación es analizar los contenidos de los medios de comunicación españoles para ver cómo reflejan en sus noticias las realidades informativas de EE.UU., Europa y Latinoamérica. Pretendemos realizar un retrato panorámico utilizando como objeto de estudio las noticias publicadas en los principales diarios y televisiones generalistas españolas (*El País*, *El Mundo*, *Televisión Española*, *Telecinco* y *Antena 3 Televisión*) y tomando como referencia temporal el periodo comprendido entre 2008 y 2011. Trabajamos con una muestra amplia y representativa para conocer a fondo la situación informativa en las zonas mencionadas y para ello hemos seleccionado 150 noticias de EE.UU., 150 de Europa y 150 de Latinoamérica que han sufrido algún tipo de censura o que hacen referencia a medidas o presiones que impiden a los periodistas trabajar en libertad.

Pretendemos conocer por qué se censura, quién lo hace, qué métodos y mecanismos se utilizan para aplicar la censura, a qué sectores y temas afecta y cuáles son sus consecuencias, inmediatas y a largo plazo. Para ello consideramos necesario identificar los ámbitos más protegidos y también los más expuestos a la prohibición y a la intolerancia (Phillips y Project Censored, 2006). Por eso nos centramos en el análisis de tres actores que imponen, consienten o sufren la censura: los gobiernos, los medios de comunicación (y las empresas a las que



pertenecen) y los periodistas (Soengas, 2009).

Es importante conocer la propiedad de los medios, la ideología y los intereses de los dueños para comprobar cómo afecta esta circunstancia al tratamiento de los contenidos (Frattini y Colías, 1996). Los sectores que controlan el poder a veces impiden abordar con libertad determinados temas. Además, algunas costumbres están tan arraigadas que fomentan la censura y dificultan la libertad de prensa porque generan temas tabú (García Canclini, 1995). En varias de las noticias analizadas existen expresiones y detalles conceptuales que indican claramente que se han tenido en cuenta factores culturales que han condicionado el enfoque de los periodistas a la hora de redactar la información.

Estas características son evidentes en el 9% de las noticias de EE.UU., en el 6% de los temas fechados en Europa y en el 11% de los acontecimientos surgidos en Latinoamérica. Por eso es importante conocer los códigos que rigen en la sociedad para realizar un análisis exhaustivo y realista del tratamiento informativo. Precisamente las peculiaridades de cada país impiden que se pueda realizar esta investigación bajo unos parámetros homogéneos. Se trata, sobre todo, de ver las coincidencias para averiguar si hay unas pautas comunes y, al mismo tiempo, poner de manifiesto las singularidades que existen en cada sitio en cuestiones referidas a la libertad de prensa, de expresión, de información y de opinión.

Análisis detallado de los datos obtenidos en la investigación

El análisis de distintos medios y escenarios demuestra que el control de la información es consustancial a todos los sistemas políticos (Soengas, 2007), pero en cada país predomina una modalidad de censura particular, que refleja la forma de gobierno, evidencia la fuerza y la influencia de los grupos de presión y determina el grado de libertad existente. A través del análisis de las noticias seleccionadas procedentes de EE.UU., Europa y Latinoamérica estamos en condiciones de establecer los modos de actuación comunes y también las diferencias que distinguen las fórmulas para controlar los medios en cada país (Reig, 2011).

La mayoría de los casos de censura localizados en Latinoamérica pertenecen a tres grandes bloques: las restricciones informativas que obedecen a cuestiones de naturaleza política, (42%), las de contenido económico, (18%), y las que se derivan de las amenazas y de la violencia que sufren los periodistas, principalmente por parte de las redes del narcotráfico, (27%), con consecuencias muy directas sobre la libertad de prensa y especialmente sobre el periodismo de investigación en México y en Colombia, donde las coacciones son un factor determinante.

Las noticias de EE.UU. reflejan las preferencias, las costumbres y las características de la sociedad norteamericana. Buena parte de los temas en los que se observa algún tipo de censura corresponden a cuatro ámbitos bien definidos: el respeto a la moral conservadora y a los valores que definen el patriotismo, (17%), la seguridad nacional, (32%), los intereses económicos del país, (21%) y las ansias de ampliar los dominios geoestratégicos y geopolíticos de EE.UU., (34%). Estos asuntos son las referencias principales que afectan a los enfoques informativos y condicionan el tratamiento de muchos contenidos.

Al mismo tiempo, resultan contradictorias tantas restricciones en el país considerado paradigma de la libertad de información. Y los temas catalogados como sensibles son muy similares durante el mandato de Bush y en el Gobierno de Obama. El control y el tratamiento de los asuntos centrales se mantiene prácticamente invariable en ambas etapas, con matices propios de la línea editorial de cada medio, un reflejo de que en la sociedad norteamericana están consolidados unos valores tradicionales fijos que permanecen y que son compartidos por ideologías distintas. No sucede así en Europa y en Latinoamérica, donde se aprecian con claridad los cambios de gobierno en los índices de libertad de prensa y, sobre todo, en las temáticas a las que se imponen límites informativos.

La censura en Europa no responde a unos parámetros tan homogéneos y concretos como los que encontramos en EE.UU. y en Latinoamérica. Las modalidades son más abiertas. El grado de independencia que disfrutaban los medios de comunicación europeos es muy diferente en cada país y así se refleja en los resultados de la investigación. A nivel global, se detecta un importante control político de la información (Soengas, 2007). El 54% de los casos corresponden a esta categoría, aunque con diferencias significativas entre unos gobiernos y otros. También se advierte una protección excesiva de la imagen de las casas reales por parte de las instituciones, con la connivencia de la mayoría de los medios de comunicación. Las informaciones con críticas importantes y directas a la monarquía no superan en ningún caso el 7% de las noticias analizadas en los países de Europa que tienen este sistema político.

Resultan especialmente preocupantes los datos sobre las informaciones censuradas en Rusia y en los países del Este, donde la libertad de información está seriamente amenazada y limitada por las mafias vinculadas al poder. El 42% de los casos de censura localizados en esta zona son temas relacionados con la corrupción de los gobiernos, tanto en el ámbito político como en el económico, y el 17% de las noticias hacen referencia a amenazas, extorsiones y ataques a los periodistas que intentan informar a la sociedad de las irregularidades que se producen en el país con la complicidad de las

instituciones. Aquí se dan muchas similitudes con los problemas que existen en México y en Colombia para el ejercicio del periodismo.

Por sus peculiaridades, merece una mención particular Italia, donde existe un control casi absoluto de los medios audiovisuales, públicos y privados, por parte de Berlusconi, primer ministro y propietario, al mismo tiempo, de la mayoría de las televisiones del país. Esta circunstancia se refleja claramente en los datos de la investigación: en el 38% de los casos de censura detectados en Italia se advierten intervenciones directas de Berlusconi para favorecer y proteger su imagen o para evitar que trasciendan noticias sobre las actividades de sus empresas. En este caso es muy difícil diferenciar la censura política de la económica porque las decisiones que toma Berlusconi en el Gobierno afectan directamente a sus negocios.

Los informes de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) son bastante pesimistas sobre la situación informativa en Latinoamérica. Los datos de nuestra investigación coinciden en muchos aspectos con los estudios de la SIP. Como ya se ha dicho antes, el 42% de las noticias censuradas en Latinoamérica están afectadas por algún tipo de control político, el 18% por motivos económicos y el 27% evidencian ataques y amenazas a la prensa para impedir o condicionar el trabajo de los reporteros. Pero para realizar un análisis más detallado, hemos dividido la región latinoamericana en diferentes áreas que responden a denominadores comunes, basándonos, sobre todo, en la forma de gobierno, que es uno de los factores que más condiciona la libertad de prensa y la transparencia informativa.

Los índices de control político de la información son mucho más elevados en aquellos países en los que no existe una red de medios comunicación representativa de las diferentes sensibilidades ideológicas.

El 73% de las informaciones censuradas en Cuba están referidas a cuestiones relacionadas con críticas a la situación política y económica del país y a restricciones que afectan a los derechos individuales de los ciudadanos, un porcentaje similar al que se registra en Venezuela, que alcanza el 69%.

En cambio, en México y en Colombia el trabajo de los periodistas está directamente condicionado por las amenazas de los narcos: el 43% de los casos de censura en Colombia y el 52% de los ejemplos localizados en México se enmarcan en esta variante, con una evolución que se ha incrementado un 27% en 2011 con respecto a 2008 en Colombia y un 32% en México. Y más del 90% de estos casos, en ambos países, corresponden a actos de venganza por informaciones publicadas previamente que descubrían o denunciaban actividades delictivas, casi siempre vinculadas al narcotráfico.

El sistema político y la forma de gobierno de cada país se reflejan directamente en los índices y en las características de la censura. Además, en el análisis de las informaciones también se evidencia la inestabilidad de algunos gobiernos, que se traduce en un intento de control total de los medios como instrumento necesario para hacerse con el poder. De acuerdo con los parámetros aplicados en esta investigación, los mayores niveles de libertad de prensa en Latinoamérica corresponden a Argentina, Brasil y Chile.

La confrontación entre el poder político y la prensa es algo habitual en la mayoría de los países, a veces con consecuencias graves para aquellos que se atreven a desafiar al Gobierno, sobre todo donde hay una estrecha relación entre el poder político y el judicial, como sucede en Italia, en Rusia y en varios países de Latinoamérica. Si tomamos como referencia los tres años analizados, en 2011 se han incrementado un 29% (con respecto a 2008) los casos de condenas a medios de comunicación y a periodistas debido a denuncias presentadas por políticos o por el propio Gobierno, a veces con consecuencias drásticas, como el cierre de algún medio de comunicación, o con sanciones económicas tan elevadas que en la práctica suponen su estrangulamiento.

El espacio para las voces críticas es cada vez menor y en los últimos tres años las intervenciones de canales de televisión han aumentado en Latinoamérica un 32%, y un 11% en Europa, transformando las emisoras en canales gubernamentales, en lugar de promocionar una televisión estatal destinada a educar y a orientar a la población.

En los países que hay un gran control de los medios por parte del Gobierno, el trabajo de los periodistas se ve afectado especialmente por el intervencionismo político en aquellas temáticas relacionadas con la gestión pública, que suelen ser los aspectos que más interesan a los ciudadanos.

Las condiciones de trabajo para los periodistas son especialmente graves en México, Colombia, Rusia y los países del Este, con ataques e intimidaciones constantes, según demuestran los sucesivos informes de Reporteros Sin Fronteras y de la Sociedad Interamericana de Prensa. Las redes de los narcos y los grupos de presión ejercen una violencia desmedida contra quienes se atreven a denunciar las actividades y los negocios que realizan al margen de la ley, a veces con la connivencia y con la confabulación del poder político, algo que dificulta aún más la transparencia informativa.

Esta situación de riesgo, de amenazas y de peligro permanente deriva en muchos casos en una autocensura que se aplica ya de forma automática como medida de protección para sobrevivir. Así los cárteles imponen la ley del silencio en los medios de comunicación. Los casos de

periodistas asesinados en la última década en México, Colombia y Rusia, muchos de ellos decapitados, hace que los medios no se atrevan a desafiar a los narcos y a las mafias por miedo a las posibles consecuencias.

En EE.UU. lo que más llama la atención es que bajo una apariencia de libertad de expresión casi absoluta existen sofisticadas fórmulas de censura, encargadas de garantizar que no trasciendan noticias que puedan perjudicar o cuestionar los postulados que se consideran la esencia del país. La obsesión de EE.UU. por mantener una imagen triunfalista en su política exterior se traduce en un control exhaustivo de todo lo que se publica en los medios de comunicación sobre las acciones estratégicas que se llevan a cabo en diferentes países. De las 150 noticias analizadas procedentes de los medios de EE.UU., el 73% de las que tratan sobre cuestiones políticas presentan un enfoque que defiende las actuaciones de la Administración norteamericana y demoniza las actividades que llevan a cabo países considerados enemigos. Y dentro de las noticias de ámbito político, los índices más elevados de censura corresponden a cuestiones de Defensa. En temas de política exterior existe un gran consenso, aunque las posturas críticas se acentúan en los medios progresistas en la época de Bush y en los medios conservadores en la época de Obama, pero sin grandes variaciones.

Las medidas de control aplicadas por EE.UU. se apoyan en unas leyes que, con frecuencia, antepone la seguridad a la libertad. La complicidad de la mayoría de la prensa con las acciones del Gobierno compensa el poco peso que tienen en EE.UU. los medios de comunicación públicos. Esa colaboración permanente, aparentando independencia, permite trasladar a la sociedad, de forma creíble, mensajes que contemplan y justifican medidas controvertidas diseñadas desde la Administración de acuerdo con unos objetivos muy concretos. En el análisis de las noticias seleccionadas para esta investigación queda constancia de que los medios de EE.UU. han ocultado sistemáticamente resultados importantes que, en determinados momentos, ponían en entredicho la gestión de Bush y de Obama y, al mismo tiempo, han destacado o exagerado otros datos de forma innecesaria para compensar o eclipsar los efectos de algunas

decisiones impopulares que no favorecían la imagen del Gobierno. Y esto se conoce gracias a los medios que ejercen de vigilantes del poder y actúan como contrapeso de los alineados.

Las cuestiones relativas a la moral conservadora también están sometidas a un gran control para no herir la sensibilidad de los ciudadanos, aunque los enfoques de estos asuntos varían considerablemente según la línea editorial de cada medio. De todas las muestras analizadas, el 17%, como ya se ha dicho, corresponde a casos en los que se ha censurado por cuestiones de moralidad, algo que choca con los datos referentes al volumen de consumo de productos pornográficos que se hace en EE.UU. Pero este es un ejemplo que demuestra hasta qué punto se diferencia en este país lo público de lo privado. Los ejemplos son numerosos y en todos hay características coincidentes: no ofender en público los valores que caracterizan y que constituyen la esencia de la moral conservadora norteamericana. Para asegurar que se cumplen estos principios, una comisión ética investiga los contenidos de los medios.

Existe correspondencia y tolerancia mutua entre países y entre medios de comunicación afines a la hora de criticar o de defender actuaciones que afectan a la libertad de información y esto se traduce en las posiciones editoriales de los medios y también en el discurso y en la postura oficial de cada gobierno. Ante hechos casi idénticos, la respuesta es muy diferente según donde se produzca la censura. Los medios españoles seleccionados para la investigación reflejan claramente la simpatía ideológica y el distanciamiento con el sistema político de cada país. El 78% de las informaciones críticas con gobiernos de izquierdas aparecen en el diario *El Mundo* y en *Antena 3 Televisión*, ambos con una línea editorial conservadora, mientras que el 82% de las noticias que cuestionan la política informativa de los gobiernos conservadores pertenecen a *El País*, *Telecinco* y *Televisión Española*, que tienen una línea editorial progresista. Estos medios se hacen eco, a su vez, de informaciones publicadas en origen por otros medios con los que coinciden en criterios y en enfoque, lo que demuestra que esta tendencia se mantiene en todos los países. 📰

Bibliografía

Baggini, Julián (2008): ¿Se creen que somos tontos? 100 formas de detectar las falacias de los políticos, los tertulianos y los medios de comunicación. Paidós, Barcelona.

Becerra, M. y Mastrini, G. (2006): *Periodistas y magnates*. Prometeo, Buenos Aires.

Becerra, M. y Mastrini, G. (2009): *Los dueños de la palabra*. Prometeo, Buenos Aires.

Cacho, J. (1999): *El negocio de la libertad*. Foca, Madrid.

Campos Freire, Francisco (2011): *El nuevo escenario mediático*. Comunicación Social, Sevilla.

Castells, Manuel (2002): *La era de la información*. Vol. 1. La sociedad Red. Siglo XXI, México.

Cebrián Herreros, Mariano (2004): *La información en televisión*.

Obsesión mercantil y política. Gedisa, Barcelona.

Durandin, Guy (1995): La información, la desinformación y la realidad. Paidós, Barcelona.

Frattini, Eric y Colías, Yolanda (1996): Tiburones de la comunicación. Grandes líderes de los grupos multimedia. Pirámide, Madrid.

García Canclini, Néstor (1995): Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo, México.

Moncada, Alberto. El negocio de los medios <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=59561> [consultada o 18/1/2012]

Morley, David (2008): Medios, modernidad y tecnología. Gedisa, Barcelona.

Phillips, Peter y Project Censored (2006): Censura. Las 25 noticias más censuradas. Nuovi Mondi Media, Perugia.

Reig, Ramón (1998): Medios de comunicación y poder en España. Prensa, radio, televisión y mundo editorial. Paidós, Barcelona.

Reig, Ramón (2011): Los dueños del periodismo. Claves de la estructura mediática mundial y de España. Gedisa, Barcelona.

Serrano, Pascual (2009): Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo. Península, Barcelona.

Serrano, Pascual (2010): Traficantes de información. Foca, Madrid.

Soengas, Xosé. El control de la información en televisión. En Ámbitos, número 16, 2007. Páginas 325-341. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16801618> [Consulta 5/1/2012]

Soengas, Xosé. La información en televisión: espectáculo y realidad manipulada. En Icono 14, número 9, junio 2007. Páginas 1-17. <http://www.icono14.net/revista/num9/articulos/04.pdf> [Consulta 10/1/2012]

Soengas, Xosé. Los vínculos entre la información y el poder en la sociedad actual. En Icono 14, número 12, 2009. <http://www.icono14.net/articulos/vinculos> [Consulta 7/1/2012]

Observatorio de medios

SOMOS un observatorio crítico, propositivo, pedagógico e independiente de los poderes económicos, políticos y fácticos.

CONSTITUIMOS un espacio de formación académica y ciudadana para la investigación y la lectura crítica de medios

BUSCAMOS contribuir a que los productos mediáticos respondan a los intereses del público y que lo hagan con ética, profesionalismo y responsabilidad social

CIESPAL
porque la comunicación es un derecho

www.ciespal.net



Uso del hipertexto en el ciberperiodismo: el caso de Colombia

Joan Francesc Fondevila Gascón

Español, doctor en Periodismo. Profesor de la Universitat Abat Oliba CEU (UAO) y de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y director del Centro de Estudios sobre el Cable (CECABLE) .

jffondevila@ilimit.es

Herlaynne Segura

Profesora en comunicación digital. Representante en Medellín de la Fundación Cetelco.

hersysegura@gmail.com

Recibido: octubre 2011. Aprobado: febrero 2012.

Resumen

La hipertextualidad es la característica básica que singulariza al ciberperiodismo. Estudiar su uso de forma empírica permite establecer el estado del arte de la cuestión y proponer aspectos a reforzar en las fórmulas de producción de la prensa digital. A tal efecto, se ha llevado a cabo una investigación que determina el hipertexto en cantidad (número de enlaces por unidad de contenido) y calidad (tipos de enlace en función de sus implicaciones semánticas). El estudio se ha centrado en el periodismo digital colombiano, concretamente en los diarios online El País de Cali y El Colombiano de Medellín. Se han contabilizado las unidades de contenido publicadas en el front page del diario, el total de enlaces del día en el total de unidades de contenido, y la cantidad de enlaces contextuales, relacionales y recomendados. Se concluye un uso modesto pero relativamente profundo de la hipertextualidad.

Palabras clave: hipertexto, ciberperiodismo, Colombia, enlace, semántica

Resumo

O hipertexto é a característica básica que destaca o jornalismo. Estudar o uso deempíricamente para definir o estado da arte do assunto e propor formas de fortalecernas fórmulas de produção de mídia digital. Para este fim, realizamos uma investigação que determina o hipertexto em quantidade (número de ligações por unidade de conteúdo) e qualidade (tipos de ligação com base em suas implicações semânticas). O estudo incidiu sobre o jornalismo digital Colômbia, especificamente no diário online El País de Cali e El Colombiano de Medellín. Unidades foram registrados conteúdo publicado na primeira página do jornal, links totais do dia, em unidades de conteúdo total, eo número de links contextuais, relacionais e recomendado. A conclusão é de um uso modesto, mas relativamente profunda do hipertexto.

Palavras-chave: hipertexto, jornalismo online, Colômbia, link, semântica

Los casos de *El País* y *El Colombiano* en el contexto de la prensa digital colombiana

Las aventuras periodísticas digitales en Latinoamérica se han visto muy condicionadas por la tradición en papel y el origen familiar de la mayor parte de diarios. Este es el caso de Colombia, donde la Asociación de Diarios Colombianos (Andiarios), surgida en 1961, trata de agilizar la convergencia periodística y tecnológica mediante la digitalización, con resultados satisfactorios (Fundación Telefónica, 2007).

Los orígenes del periodismo digital en Colombia se remontan a los años 90 del siglo XX: los audiorespuesta (utilizando el *Foxpro* para *Windows V.2.5* y el *EASE*) se valieron de la telefonía para suministrar información al usuario marcando un número de teléfono y digitando el código (Segura, 2007), de forma similar a la radio. Ese nuevo periodismo utiliza la tecnología, se involucrará con Internet y estallará en pleno siglo XXI en forma de *cloud journalism* (Fondevila Gascón, 2010a), ya que los ciberdiarios, las web empresariales y las redes sociales demandan un flujo ininterrumpido de nuevos contenidos.

Pese a que el impulso digital generó una sensación de amenaza en las empresas informativas de papel, en plena mediamorfosis (Fidler, 1997), años más tarde los diarios digitales se plantean como reto un uso racional pero intensivo de la hipertextualidad, el multimedia y la interactividad (Fondevila Gascón, 2009a), caracterizadores del nuevo entorno. Los sistemas audiorespuesta se adaptaron mediante mensajes a celulares y la creación de páginas web donde insertaban los contenidos. No obstante, en 2008 claudicaron ante el leviatán Internet (Calderín y Segura, 2010). Tras la experiencia del año 2000, cuando los principales medios colombianos crearon *www.laciudad.com* (portal absorbido después por *www.terra.com*), surgieron las redacciones unificadas (*El Espectador*, *La República*, *Semana* o *Colombia.com*). *Semana* destacó al crear contenidos específicamente para la edición virtual (Segura, 2003). *Colombia.com* es un *pure player* (diario digital sin versión en papel) inspirado en el peruano *Portal Andino*, en la línea de buscar a público situado en otros países, como Orbyt en España.

En el cultivo de la interactividad se progresa mediante los comentarios, *chats* y entrevistas en línea, en la dinámica del periodismo participativo (Gillmor, 2004). La interactividad, estudiada cualitativamente mediante los foros y las intervenciones de los *lectores-comentaristas* y las características del contrato comunicativo, llevó a la conclusión que la situación de conflictos en Colombia crea un escenario de construcción de opinión combinado con la "comunicación paranoica" y los

ataques entre articulistas y comentaristas. La identidad de los participantes influía sobre la conducta de los *lectores-comentaristas* en la relación dialógica que se establecía a través de los medios digitales debido al uso del anonimato (Acosta, 2008).

Un análisis de 14 diarios colombianos (entre ellos, *El Colombiano* y *El País*) reflejó, en cuanto al hipertexto, que no incluían enlaces a contenidos en profundidad, pero el 35% sí a otros contenidos de la sección informativa (Llano, 2005). Diversos estudios empíricos sobre la prensa digital en España (Fondevila Gascón, 2009a, 2009b, 2010b, 2010c, 2011) demuestran un uso ascendente y más especializado de la hipertextualidad y del multimedia.

En lo referente al multimedia, sólo *El País* de Cali y *El Colombiano* de Medellín incluían galerías de imágenes; la infografía brillaba por su ausencia, y *El País* utilizó una sección multimedia de animación. *El Colombiano* era el único que publicaba en 2005 la dirección de correo de sus periodistas. Los *chats* y *blogs* estaban confinados, excepto en el caso de *El País*, mediante la sección "Entrevista interactiva" (*chat* moderado), y *El Colombiano*, que contaba con *weblog* y canales RSS.

La naturaleza familiar de la prensa colombiana extiende sus tentáculos al poder político y económico de cada zona, como en los casos de *El Tiempo*, *El Espectador*, *El Colombiano* (perteneciente a la familia Gómez) y *El País* (familia Lloreda) (Castro, 2008). Con todo, se detecta un proceso de descentralización (Segura, 2007), aunque en el *modus operandi* redaccional se detectó un "desconocimiento generalizado de las características y posibilidades que ofrece un medio como Internet" (Sánchez, 2008: 48) en cuanto a estructuración y complementación de las noticias. Así, *El Colombiano* y *El País* transferían los contenidos de la versión en papel a la red. *El País* y *El Tiempo* ofrecían la opción de opinar sobre las noticias. Sólo *El Tiempo* y en menor medida *El País* desarrollaban periodismo digital con entidad propia en Colombia (Sánchez, 2008). En buena parte la causa radicaba en el autodidactismo de los periodistas digitales, pese a la creciente incorporación de las bases del periodismo digital en las Universidades.

Estudio empírico sobre la hipertextualidad en Colombia

Un uso intensivo (un enlace por pieza al menos, y su puede ser uno por párrafo) y profundo (tipos de enlaces que cualitativamente aporten valor añadido) de la hipertextualidad es un indicador de la correcta evolución del periodismo digital. A partir de la metodología del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital, se llevó a cabo un estudio

empírico de los diarios *online El País* y *El Colombiano* en el mes de julio de 2011 (quince días). Se contabilizaron las unidades de contenido del *front page* de cada diario, el total de enlaces por día y la cantidad de enlaces, que, en función de su semántica, podían ser contextuales, relacionales y recomendados.

Consideramos como enlaces contextuales los amplificadores de referentes de la misma noticia, como los típicos de las seis w. La constatación empírica de endogamia en los enlaces con el fin de que el lector no acuda a páginas de competidores (Fondevila Gascón, 2010b) se vuelca sobre todo sobre los enlaces contextuales, más sencillos de implementar y por tanto más superficiales. Pese a ello, se trata de la inclusión hipertextual de base, ya que sin una implementación correcta de ésta difícilmente se producirá de las resto de enlaces. En la fase de introducción del hipertexto, la mayor parte de enlaces corresponden al tipo contextual.

En un escalón de mayor complejidad se ubican los enlaces relacionales, referidos a acontecimientos similares a los desglosados en la unidad de contenido, sean eventos sincrónicos o pretéritos. A más retrospectiva temporal, el periodista deberá dedicar más horas de investigación, tanto en su hemeroteca digital como en la de papel, escaneable como fuente si aún no está digitalizado. Catástrofes naturales, noticias de sociedad, enfermedades de personajes públicos o crisis económicas acostumbra a impulsar este tipo de enlaces, cuya endogamia es más compleja, ya que un *pure player* probablemente no contará con versión digital tan pretérita. Ello lleva a enlaces relacionales externos más que internos.

Los enlaces recomendados son los más profundos semánticamente, ya que documentan y aportan datos de interés. Son los portaestandartes de las *enhanced news*, noticias aumentadas que profundizan y confieren valor, y que exigen más investigación. Ejemplos de enlaces recomendados son artículos científicos, documentos legislativos, informes, ensayos, infográficos, audio o vídeo, entremezclando el multimedia con el hipertexto. El periodista que utilice este recurso debe relacionar ideas con la agilidad propia de lo digital, a la manera de gestor de conocimiento. De ahí que la especialización en el contenido del que escriba sea fundamental. Al manejar documentación desperdigada, los enlaces recomendados acostumbra a ser externos y muy limitados cuantitativamente.

Las hipótesis de la investigación son que la cantidad de hipertextualidad en el periodismo digital colombiano es reducida, y que los enlaces más habituales son los superficiales (contextuales y relacionales). Los datos

del diario *El País* (Tablas 1 y 2) reflejan un uso bajo de hipertextualidad, lejos la media cercana a dos hipervínculos (1,83) por unidad de contenido registrada en España (Fondevila Gascón, 2011). Los 0,55 enlaces por pieza publicada están lejos de esas cifras y otras anteriores (Fondevila Gascón, 2010b).

Ello implica oportunidades de mejora, que debe ir paralela a la consolidación del cultivo del ciberperiodismo en Colombia. Pese a que lo habitual en la fase primigenia es la inclusión de enlaces contextuales, la cantidad de relacionales es claramente mayor (56,46% de éstos por 30,61% de aquéllos). La adición de ambos supera con contundencia a los enlaces recomendados, que con un 7% de presencia en el total de unidades de contenido denota los primeros pasos hacia una inclusión de la hipertextualidad más elaborada.

Tabla 1. Porcentajes de enlaces contextuales, relacionales y recomendados sobre el total de noticias en el diario digital www.elpais.com.co

Total de noticias	266
Total de enlaces	147
Contextuales	45
Relacionales	83
Recomendados	19
% enlaces por noticia	55%
% enlaces contextuales	17%
% enlaces relacionales	31%
% enlaces recomendados	7%

Fuente: datos estadísticos del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital (2011)

Tabla 2. Porcentajes de enlaces contextuales, relacionales y recomendados sobre el total de enlaces en el diario digital www.elpais.com.co

Enlaces por noticia	0,55
% enlaces contextuales sobre el total de enlaces	30,61%
% enlaces relacionales sobre el total de enlaces	56,46%
% enlaces recomendados sobre el total de enlaces	12,93%

Fuente: datos estadísticos del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital (2011)

En el análisis del diario *El Colombiano* (Tablas 3 y 4), se observa un uso similar (ligeramente por debajo) al de *El País* en el uso de la hipertextualidad (0,53 enlaces por pieza). Como en el caso anterior, predominan los relacionales (59,02%) ante los contextuales (15,41%). Sorprende e incorpora una dosis de optimismo



que los enlaces recomendados (25,57%) superan a los contextuales. Sin embargo, la suma de los más superficiales supone casi tres cuartas partes del total. *El Colombiano* demuestra más profundidad que *El País* y, dentro de la realidad coetánea del sector, más madurez en el uso de la hipertextualidad.

Tabla 3. Porcentajes de enlaces contextuales, relacionales y recomendados sobre el total de noticias en el diario digital www.elcolombiano.com

Total de noticias	574
Total de enlaces	305
Contextuales	47
Relacionales	180
Recomendados	78
% enlaces por noticia	53%
% enlaces contextuales	8%
% enlaces relacionales	31%
% enlaces recomendados	14%

Fuente: datos estadísticos del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital (2011)

Tabla 4. Porcentajes de enlaces contextuales, relacionales y recomendados sobre el total de enlaces en el diario digital www.elcolombiano.com

Enlaces por noticia	0,53
% enlaces contextuales	15,41%
% enlaces relacionales	59,02%
% enlaces recomendados	25,57%

Fuente: datos estadísticos del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital (2011)

Los referentes iberoamericanos sobre el uso semántico de la hipertextualidad se hallan en España. Los estudios más recientes (Fondevila Gascón, 2011) demuestran un uso cuantitativo creciente aunque mejorable del recurso hipertextual. El uso de tipo de hipertextualidad en España y Cataluña (Fondevila Gascón 2010b) aporta cifras totales cuantitativas más altas que la media de Colombia (Tabla 5), aunque, cualitativamente, en el reparto de los más superficiales y los profundos los casos colombianos recogen más relacionales (57,74%)

Bibliografía

-Acosta, Gládis Lucía (2008). *Relación dialógica o comunicación paranoica: un análisis de lo que acontece en los foros del lector que promueve la prensa digital en Colombia*. Salta: 10° Congreso REDCOM (Conectados, hipersegmentados y desinformados en la era de la globalización).

que contextuales (23,01%), y una cifra mayor de recomendados (19,25%). Así, *El Mundo* en España cuenta con 1,99 enlaces por unidad de contenido, de los que el 44,78% son contextuales, el 43,08% relacionales y el 12,12% recomendados. El catalán *Avui* se dispara hasta los 2,98 enlaces por pieza (más de cinco veces más que *El País* y que *El Colombiano*), de los que el 60,52% son contextuales, el 18,59% relacionales y el 20,89% recomendados, aunque la media de los españoles en recomendados está por debajo de la de los colombianos.

Tabla 5. Media de porcentajes de enlaces contextuales, relacionales y recomendados sobre el total de enlaces en www.elpais.com.co y www.elcolombiano.com

Enlaces por noticia	0,54
% enlaces contextuales	23,01%
% enlaces relacionales	57,74%
% enlaces recomendados	19,25%

Fuente: datos estadísticos del Grupo de Investigación y Análisis sobre Periodismo Digital (2011)

Conclusión

El uso de la hipertextualidad en el ciberperiodismo colombiano camina hacia una etapa de madurez, como acontece en otros países de América Latina. Cuantitativamente, la inclusión de enlaces es significativamente menor que en España, referente para el ámbito iberoamericano. Hay que tener en cuenta que la prensa colombiana apuesta por redacciones interdisciplinarias, lo que a corto plazo debe generar una *cultura hipertextual* mayor para todos los involucrados.

Los diarios colombianos analizados (*El País* y *El Colombiano*) se estancan en 0,54 enlaces por unidad de contenido (muy por debajo de los registros españoles), pero semánticamente observamos un predominio de los relacionales sobre los contextuales. Éstos no superan en mucho a los recomendados, cuya cifra es remarcable. Por tanto, hay que mejorar la cantidad de hipertextualidad y perseverar en la línea detectada en cuanto a la calidad de los enlaces.

Documento de Grupo de Trabajo eLAC2007.

- Fidler, Roger (1997). *Mediamorphosis: Understanding New Media. Journalism and Communications for a New Century*, Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2009a). *Relación entre multimedialidad, hipertextualidad e interactividad en la prensa digital española: análisis empírico*. Madrid (UCM): I Congreso Internacional "Sociedad Digital".
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2009b). *L'ús del llenguatge multimèdia a la premsa digital a Catalunya i Espanya: estudi empíric* [en línea]. Barcelona: IV Congreso para la Cíbersociedad. <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/lus-del-llenguatge-multimedia-a-la-premsa-digital-a-catalunya-i-espanya-estudi-empiric/119/>
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2010a). "El *cloud journalism*: un nuevo concepto de producción para el periodismo del siglo XXI" [en línea]. *Observatorio (OBS*) Journal*, vol. 4, nº 1, pp. 19-35. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/315/321>.
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2010b). "Uso de la hipertextualidad en la prensa digital en Cataluña y en España". En SABÉS, Fernando; VERÓN, José Juan (eds.). *El periodismo digital desde la perspectiva de la investigación universitaria*. XI Congreso de Periodismo Digital de Huesca-2010, pp. 183-199. Huesca: Asociación de la Prensa de Aragón.
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2010c). "Multimedia, digital press and journalistic genres in Catalonia and in Spain: an empirical analysis" [en línea]. *Communication Studies Journal*, nº 7, mayo, pp. 81-95. <http://www.ec.ubi.pt/ec/07/pdf/gascon-multimedia.pdf>
- Fondevila Gascón, Joan Francesc (2011). "Aplicación semántica de la hipertextualidad en la prensa digital en España". En VERÓN, José Juan; SABÉS, Fernando (eds.). *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario*. XII Congreso de Periodismo Digital de Huesca-2011, pp. 169-180. Huesca: Asociación de la Prensa de Aragón.
- Fundación Telefónica (2007). *Medios de comunicación: el escenario iberoamericano*. Madrid: Ariel.
- Gillmor, Dan (2004). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Llano, Sergio (2005). "Hipermedia e interactividad en el periodismo digital colombiano". *Palabra Clave*, 12, nº 13.
- Sánchez, Diego Alonso (2008). "Estudio comparativo entre las versiones impresa y digital de los principales diarios colombianos" [en línea]. *Revista Lasallista de Investigación*, 5 (2), pp. 48-62. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=69550207>
- Seguira, Herlaynne (2003). "Periodismo digital en Colombia: dos años después el panorama es alentador". *En.red.ando*.
- Segura, Herlaynne (2007). "Retrospectiva y potencial del periodismo digital". *Revista Cuartillas* 15, pp. 84-87.



Misión

Somos una organización que promueve el derecho a la comunicación para democratizar la sociedad.

Visión

Ser una organización paradigmática en el pensamiento comunicacional de América Latina

www.ciespal.net



Medios migrantes y el diálogo intercultural

Liliana Patricia Castañeda López

Comunicadora social y periodista de la Universidad Externado de Colombia, con una maestría en Estudios Latinoamericanos de Simon Fraser University (Canadá) y actualmente cursa un diplomado en estudios interculturales en la Universidad de British Columbia (Canadá). Traductora oficial. lilocamo16@gmail.com

Gilberto Losada Correa

Periodista e investigador independiente establecido en Vancouver. Colaborador de distintos medios de comunicación canadienses y colombianos. Sus líneas de investigación se enfocan hacia las industrias culturales y el periodismo deportivo.

Recibido: septiembre 2011 Aprobado: febrero 2012

Resumen

El presente artículo analiza la dinámica de los medios de la diáspora y su potencial intercultural en la Columbia Británica (Canadá), centrándose en los periódicos latinoamericanos. Se parte del marco general de las políticas multiculturales en Canadá para demostrar que los principios normativos que deben regular y promover el diálogo intercultural a través de los medios de comunicación no se cumplen en la práctica debido a los imperativos sociales, políticos y económicos.

Palabras clave: Medios, comunicación intercultural, migración

Resumo

Este artigo analisa a dinâmica dos meios de comunicação da diáspora e do potencial cultural, em British Columbia (Canadá), com foco em jornais latino-americanos. Faça parte do quadro geral de políticas multiculturalistas no Canadá para demonstrar que os princípios normativos que devem regular e promover o diálogo intercultural através dos meios de comunicação não são respeitadas na prática devido a imperativos sociais, políticos e econômicos.

Palavras-chave: Mídia, Comunicação Intercultural, a migração.



Una de las tendencias predominantes de la globalización son los flujos migratorios que aproximadamente suman 214 millones de personas de las cuales 57% se ha asentado en naciones desarrolladas (IOM, 2010:116) a pesar de que en la actualidad las corrientes migratorias se han visto afectadas debido a la recesión económica mundial. Y con la reconfiguración social que esto conlleva, el escenario mediático de los países receptores también se ha transformado, donde medios masivos y comunitarios en el idioma oficial conviven con los llamados medios "étnicos", "migrantes" o de la "diáspora" en igual número de idiomas que los grupos a los que pretenden servir.

Sólo el hecho de observar el espacio mediático en Norteamérica y Europa constata la importancia del tema. Según el directorio de New America Media de 2009, los medios para migrantes sobrepasan los 2.000 en Estados Unidos y Mediam'Rad ha registrado más de 500 en Europa (Mediam'Rad, 2007).

Otra razón de peso para analizar el papel de los medios de la diáspora en el proceso de interculturalidad es el mismo desconocimiento de cómo estas comunidades se organizan e interactúan entre sí y con las instituciones de las sociedades receptoras. Los medios migrantes son espejos de los intereses y los acontecimientos que afectan al público objetivo desde un punto de vista informativo, al tiempo que tienen el potencial de mediar entre las comunidades foráneas y la sociedad receptora, sus países de origen y otras poblaciones migrantes.

El presente artículo se propone entender la dinámica de los llamados medios de la diáspora en Canadá, más exactamente en la provincia de la Columbia Británica, partiendo de las políticas que han promovido el multiculturalismo e investigaciones previas sobre el tema. Al analizar el papel de los periódicos latinoamericanos en el proceso intercultural, se pueden observar pocas oportunidades de establecer intercambios culturales frente a los desafíos que amenazan seriamente este potencial desde tres aspectos fundamentales: las relaciones de poder, la información y el idioma y la sostenibilidad.

La metodología empleada incluyó una revisión bibliográfica de estudios anteriores sobre medios de la diáspora como marco general para ubicar los periódicos para migrantes. Además se realizó un análisis de contenido de titulares de periódicos de dicha comunidad cuya audiencia declarada sobrepasara las 2.000 personas, que llevaran más de un año funcionando y que difundieran noticias dentro de la comunidad, es decir: "La Re-Vista", "Contacto Directo" y "Sin Fronteras" en la

semana del 29 de abril de 2011¹. Se observaron unidades de análisis tales como titulares de noticias y de anuncios publicitarios dentro de las variables sección, ubicación, temas, fuente y origen con el fin de saber si estos medios pueden considerarse vehículos de interculturalidad, en el sentido de compartir la información local que afecta a la audiencia y otras culturas, o de tener alianzas e iniciativas conjuntas en pro de una causa.

Además se realizaron entrevistas estructuradas entre enero y abril de 2010 a los directores de dichos periódicos y otros periodistas de origen latinoamericano que han trabajado en medios de Vancouver, principal ciudad de la Columbia Británica, en un intento de reflexión sobre el contexto en el cual se desarrolla la interacción intercultural desde la dimensión de los medios de comunicación. Vale la pena anotar que este artículo se centra en los campos de producción de noticias y modelos de organización económica a diferencia de la representación mediática de comunidades culturales lo cual requeriría otro tipo de marco teórico y metodológico.

El discurso multicultural

A pesar de la crisis global, Canadá sigue registrando una de las mayores tasas de inmigración en el mundo (IOM, 2010:115); tan sólo entre 2001 y 2010 se estima que más de tres millones de inmigrantes llegaron a Canadá (CIC, 2008:7, 2011). Este país es uno de los principales destinos de los 7,5 millones de migrantes latinoamericanos después de Estados Unidos, España y Argentina (IOM, 2010:153 y 156) y tan sólo en 2010 más de 26.778 migrantes provinieron de América Latina (CIC, 2011: 36). De esta manera, el español se ha convertido en el quinto idioma en orden de importancia a nivel nacional después del inglés, tagalo, chino y árabe (Ibid.: 48).

Pero este no es un fenómeno reciente ya que las olas migratorias han marcado la historia de este país. Y aunque originalmente el multiculturalismo fue producto de la lucha histórica en contra de la supremacía del sector hegemónico angloparlante por otros sectores de la población que han sido amenazados o afectados por la estructura de poder como los francófonos², éste discurso ha justificado las políticas migratorias proactivas y es el principio que regula las relaciones entre diferentes etnias para defender la preservación de su identidad y los intercambios culturales (Ojo, 2006: 344).

El multiculturalismo se adoptó como política de Estado en 1971; sin embargo el punto cumbre en la lucha por el reconocimiento de la equidad cultural se alcanzó con la proclamación de la Ley Multicultural en 1988 a

1 El primer periódico se publica semanalmente mientras que "La Re-Vista" lo hace bimensualmente y "Sin Fronteras" lo hace mensualmente.

2 La lucha por el respeto a los derechos culturales se originó en la Comisión de bilingüismo y biculturalismo que ha mediado las relaciones entre francófonos y angloparlantes desde 1963.

medida que otros grupos, como la población aborigen y las comunidades migrantes, entraron a participar en el escenario político (Zolf, 1997: 143). Esta ley fue establecida como base para instituciones federales, incluyendo aquellas que regulan los medios masivos de comunicación como la Comisión Canadiense de Radio-televisión y Telecomunicaciones (*Canadian Radio-Television and Telecommunications Commission*) o CRTC, la Corporación de Transmisión de Canadá (*Canadian Broadcasting Corporation*) o CBC y El Comité Nacional de Cine (*National Film Board*). Pero el énfasis pluralista³ de las políticas canadienses entró a regular específicamente a los medios de la diáspora con el Estatuto de Radio y Televisión (*Broadcasting Act*) en 1991 que pretende enriquecer, fortalecer y proteger el tejido cultural, político, social y económico del país a través de los medios (CRTC, 1991). En términos reales, la apertura a un universo mediático diverso se ha traducido en la inauguración de cerca de 14 estaciones radiales y más de 250 periódicos que representan aproximadamente 50 culturas (Ojo, 2006: 1).

Más allá del ideal romántico de convivencia armónica que proyecta el espíritu de estas políticas, la definición de consenso entre las distintas comunidades y su contribución al proyecto de nación pretende acomodar a todos los actores políticos al "promover la tolerancia hacia la diversidad, reducir los prejuicios, dismantelar las barreras discriminatorias, eliminar el etnocentrismo cultural, mejorar el acceso a los servicios, ampliar el compromiso institucional y estimular los encuentros entre grupos" (Fleras y Lock, 2001: 19). De esta manera, se erige el discurso hegemónico del multiculturalismo para legitimar un estado basado en la búsqueda de equidad sin cuestionar lo que produce esa diferencia y sin amenazar el orden social, las relaciones de poder o instigar al cambio.

Por tal razón, la supuesta celebración de la diversidad cultural que se observa en las leyes y el discurso canadiense no se desarrolla libre de tensiones. Una de las reivindicaciones más comunes tiene que ver con la invisibilidad y representación negativa de los migrantes en los medios masivos canadienses. Fleras (1995), Jiwani (1992), Greenberg (2000) y Henry y Tator (2005), entre otros, han denunciado las representaciones distorsionadas de los musulmanes como terroristas, los aborígenes como borrachos o salvajes, los negros como criminales o los asiáticos como portadores de enfermedades; todos representando una amenaza para el orden caucásico de habla inglesa. Fleras (1995) va más allá al establecer la mentalidad del "nosotros" y "ellos" en

la cultura mediática masiva que responde a tendencias etnocéntricas no abiertas al diálogo intercultural.

Además, el monopolio de los medios por parte de pocos grupos de élite caucásica de habla inglesa, donde la incursión laboral de las minorías es aun escasa⁴, hacen más lejana el reflejo de la diversidad cultural informativa y consolida ideologías simplificadas y etnocéntricas que van anquilosándose en el saber común de la sociedad (Fleras y Lock, 2001), algo propio de un sistema no democrático (Winter, 1997).

Estas tendencias, el reforzamiento de estereotipos o la invisibilidad, el monopolio de los medios masivos y la exclusión laboral en contra de los inmigrantes, representan graves desafíos para entablar un diálogo equitativo entre las culturas presentes en el contexto mediático. El caso de estudio, la dinámica de los medios de la diáspora en la Columbia Británica, permitirá apreciar el papel que cumplen estas instituciones con respecto a las comunidades a las que sirven y con respecto al diálogo intercultural que las políticas canadienses se han encargado de promover en términos normativos.

Hacia el diálogo intercultural: el caso de la Columbia Británica

Dadas las condiciones descritas anteriormente, la posibilidad de establecer un diálogo intercultural se analizará desde tres dimensiones principales: relaciones de poder, información e idioma y sostenibilidad, cada una con sus desafíos y oportunidades.

En primer lugar, académicos y periodistas especialistas en el tema de los medios de la diáspora han enfatizado sobre su función política en un enfoque defensivo contra la invisibilidad informativa, representación estereotípica y exclusión de las minorías migrantes por parte de los medios masivos canadienses.

"Paralelo a la supervivencia del idioma, un objetivo clave para estos medios (y por ende un objeto de estudio crucial) es la autorepresentación cultural y política lo que establece una relación con el estudio de la identidad política" Cormack, 2007:10⁵.

En este sentido, los medios migrantes se convierten en contrapeso de los medios masivos y se erigen como voceros de las causas por las cuales luchan las minorías. Riggins hace un llamado a aprovechar el poder de movilización y de creación de agendas comunes de estos medios (1992: 2) para generar cambio en el orden social

3 Al igual que el concepto de medios para migrantes, el multiculturalismo implica conceptos diferentes e incluso contradictorios según la corriente donde se ubique. Para un análisis crítico del tema, léase Hall (2000).

4 Por ejemplo, en 1994, se estimó que sólo 67 de 2.620 periodistas eran de origen no caucásico; diez años después, 72 de 2.119 profesionales provenían de otras etnias. Es decir, se ha pasado de 2,6% a apenas 3,4% en una década. De estos periodistas, la mayoría son chinos, surasiáticos y negros y en menor medida, filipinos, latinos, árabes y aborígenes (Miller y Court, 2004).

5 Traducción de la autora.

como Gusfield (1970) también ha sugerido, y en lo que Benavides Campos ha denominado "labor de proyección" por parte de estos medios (2004: 4). Este potencial se ha materializado en otras regiones del mundo donde el poder de los medios migrantes ha sido la base de importantes iniciativas como la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias en 1992, la creación del Centro Europeo de Asuntos de las Minorías cuatro años después, la iniciativa de Mira Media en Holanda que lucha por la diversidad cultural mediática (Bink, 2007: 251-254) y la alianza mediática New America Media⁶ en Estados Unidos que cuenta con su propio directorio y comparte información de interés común.

En Canadá y en la Columbia Británica, en cambio, este poder no se ha hecho efectivo ya que los distintos medios de la diáspora no se han organizado alrededor de propósitos comunes o tal vez porque no ha habido amenazas directas en contra de ellos. Ante todo, no existen directorios oficiales o industriales con datos actualizados y confiables y la regulación laxa por parte de las autoridades dificulta el tratar de conocer el mercado y apoyar a los medios de la diáspora. Además ninguno de los periódicos migrantes pertenece al Consejo de Prensa provincial a pesar de que la mayoría son miembros del Consejo Nacional de Prensa y Medios Étnicos Canadienses. Es decir, existe el interés de proyectarse nivel nacional, pero no provincial.

Por lo tanto, los medios de la diáspora en la Columbia Británica funcionan como entidades independientes concentradas en las comunidades a las que sirven y su posicionamiento refleja las dinámicas de poder que se tejen en la sociedad. Por nombrar un ejemplo, los medios chinos son los de mayor potencial económico y trayectoria lo que coincide con la larga historia de inmigración de esta comunidad en la ciudad: más de 407.225 personas según el censo de 2006 (BC Stats, 2006). Periódicos como el "Sing Tao" y el "Ming Pao" hacen parte de corporaciones transnacionales con base en Hong Kong y emplean a más de 100 personas. Esta comunidad también posee canales de televisión como "Fairchild TV" y "Talentvision" que no sólo se han aliado con otros medios masivos como "CTV" sino con otras comunidades para rentar espacios dentro de sus canales.

De acuerdo al censo de 2006, los latinoamericanos apenas representan el 2,3% de las minorías visibles en la Columbia Británica, muy por debajo de los chinos y punyabis (9,6% respectivamente), filipinos (4,1%), coreanos (3%) y persas (2,3%) (BC Stats 2006). El reducido tamaño de esta población y su reciente proceso de inmigración se refleja en el limitado mercado de medios latinos: no existen canales en español sino programas en un canal multicultural, "Shaw Multicultural Channel",

administrado por la corporación canadiense Rogers y en televisión por cable de Shaw Communications Inc. Estos espacios incluyen un programa de variedades ("Hola que tal"), un programa de videos musicales ("Sabor Musical") y un programa de variedades ("Sabor Latino") mientras la programación está copada en un 98,3% por contenido proveniente y dirigido a comunidades asiáticas.

Este vacío noticioso parece suplirse con periódicos y programas de radio. Dentro de los medios escritos se pueden nombrar a "Contacto Directo" con más de diez años en el mercado mientras "La RE-Vista" y "Sin Fronteras" se fundaron el año pasado. Estos medios son consumidos por cerca de 10.000 personas y es en ese valor de proximidad a su comunidad dentro de un contexto de exclusión donde puede encontrarse el valor de la oferta informativa de los medios latinos.

El idioma y la información

En los trabajos de Fishman (1991) y Riggins (1992) se reflexiona sobre el empoderamiento que dan los medios migrantes a sus comunidades como instrumento de defensa contra las políticas de asimilación implementadas por los entes oficiales o medios masivos. El idioma, entonces, se constituye en otra bandera de lucha para estos medios. "La Vanguardia" comenzó con la inquietud de conservar espacios en español dentro de la comunidad, especialmente aquellos que se dedican a la cultura, educación y exposición de la de los latinos en la provincia", sostiene Oswaldo Pérez Cabrera, director de La Vanguardia.

Sin embargo, la producción de contenidos en contextos multiculturales es mucho más compleja ya que no es exclusiva de un idioma en particular ni se reduce a la contraposición de la sociedad receptora contra los grupos inmigrantes. Junto con los contenidos en la lengua materna de una minoría, en los medios migrantes también circula información en el idioma de la sociedad hegemónica (inglés en el caso de la Columbia Británica) para tratar de captar más anunciantes, generaciones más jóvenes de lectores u otras audiencias que dominan dichos idiomas. "Contacto Directo", por ejemplo, publicó una noticia en inglés sobre cine (página 16). Por tal razón, el impacto de los medios de comunicación en la formación de identidad en general y en contextos donde se entrelazan significados y sentidos de pertenencia con respecto a las sociedades receptora, de origen y global permite coincidir con Staino (1980, citado por Riggins, 1992) en que la identidad es una construcción dinámica, una continua negociación. El lector de los medios latinos también consume contenidos en otros idiomas ya sea en los mismos medios migrantes o en los masivos y a partir de ahí va construyendo su identidad.

⁶ New American Media fue fundada en 1996 por Pacific News Service en un intento por asociar más de 2.000 medios de la diáspora. Esta alianza ha celebrado acuerdos académicos con facultades de periodismo y ofrece seminarios, premios y un directorio nacional, entre otros, a sus miembros.

No obstante, esta negociación parece no incluir a las otras minorías que coexisten en la Columbia Británica. Los medios latinos, por ejemplo, siguen muy concentrados en la comunidad a la que sirve y esto se refleja en la oferta informativa. Según el análisis de contenido realizado la semana del 29 abril de 2011, casi la totalidad de contenidos fue en español (99%) lo que indica que el mercado primario de los medios latinos, como es el caso de otros medios de la diáspora, es la primera generación de inmigrantes. Waldo Briño, director del desaparecido periódico Milenio, comenta, "La mayoría de nuestro público era aquel que no maneja las nuevas tecnologías y los nuevos inmigrantes. Por otro lado, también teníamos un amplio grupo de personas interesadas en el idioma o en la cultura latina".

En cuanto al contenido general de las noticias, estudios anteriores han afirmado que la información del país de origen no posee prioridad noticiosa en cuanto a su ubicación en primera página, pero sí conforma la mayoría del contenido reportado por los medios (Ball-Rokeach et al, 2000; Lin y Song, 2006). Sin embargo, al analizar la información de los medios en español, se puede corroborar que sí predomina el interés sobre la información en los países de origen en cuanto a la portada y de manera secundaria, en el espacio noticioso. Por ejemplo, las noticias de primera página en la semana de abril 29 se enfocaron en lo que sucedió en Latinoamérica: "Contacto Directo" informó sobre el encarcelamiento al expresidente de Costa Rica, Miguel Ángel Rodríguez, mientras "La Re-Vista" resaltó el hecho de que en Bolivia se expidió una nueva ley para proteger la naturaleza y "Sin Fronteras" dedicó portada a la victoria de Ollanta Humala en la primera vuelta de las elecciones peruanas. De manera evidente "Contacto Directo" incluyó más información de Canadá con 13 páginas (46%), en segundo lugar estuvieron las noticias de Latinoamérica con once páginas (39%) y el contenido local tan sólo ocupó dos páginas de un total de 28 en esta edición. En ese mismo orden de ideas, "La Re-Vista" incluyó una página a nacionales, dos a América Latina, cuatro a locales y otras cuatro a internacionales además de secciones varias. Por último, "Sin Fronteras" no dedicó páginas a noticias nacionales, apenas dos a Latinoamérica y 13 a locales. En contraste, los editoriales sí trataron temas muy cercanos a la comunidad como las elecciones federales en "Contacto Directo", los casos de estafas por parte de consultores de inmigración en "La Re-Vista" y el primer aniversario de "Sin Fronteras".

La escasez de noticias locales en "Contacto Directo" contrasta con el énfasis que sobre las mismas le otorgaron los otros dos periódicos. Sin embargo hay que aclarar que mientras "La Re-Vista" se ocupó de problemas directos como la defensa de los derechos de los trabajadores migrantes y las conferencias de sindicatos, "Sin Fronteras" publicó titulares de corte publicitario donde dueños de

negocios escriben dando recomendaciones. Por ejemplo, Lydia Hachey, agente de finca raíz, escribió "Consejos para tener en cuenta cuando su casa no se vende" (página 6) y también se encontraron otras dos notas de un agente de bienes raíces y otro de un experto en hipotecas, "¿Hacia dónde va el mercado de bienes raíces?" y "Es tiempo de renovar tu hipoteca" (página 12). Además llamó la atención que la única campaña en pro de la comunidad que se encontró fue una radiotón pro-monumento latino y ayuda para Honduras en "La Re-Vista". Tampoco se encontró información de los servicios oficiales ofrecidos para solventar problemas que aquejan a la comunidad ni sobre iniciativas conjuntas con otras comunidades para facilitar la interacción intercultural ni la adaptación al sistema de la sociedad receptora. Esta falta de acción desmentiría la afirmación de estudios académicos sobre el servicio de transición y adaptación que cumplen los medios migrantes con respecto a la comunidad que sirven (Subervi-Vélez, 1986). Al respecto, Omar García, director de "Sin Fronteras" declara, "en mi opinión los periódicos de BC han estado en circulación más por interés comercial que profesional, por ende las necesidades de la gente en nuestros respectivos países han pasado desapercibidas. En nuestro caso a un año de circulación hemos sido abanderados de varias causas latinoamericanas".

La primacía del interés comercial conduce a un debate mucho más complejo que es el sentido de liderazgo y la construcción de comunidad en la Columbia Británica y la relación de dicho sentido y los medios de comunicación. Si bien la población latinoamericana es pequeña comparada con otras nacionalidades, no ha habido esfuerzos para organizarse y movilizarse. "Hay una falta de liderazgo en la práctica, no existen líderes que estén al frente de la comunidad, como en el caso de algunos de los Estados Unidos, donde existen grupos como La Raza, quienes ofrecen una ayuda extraordinaria a los inmigrantes" opina Eduardo Olivares, director del programa radial Latino Soy (Hernández Lam 2008). Esto se refleja en la actitud de la audiencia y los medios. Briño comenta, "casi no hay cartas del lector por falta de voluntad lo que no quiere decir que la gente no lea el periódico, lo que pasa es que hay desidia y miedo de expresar una opinión y eso se relaciona con el hecho de que no hay discusión, ni puntos de encuentro ni liderazgo, tareas y objetivos comunes; acá eso no existe. Y es una neutralización que ha hecho esta sociedad donde los latinos ni son ni tan políticamente correctos ni tenemos puentes para construir comunidad".

Sostenibilidad

El tema de la sostenibilidad abarca tanto el marco regulatorio como las condiciones económicas donde los medios para migrantes se desenvuelven. El discurso multicultural promovido por los entes oficiales como el Estatuto de Radio y Televisión adoptado por la CRT



en 1991 garantiza que la concesión de licencias de transmisión refleje pluralidad. Pero este propósito se queda en el papel porque la laxitud en la aplicación normativa no permite conocer el estado mismo del mercado, refleja el desinterés hacia la comunidad migrante y confirma la falta de comunicación intercultural más allá del contentillo de permitir crear medios por el sólo hecho de decir que hay multiculturalismo. Briño explica, "no hay regulación para los periódicos comunitarios porque no son ni una amenaza comercial ni de opinión; no son competencia. Si la comunidad tuviera más peso ya entraríamos a ser regulados. El único incentivo que existe es que el gobierno exime a los periódicos del pago del impuesto provincial por ser son medios comunitarios".

Sin embargo, esta ayuda sólo es un paño de agua fría para las condiciones económicas que los medios enfrentan. En general, el espectro de los medios migrantes abarca una variedad de modelos de producción: desde negocios familiares hasta empresas que cuentan con infraestructura, empleados y tecnología de vanguardia; aquellos que se concentran en una comunidad donde predomina la lengua materna frente a aquellos que combinan el idioma de origen y el receptor para llegar a un público más diverso y medios que solamente anuncian negocios de la comunidad a la que se dirigen frente a los que buscan alianzas económicas con anunciantes de todo tipo, entre otros. Esta amplia gama de modelos se ha traducido en un mercado dinámico e inestable donde emergen medios con la misma facilidad con la que otros desaparecen. Por ejemplo en Vancouver, la segunda ciudad de mayor diversidad étnica en Canadá, se estima que el mercado de medios inmigrantes está en crecimiento con 16 inaugurados en 1990 y 26 en la presente década; sin embargo, un número casi igual de medios se declararon en bancarota durante la primera mitad de 2007 (Murray et al. 2007: 16). "Desde que inicié labores en 1992, han existido cerca de 17 periódicos, pero debido a las condiciones económicas y al lento proceso de convencer al público y a los anunciantes, la vida de los medios latinos es muy corta", explica Víctor Alvarado, director de Contacto Directo.

De hecho, los periódicos latinos no tienen infraestructura propia ni empleados a excepción del director y generalmente la misma persona que escribe las noticias, vende espacios para publicidad y distribuye los periódicos debido a que los costos de producción son altos. El contenido informativo se genera a través de voluntarios, colaboradores en distintas regiones y países, agencias de prensa o de otros medios en la Internet como una manera más de reducir costos. Son pocas las noticias

firmadas por un periodista o autor, a excepción de "Sin Fronteras" que indica el autor en la mayoría de artículos lo que contrasta con "Contacto Directo" que sólo tuvo dos firmados de un total de 89 y "La Re-Vista" con tres autores o fuentes identificadas. Finalmente, los altos costos también influyen en la periodicidad de los medios ya que no hay diarios como tal; "Contacto Directo" es semanario, "La Re-Vista" se publica cada quince días y, "Sin Fronteras" tiene una frecuencia mensual.

Debido a esta informalidad y falta de recursos, existe una percepción negativa generalizada sobre los medios hispanos. Christian Sida, periodista de Radio Canadá Internacional, opina por ejemplo, "En Vancouver no hay medios de tipo comercial. No hay periodismo de investigación y los colaboradores lo hacen por contribuir". A pesar de estos factores negativos, se observó que el contenido publicitario ocupó un promedio de 50% del total del espacio en el caso de "Contacto Directo", incluyendo la mitad de la portada, lo que permite deducir que este medio tiene mayor potencial de sostenibilidad con respecto a los otros periódicos latinos cuya publicidad ocupó cerca del 25%. Como otros medios de la diáspora, los anunciantes hispanos generalmente pertenecen al sector de finca raíz, envíos de dinero, restaurantes, iglesias cristianas, consultores de inmigración y firmas de abogados latinoamericanos.

La mayoría de los anunciantes pertenece a la misma comunidad, lo que igualmente representa el desaprovechamiento de oportunidades en el caso de compañías o instituciones que quieran expandir mercados para sus productos o servicios. Catherine Murray, co-directora de la investigación sobre medios migrantes en la Columbia Británica (2007), explica "el interés común viene de explotar la ventaja de una audiencia diversa e inmensa. Un producto podría ser promocionado en diferentes idiomas y medios con llevando a compartir los costos de publicidad y de investigación de mercados. Otra posibilidad de atraer mayor inversión y tratar de lograr sostenibilidad es formar alianzas de capitales o *joint ventures* entre los medios de la diáspora. Pero nadie ha tomado la iniciativa hasta ahora".

Reflexiones finales: ¿interculturalidad o multiculturalidad?

El discurso de la multiculturalidad domina cada vez más la agenda política de los países desarrollados dentro del marco global de la Convención de la Protección y Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales de la UNESCO en 2005⁷. Canadá tiene una larga trayectoria en el proceso del establecimiento de los lineamientos

⁷ Hay que tener en cuenta que el llamado global a preservar la diversidad cultural basado en la acción de los medios pertenecientes a comunidades específicas y en su lengua materna se puede trazar desde los trabajos preparatorios para la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en 1996, también auspiciada por la Unesco.

para el diálogo entre culturas migrantes, el estado, el mercado y la sociedad donde se desenvuelven que hasta ahora ha ayudado para el establecimiento de medios al servicio de sus comunidades migrantes específicas.

Uno de los mayores cuestionamientos es si los medios para población inmigrante en general promueven “un tipo de apartheid cultural” debido al uso de la lengua materna, la concentración en información exclusiva para una comunidad y la prevalencia de noticias del país de origen o si son “una expresión saludable de multiculturalismo” como Will (2005) lo ha expuesto. La mayoría de entrevistados se declararon en favor del valor cultural posibilitado por la misma existencia de los medios de la diáspora. “Los diversos medios enriquecen la vida del canadiense. Y al decir “canadiense” no me refiero al blanco que habla inglés que encontramos aquí porque uno también se convierte en canadiense así lleguemos aquí como periodistas o como inmigrantes. Esto hace parte de nuestra nueva vida. Que los chinos, croatas, japoneses, coreanos tengan sus medios es una gran riqueza que tiene este país y es una oportunidad de que se mantenga lo propio” comenta José Augusto Marín, director del antiguo noticiero radial CBN. ¿Pero es esa co-existencia suficiente para cumplir con el intercambio cultural que proponen las políticas oficiales?

Los entrevistados mencionaron que sus principales objetivos eran informar a la comunidad latina sobre las noticias de sus países de origen, fomentar la unidad latinoamericana, facilitar el proceso migratorio y el asentamiento en la sociedad receptora. A excepción del primer objetivo, el análisis de contenido de los tres periódicos no corroboró tales propósitos debido a la escasez de temas que cubrieran los problemas que enfrenta la comunidad, causas comunes o servicios ofrecidos por el gobierno local y federal. Además, no existe información de las otras comunidades; es como si en la esfera pública no existieran otras minorías, sino que la población latina entablara una relación bilateral con la sociedad receptora anglo-parlante.

Esa misma relación binaria se observa en la formación de alianzas mediáticas en otras minorías: Murray et al.

Bibliografía

- Ball-Rokeach, S. J.; Gibbs, J.; Gutierrez Hoyt, E.; Jung, J.; Kim, Y.; Matei, S.; Wilson, M.; Yuan, Y. y Zhang, L. (2000). *The Challenge of Belonging in the 21st Century: the Case of Los Angeles*. The Annenberg Centre for Communication, University of Southern California.
- BC Stats (2006). Profile of immigrants. Obtenido el 27 de enero de 2009 en http://www.welcomebc.ca/en/growing_your_community/trends/2006/pdf/immigration/British%20Columbia.PDF
- Benavides Campos, J. (2004). Medios de comunicación comunitaria: entre los deseos y espejismos de la ciudadanía. Obtenido el 15 de marzo de 2009 en www.ucentral.edu.co/acn/obser/medios/pdf/BENAVIDES.pdf

(2007: 19) cita como ejemplo los acuerdos entre medios masivos como el canal “CTV” y el diario “Vancouver Sun” (perteneciente al grupo CanWest) con el canal multicultural “Channel M” y el periódico “Ming Pao” respectivamente bajo el control de la comunidad china. Es decir, el reconocimiento de las minorías sigue siendo un esfuerzo independiente con respecto al orden angloparlante dominante, pero no entre los migrantes o en acciones mancomunadas.

Sigue pendiente la iniciativa de tender puentes de interacción mediática con otras comunidades tanto a manera de alianzas para el intercambio de información como para la expansión de mercados de productos y servicios. Esta iniciativa debe partir de los grupos minoritarios sin esperar que el gobierno entre a mediar ya que se ha visto la negligencia con que se aplican las regulaciones sobre los medios y la falta de políticas interculturales que afiancen los lazos comunitarios. El mismo gobierno a través del Departamento de Cultura (*Canadian Heritage*) financió un estudio sobre los medios minoritarios en 2007 (Murray et al.), pero cuatro años después ninguna de sus recomendaciones respecto a subsidios para un pool de servicios de traducción e información que utilizara el capital humano migrante o la inversión oficial en anuncios de servicio social en medios de la diáspora se ha concretado.

En la medida en que las minorías visibles puedan organizarse, es que podrá reducirse su invisibilidad e incrementar su poder de negociación frente a las instituciones gubernamentales y los medios masivos para crear un orden más democrático. Solo así se podría pasar de la actual multiculturalidad pasiva a una interculturalidad proactiva donde la negociación conjunta por el reconocimiento pudiera compensar el hecho de que haya comunidades con menos influencia que otras como en el caso de la comunidad latinoamericana, donde actualmente solo dos periódicos han podido sostenerse en medio de los desafíos económicos de la recesión. ㉔

- Bink, S. (2007). “Equal Participation of Ethnic Minorities in the Media—the Case of the Netherlands”. En *Transnational Lives and the Media*. Nueva York: Palgrave Macmillan. pp. 251-254.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (2008). Facts and Figures 2007: Immigrant Overview. Obtenido el 27 de enero de 2009 en <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2006/index.asp> (2011) Preliminary tables – Permanent and temporary residents. Obtenido el 1 de abril de 2011 en: <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2010-preliminary/01.asp>
- Cormack, M. (2007). Introduction: Studying Minority Language Media. En *Minority Language Media*. Buffalo: Multilingual Matters Ltd. pp.1-16.

Normas de publicación

Extensión:

La extensión máxima de todos los ensayos será de 3000 palabras (tres mil), sin contar con referencias bibliográficas, que serán integradas al final del texto bajo el subtítulo de Bibliografía.

Formato de citación:

El formato de citación bibliográfica será MLA, descrito más abajo. Los pies de página se utilizarán para un comentario o para una precisión, mas no para señalar publicación de donde se basa la afirmación.

Resúmenes y palabras clave:

El autor enviará un resumen de no más de 10 líneas en idiomas castellano y portugués, así como mínimo tres palabras clave en castellano y portugués.

Biografía de los autores:

Los autores enviarán sus datos académicos en no más de diez (10) líneas en las cuales destacarán su vinculación académica, publicaciones y actual cargo, aparte de su dirección de correo electrónico.

Derechos de publicación

El autor cede a la Revista Chasqui los derechos de publicación y edición, en virtud de lo cual, la revista puede difundir los textos de todos los colaboradores por todos los medios que considere pertinentes por vía electrónica, digital y mediante bases de datos científicas.

Derechos de autor

El autor conserva los derechos sobre su texto.

Ilustraciones y gráficos

El autor de los textos puede enviar orientaciones para la ilustración con gráficos o fotografías.

Si envía material de apoyo gráfico tiene que hacerlo en archivo adjunto en formato .jpg de 300 dpi.

Envío de textos:

Todo trabajo será realizado en Word y grabado con la extensión .doc. al correo electrónico: chasqui@ciespal.net

Comunicación con los autores:

El editor se comunicará luego de 15 días de recibido el trabajo con el, la o los autores del texto para informarles acerca de la aceptación, corrección o negación del ensayo, para su posterior publicación o modificación por parte del o los autores.

Formato MLA para obras citadas

Recursos Impresos

Libro de un autor:

Autor (nombre invertido). Título del libro. Ciudad: casa editora, año de publicación.

Ej.:

Marqués, René. *La víspera del hombre*. San Juan, PR: Editorial Cultural, 1988.

2 ó 3 autores: el 1er nombre se invierte, los otros van en orden natural. (El orden, según aparece en página de título).

Ej.: Del Rosario, Rubén, Esther Melón de Díaz y Edgar Martínez Masdeu.

4 o más autores, se invierte el 1º, seguido por coma, y se añade "et al" (y otros).

Ej.: Vega, Ana Lydia, et al.

Artículo o capítulo de un libro:

Autor (nombre invertido). "Título del tema". Título del libro. Autor o editor (si aplica). Ciudad: casa editora, año de publicación. Páginas.

Ej.:

Rojas, Emilio. "Matute, Ana María". Diccionario de autores de todos los países y todos los tiempos. Barcelona: Hora, 1988. 288-89.

Enciclopedia reconocida:

"Tema consultado". Título enciclopedia. Año de edición.

Ej.:

"Matute, Ana María". World Book Encyclopedia. Ed. 2003.

Diccionario:

"Término". Número de definición. Título del diccionario. Año de edición.

Ej.:

"Vanguardismo". Def. 1b. Diccionario de la lengua española. Ed. 2001.

Revista:

Autor. "Título del artículo". Título de la revista. Fecha de publicación: páginas.

Ej.:

Tumulty, Karen. "Where the Real Action Is." Time. 30 Jan. 2006: 50-53.

Recursos audiovisuales

Entrevista:

Nombre invertido de persona entrevistada. Entrevista. Fecha de entrevista.

Ej.:

Vega, José Luis. Entrevista. 5 de diciembre de 2007.

Recursos electrónicos

Página de Internet:

Autor. "Título de la página consultada". Fecha de publicación en la Web. Título del portal Web. Fecha de acceso a la página <dirección de la página consultada>.

Ej.:

Matute, Ana María. "Vida" 2007. Ana María Matute: página oficial. 20 de septiembre de 2007 <<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/gal07.htm>>.

Revista en línea:

Autor. "Título página Web". Título de la revista. Fecha de publicación. Fecha de acceso <Dirección completa de la página consultada>.

Ej.:

Ayuso Pérez, Antonio. "Yo entré en la literatura a través de los cuentos". Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. (Marzo - junio 2007). 15 de septiembre de 2007 <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/matute.html>>.

Enciclopedia en línea:

Autor (si aplica). "Título artículo". Título enciclopedia. Editor. Fecha de acceso <dirección de la página consultada>.

Ej.:

"Matute, Ana María". Encyclopaedia Britannica. 2006. Encyclopaedia Britannica Online. 2 de octubre de 2007 <<http://www.britannica.com/eb/article-9126180>>.

Nota:

Para otros casos, consultar: Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers* (6a Edición). New York: The Modern Language Association of America, 2005.

O consultar en línea: http://www.middlebury.edu/academics/lis/lib/guides_and_tutorials/style_citation_guides/mla_style_guides/mlastyleespanol.htm